

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

RISOMAR ALVES DOS SANTOS

**RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2007**

RISOMAR ALVES DOS SANTOS

RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES.

Tese apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo
como exigência parcial para a
obtenção do título de Doutora em
Educação: Psicologia da Educação,
sob a orientação da Profa. Dra. Marli
Eliza Dalmazo Afonso de André.

SÃO PAULO
2007

Banca Examinadora

Dedico esta pesquisa aos negros e negras deste país que engrossam as estatísticas de analfabetismo, desemprego e exclusão social, assim como aqueles que conseguiram vencer as barreiras do preconceito e garantir um lugar ao sol, sem esquecer seu desafio de construir uma sociedade afrobrasileira.

AGRADECIMENTO

À Dena, presença constante, que comigo passou as tensões desse processo;

Aos meus pais, Geraldo e Maria José e aos meus irmãos, em especial à minha irmã Lourdes, pelo incentivo e cuidado com o meu caminhar;

À minha orientadora, professora Dra. Marli André, pela orientação, carinho, incentivo, respeito e por acreditar em minhas possibilidades;

Às professoras Bernardete Gatti, Clarilza Prado, Marina Feldmann, pelas interlocuções e ao corpo docente do Programa de Psicologia da Educação pela agradável convivência;

Ao professor Antonio Sérgio Guimarães e Vera Trevisan pelas contribuições na qualificação;

À Irene e Helena, secretárias do PED, pelo carinho e valiosas informações;

Aos amigos de longe: Joanelha, Tonico, Rosário, Dorgival, Idelzuite, Cristina, Dôres, Nelma, Ana Coutinho, Zilma, Tânia e Dulce pelo carinho e força;

Aos amigos de perto, pelo convívio, aprendizado e amizade construída, em especial: Roberta Stangherlim; Carlo Ralph, Karina Pagnez, Élida Fiorot, Léa Saul e Marluse Maciel pelos momentos de discussão e aprendizagens proporcionadas;

À professora Malu Zoega pelas contribuições nas leituras e por apresentar-me um mundo de possibilidades a partir das diferentes linguagens;

À Marise Rayel pela escuta atenciosa;

Aos colegas do Centro de Formação de Professores da UFCG pelo apoio para cursar o doutorado, em especial a professora Ioneida Ramalho;

Aos graduandos que colaboraram com essa pesquisa;

Ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford que possibilitou meus estudos e estadia em São Paulo/SP, e à equipe responsável pela Coordenação do Programa no Brasil, em especial à Maria Luiza, meu muito obrigado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ pelo financiamento no último ano do Doutorado;

A todos e todas que não citei nomes e que se fizeram presentes em meu processo de aprendizado.

“As desigualdades continuam consignadas nas estatísticas e nas pesquisas que documentam a exclusão do povo afrodescendente dos benefícios de uma República que ele construiu para outros. Sonho com um Brasil e um mundo e que não só seja ouvida a voz dos excluídos, mas que seus anseios sejam atendidos; um Brasil e um mundo em que a identidade e a tradição cultural de cada povo tenham o pleno direito de desenvolvimento em clima de respeito mútuo; um Brasil e um mundo em que as crianças possam crescer com dignidade, desfrutando plenamente de seus direitos civis, humanos socioeconômicos e culturais. Esse é o Brasil e o mundo que os orixás e os ancestrais pensaram para nós e para as gerações que ainda estão para nascer”. (Abdias Nascimento).

RESUMO

Este estudo objetivou apreender como graduandos do último ano de um curso de Pedagogia da cidade de São Paulo compreendem o racismo, o preconceito e a discriminação na sua formação e atuação profissional. A *fundamentação teórica* apoiou-se em autores que discutem a formação de professores como: André (1999), Candau (2002), Imbernón (2002), Garcia (1999) e o tema racismo e discriminação como: Guimarães (2002), Cavalleiro (2003), Munanga (1999) e Jones (1973). Os *procedimentos metodológicos* incluíram: questionário, entrevista semi-estruturada e um caso de ensino. A análise de conteúdo possibilitou organizar os dados em três eixos temáticos: *o racismo do ponto de vista dos pesquisados; a formação para a diversidade: concepções subjacentes e concepções acerca da diversidade: o lugar da raça negra*. Os *resultados* revelaram que os participantes têm uma visão crítica a respeito do racismo, do preconceito e da discriminação, compreendendo-os como impedimento de relações respeitadas entre os vários grupos sociais. Apontam que a educação e a formação voltadas para a diversidade pode ser a saída para a valorização das diferentes culturas e grupos humanos. Destacam, também, como inaceitável que práticas racistas sejam cometidas em pleno século XXI. Conclui com essa pesquisa ainda ser longo o caminho a percorrer, para uma educação que considere a igualdade na diferença, tornando possível a construção de uma sociedade pluricultural e multiracial.

Palavras-Chave: Racismo. Preconceito. Discriminação. Formação de Professores. Concepções

ABSTRACT

This study has the objective to apprehend how last year undergraduate students of a Pedagogy course, in the city of São Paulo, understand racism, prejudice and discrimination in teacher education and professional development. The theoretical framework was based on teacher education researchers, such as: André (1999), Candau (2002), Imbernón (2002), Garcia (1999) as well as on researchers who discuss racism and discrimination, such as: Guimarães (2002), Cavalleiro (2003), Munanga (1999) and Jones (1973). The methodological procedures included: a questionnaire in the beginning of the study, field notes and an intensive interview with a simulation teaching case. The content analysis made it possible to organize data in three topics: the participants' view of racism; education for the diversity; underlying conceptions about the diversity: the place of black race. The results disclosed that the participants have a critical view of racism, prejudice and discrimination, understanding them as barrier to respectful relations between the many social groups. They suggest that education and education for the diversity may be the human solution to valuation of different cultures and groups. Further, they emphasize racist behavior still persisting in the 21st century is unacceptable. My conclusion at the end of this research is that we still have a long way to achieve an educational system that is built upon equality, in which becomes possible the construction of a multi-cultural and multi-racial society.

Key-words: Racism, prejudice, discrimination; teacher education and racism; education for the diversity; prospective teacher conceptions

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 O Racismo à brasileira: implicações.....	16
1.1 Etnia e Raça: diferentes concepções.....	16
1.2 O Racismo e suas tipologias.....	19
1.3 Democracia racial, preconceito e discriminação: significações.....	27
CAPÍTULO 2 A formação do professor e à diversidade racial.....	37
2.1 Formação de professores, currículo e políticas educacionais.....	39
2.2 Formação de professores, atuação e racismo.....	43
Capítulo 3 Procedimentos metodológicos.....	56
3.1 Seleção dos participantes.....	58
3.2 Etapas da coleta de dados.....	59
3.3 Analisando o material coletado.....	61
3.4 Os percalços do caminho.....	61
Capítulo 4 Concepções de racismo e formação de professores.....	63
4.1 Primeiro Eixo: o racismo do ponto de vista dos pesquisados.....	67
4.2 Segundo Eixo: A formação para a diversidade – concepções subjacentes.....	78
4.3 Terceiro Eixo - Concepções acerca da diversidade na prática educativa: o lugar da raça negra.....	93
Considerações	
Finais.....	106
Referências.....	111
Apêndice	

INTRODUÇÃO

A esperança de um povo
Que vivesse num mundo melhor
Liberdade, igualdade, respeito
Eu quero direito sem o preconceito
(REIZINHO 1996).

O desejo de pesquisar questões referentes ao racismo, ao preconceito e a discriminação surgiu no mestrado, quando discuti a temática racial, considerada, na época, quase um tabu por parte de educadores e pesquisadores da área de educação. Em decorrência da existência do *mito da democracia racial* em nossa sociedade; desenvolver pesquisa relacionada ao racismo na educação, para alguns docentes, parecia objeto de estudo desnecessário.

Durante a realização da minha pesquisa de Mestrado (SANTOS, 1996) no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa/PB percebi que a temática racial ainda era pouco estudada na universidade e praticamente silenciada na formação de professores. Como afirma André (1999), raros são as pesquisas que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e a diversidade cultural no Brasil.

Falar desses temas não é original, nem tampouco fácil, mas ainda parece indispensável em um país onde as discriminações determinam possibilidades de vida diferentes para milhões de brasileiros que sofrem as mazelas de pertencerem a grupos considerados historicamente inferiores – negros e índios – sem lhes ser oferecidas condições para se desenvolverem igualmente ao grupo que se apresenta, na maioria das vezes, como superior – o branco.

Em uma pesquisa referente *a questão racial e a formação dos professores*, Pahim (2002) constatou que raramente os estudos relativos a formação de professores no Brasil incorporavam as categorias raça, etnia, preconceito e discriminação em suas reflexões. Em sua pesquisa, a autora analisa artigos que tratam da atuação e formação do professor em revistas especializadas em educação com o objetivo de verificar em que medida questões étnico-raciais e seus desdobramentos se inserem nessas reflexões.

Como professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, compreendo uma formação de educadores que os capacite, não somente para tratar de conteúdos

determinados pelo currículo oficial, mas também que os desperte para o conhecimento e respeito às diversidades raciais e culturais existentes na sociedade e na escola, pois, conforme afirma Schützer:

Para que o objetivo da escola como formadora de pessoas autônomas moral e intelectualmente – cidadãos – venha a ser atingido, é necessário que o corpo docente esteja bem preparado, não apenas no que se refere ao conteúdo a ser ministrado, mas também no trato com a diversidade de seus alunos [...] (2003, p.133).

Outro motivo que despertou meu interesse por essa temática foi à experiência que vivenciei – no período de 1998 a 2002 – como Coordenadora do Curso de Licenciatura Plena para o Ensino Fundamental¹ na região do Cariri Cearense. Essa experiência serviu para reforçar a importância de estudar a temática racial na educação, por perceber que conhecimentos relativos às diferenças raciais eram pouco trabalhados em espaços educativos, bem como na formação e na atuação do professor.

Pude observar no contato com professores do Ensino Fundamental I que eles não se sentiam preparados para tratar das diferenças – culturais, raciais, de gênero, classe, religião presentes nas várias salas de aulas onde atuavam. Muitas vezes, tais diferenças não são consideradas pelo professor, pois este tem uma formação baseada numa sociedade hegemônica, que não discute a diversidade nela existente.

Tal fato está diretamente relacionado a um tipo de formação que suprime conhecimentos relativos à raça, etnia, preconceito e discriminação que precisam ser estudados nos cursos de formação de professores. Como escreve Schützer: “[...]é imprescindível que na formação do professor esteja presente a discussão das questões raciais para que ele aprenda a identificar práticas racistas que aconteçam na escola.” (2003, p.133).

Ainda são incipientes propostas de cursos de formação voltados para considerar as diferenças raciais e culturais. Isso se deve provavelmente ao fato de a grande maioria dos formadores de professores também ser produto de uma educação monocultural (GARCIA, 1999).

¹O Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental faz parte de um Programa especial de formação de professores que a Universidade Regional do Cariri – URCA, na cidade do Crato-CE desenvolve junto aos municípios da região para capacitação de professores em exercício no ensino fundamental que não têm graduação.

O preconceito racial contra o negro constitui-se componente importante das relações raciais vigentes no país e resulta, entre outros fatores – econômicos, político, educacional – em um real impedimento para a ascensão social desse grupo. O processo de marginalização em que se encontra parcela da população negra inclui extratos originários das camadas sociais menos favorecidas, em consequência da condição social a que estão submetidos, na maioria das vezes, como trabalhadores semiqualeificados, desqualificados ou desempregados.

Nos meios ocupacionais, conforme dados do DIEESE, em 1988, o desemprego entre os negros era 35% maior que entre os brancos. Também em termos salariais, o trabalhador negro recebia, no mesmo ano 57,84% menos que o branco.

Dez anos após a publicação desses dados do DIEESE, permanece a discrepância relativa às oportunidades de emprego e salário entre negros e brancos. Ao comparar as taxas de desemprego em diferentes capitais do país, o “Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho”, levantamento realizado pelo mesmo departamento de pesquisas no ano de 1998, mostra que, em pouco mais de uma década, não melhorou a situação para a população negra no Brasil. A diferença entre negros e não negros desempregados parece ter se acentuado conforme os números apresentados em duas das maiores capitais brasileiras; 45% em Salvador e de 41% em São Paulo (DIEESE/SEAD, 1998).

A ideologia racista permite uma intensificação da exploração da mão de obra assalariada, impõe critérios discriminatórios de ingresso no mercado de trabalho formal e influencia os salários do grupo negro. Como não se limita apenas ao mundo do trabalho, essa ideologia manifesta-se também no direito à cidadania e legitima a desobrigação social do poder público relativo aos bens sociais a que esse grupo teria acesso. A seletividade no processo de instrução causa um maior índice de analfabetismo entre a população negra e afunila a pirâmide educacional, que diminui o número de negros e pardos no ensino superior (INFORMATIVO INEP, 2004).

Hasenbalg (1987) compara as barreiras ao acesso de mulheres e homens à educação no Brasil, às barreiras de origem econômica e racial. O autor constata que mulheres e homens brancos oriundos de classes sociais mais abastadas dispõem de boas oportunidades educacionais, enquanto mulheres e homens não-brancos e de baixa renda familiar ficam com piores condições. Analisa também que, no nível superior, são formados os guetos das carreiras acadêmicas, ou seja, as pessoas de

melhores posições econômicas ocupam as profissões que lhes garantem maior poder aquisitivo, enquanto os mais pobres permanecem com baixa remuneração.

Tais guetos profissionais permitem a manutenção de hierarquias ocupacionais e fortalecem, assim, a divisão econômica, social, racial e de gênero nas carreiras profissionais que conduzem ao estabelecimento de relações de dominação e submissão, independentemente da qualificação nos diferentes espaços sociais. Estatísticas diferenciadas de inserção da população negra ou parda nos meios econômico-educacionais contribuem para a baixa classificação econômica do país no ranking mundial.

Essa relação de desigualdade é constante e os papéis sociais são assumidos de modo bem determinados pelos diferentes grupos, antes representados por senhores, feitores e escravos, retratados no filme *Quanto vale ou é por quilo* do Diretor Sérgio Bianchi (2005). Apesar de criticado por alguns, como superficial e mero ataque ao terceiro setor, o filme mostra a situação de exclusão vivida por alguns negros – ontem como escravos, hoje na marginalidade. O racismo se traveste de uma outra roupagem, na qual encontram-se parcela de negros, não mais como feitores e escravos, mas como chefes do crime organizado e do tráfico.

Situações de marginalização vividas por parte representativa da população negra acontecem ainda em função da exclusão sócio-econômica a que seus antepassados foram submetidos, desde o período da escravidão e ainda são poucos os negros que conseguiram ascender socialmente. Hoje a exclusão existe de forma camuflada: os papéis sociais assumidos pelos diferentes grupos não estão claros para parcela da população. Essa falta de clareza tem levado a uma idéia equivocada de que negros e brancos têm as mesmas oportunidades para se desenvolverem sócio-economicamente e reforça a existência do *mito da democracia racial*.

Fatos que acontecem no cotidiano demonstram a existência de barreiras para população negra, independente do país ou cidade onde se encontre. A catástrofe natural do Katrina² ocorrida no final de agosto de 2005 em Nova Orleans/EUA, mostra como são incipientes atitudes de ordem política-econômica para garantir a esse grupo o mínimo de segurabilidade, mesmo em países ricos.

Tal fato explica como são vulneráveis as condições de vida de milhares de negros e pobres em todo o mundo. Quer nos países desenvolvidos, quer nos em

² Nome do Furacão ocorrido em Nova Orleans, em agosto de 2005

desenvolvimento, a maioria da população negra encontra-se afastada dos direitos sociais básicos, que garantiriam sua sobrevivência com dignidade. Nova Orleans mostra como o poder público não considera o direito à vida de pessoas menos favorecidas, pois os governantes foram avisados da catástrofe e nada fizeram para impedir a morte de centenas de negros e pobres.

Outro fato que demonstra o descaso do poder público com a população não branca é o recente massacre ocorrido em abril de 2006 em São Paulo atribuído ao crime organizado; no qual foram mortos 117 pessoas, a maioria negras ou pardas e destas, 41 não tinham antecedentes criminais nem ligação com o crime organizado (SPTV, 2006). Essas pessoas foram considerados suspeitas por representantes do poder (políticos, policiais e imprensa), pelo simples fato de terem na cor da pele um fator de discriminação.

Estas, dentre outras situações, contribuem na perpetuação do racismo – institucional, econômico, cultural – e poderão ser modificadas, quando ocorrer a apropriação de conhecimentos e uma melhor distribuição de renda, bem como a mudança de postura, tanto individual como institucional, daqueles que praticam atos discriminatórios e excludentes.

Diante dessas questões que há algum tempo me inquietam, tomo como questão de pesquisa – como alunos graduandos de um curso de Pedagogia compreendem o racismo, o preconceito e a discriminação na sua formação e futura atuação em sala de aula.

Para tentar responder a esse questionamento, formulo os seguintes propósitos:

- Analisar concepções de racismo, preconceito e discriminação de graduandos de um curso de Pedagogia;
- Identificar como esses graduandos trabalhariam essas temáticas em suas salas de aulas.

Assim, o presente trabalho tem a seguinte estrutura:

Capítulo 1 – *O racismo à brasileira: implicações* – apresento algumas concepções de racismo, de preconceito, de discriminação, de democracia racial, e faço uma breve discussão de como essas categorias são utilizadas para a manutenção do racismo e do preconceito na sociedade e na educação brasileira, reforçados por um ensino eurocêntrico (MUNANGA, 2002).

Capítulo 2 – *A formação do professor e a diversidade racial* – discuto como acontece a formação de professores em geral e qual poderia ser seu foco com vistas a inclusão dos conteúdos culturais e das diferenças raciais, bem como da inserção desses conteúdos nas práticas escolares cotidianas, para que se tenha uma educação plural.

Capítulo 3 – *Procedimentos metodológicos* – descrevo a trajetória percorrida para alcançar os objetivos estabelecidos e apresento as estratégias utilizadas para chegar a apreensão dos dados que permitiram a finalização desse trabalho.

Capítulo 4 – *Concepções de racismo na formação de professores* – analiso os depoimentos dos participantes da pesquisa, buscando compreender a formação vivenciada por eles, bem como possíveis impedimentos para uma atuação voltada às diferenças de classe, de raças, de culturas, de gênero, entre outras, existentes na sociedade brasileira.

Nas *considerações finais* – destaco aspectos que emergiram durante a escrita da tese, e aponto indagações que podem ser perseguidas em futuras investigações.

CAPÍTULO 1 O Racismo à brasileira: implicações.

Cada negro olhar
Sangue de África
Centro de aldeia, bandeira, nação Zanzibar
Da mesma veia guerreira do povo Palmar
Tudo palmeira de beira de mar
(MARIO GIL/PAULO CÉSAR PINHEIRO, 2001).

Neste capítulo, são apresentadas concepções de raça, etnia, racismo, democracia racial, preconceito, e discriminação, que embasadas por perspectivas teóricas diversas, colaboram para o esclarecimento do que se entende por racismo tanto dentro, como fora do Brasil e avançam no desvelamento dessas atitudes em busca de compreendê-las também na educação e na formação de professores.

Inicialmente, discute-se a utilização dos conceitos de raça e etnia, seguidos do debate referente ao significado de racismo e suas tipologias, como também da democracia racial, do preconceito e da discriminação, para facilitar a argumentação a que esta pesquisa se propõe. O debate em torno da utilização desses conceitos não é novo mas se faz necessário para aqueles que pretendem entender como se processam as relações raciais na sociedade brasileira atual.

1.1 Etnia e Raça: diferentes concepções

O uso desses conceitos ainda causa polêmica, como também questionamentos e tem como propósito examinar qual deles corresponderia melhor à realidade social do Brasil. Qual seria, então, a terminologia mais adequada para o caso brasileiro: raça ou etnia? Ambas são categorias históricas (KREUTZ, 1998), que envolvem múltiplas formas para explicar como a dinâmica social é construída pelos vários grupos sócio-culturais e como não faz sentido usar a diferença genética para distinguir um povo do outro (HALL, 2005), mesmo que o termo raça, inicialmente, tenha se referido a características físicas, ou biológicas.

Após a Segunda Guerra Mundial, passou-se a usar mais intensamente na academia, o termo etnia, em contraposição a teorias surgidas nessa época. Para Hall (2005, p. 62) etnia define-se pelas “[...] características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo. [...]” Tal definição parece caracterizar o termo para a identificação de grupos em que sejam observadas características bem peculiares, relacionadas a aspectos específicos desses grupos.

A etnia não trata apenas de identificar semelhanças, diferenças ou especificidades de negros e brancos, mas sim, de entendê-las à luz das posições assimétricas ocupadas por esses grupos, em uma sociedade que funciona segundo a lógica dos sistemas de exploração e dominação (patriarcado, racismo, machismo). (ENGUITA, 1996). desse modo, os atributos que qualificam negros e brancos não são de ordem natural, são independentes entre si e produzidos por relações socialmente construídas, ou seja, são cultural e social.

Concordando com Hall (2005) entendo etnia como um conceito que vai além da característica cultural, engloba a junção de grupos étnicos no conjunto mais amplo da população, considerando ainda suas origens. A utilização desse conceito está relacionada à conotação política que se deseja atribuir-lhe, como ocorre também com o conceito de raça. Todavia, para a escrita desse estudo, adoto o conceito de raça, na perspectiva de Guimarães

[...] ‘raça’ é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a nação brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’. (2002, p. 50, grifo do autor):

Deste modo, sempre que me referir a raça, compreendo-a como uma construção social, política e cultural que, no Brasil, determina posições distintas assumidas pelos diferentes grupos sociais, classificando negros, geralmente, em situação desprivilegiada no que diz respeito à posse de bens sócio-econômico-culturais-educacionais construídos historicamente.

Raça aqui é entendida não como vinculada ao biológico, a características fenotípicas e sim como categoria político-cultural, que de acordo com Gomes (1996) é mais adequada para o caso brasileiro, porque tem maior potencialidade para

demonstrar a dominação política implícita nessa questão e apontar o peso do racismo e de práticas discriminatórias presentes na sociedade.

Concepções utilizadas nos conceitos raça e etnia ainda estão distantes de serem resolvidos na pesquisa científica. Tais concepções são colocadas em discussão em algumas teses e dissertações acadêmicas – ainda em número irrisório³ – (GONÇALVES; GONÇALVES e SILVA, 2004) contendo diferentes modos de compreensão dos temas. Porém, mais pesquisas deveriam ser realizadas para que sejam esclarecidos os vários pontos de vista, amenizando, assim, suas incompreensões.

Um outro impedimento para a utilização de tais termos é o medo que ainda se tem de expor, principalmente na academia, o que se entende por este ou aquele tema, pois teme-se avaliações e críticas. Mas o que seria dos inúmeros conceitos se os pesquisadores não os tivessem exposto ao debate? Ter-se-ia fortalecido o seu entendimento, respeitando-se as posições divergentes?

Segundo Gomes (2001) esses conceitos mantêm uma relação complexa entre si, pois envolvem aspectos que englobam o cotidiano, práticas e vivências da população negra e branca em nossa sociedade. Remetem também aos diferentes âmbitos da educação, como processos de desenvolvimento humano e à escola, como responsável pelo repasse do conhecimento sociocultural, sistematizado e acumulado pelas gerações. Ainda para essa autora, o conceito raça deve ser entendido como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente e inclui dimensões histórica, política e geográfica para sua análise.

Desse ponto de vista, o conceito de raça aqui explicitado corresponde melhor ao que se pretende discutir na educação e também na formação de professores para o trato de questões raciais em sala de aula, aspecto que ainda é pouco considerado nos vários cursos de formação de professores em nosso país. (CANDAU, 2002b).

³. Dos vinte estudos realizados na pós-graduação no período de 1985 a 1996 relativo a diversidade cultural, dezenove foram dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado.

1.2 O Racismo e suas tipologias

São apresentadas aqui conceituações de racismo de alguns autores que buscam analisá-lo de diferentes perspectivas e contribuem para se entender como acontecem as práticas de racismo em sociedades como Brasil e Estados Unidos. Apresentam-se também os tipos de racismos e como acontecem em diferentes espaços e tempos sociais, pautados por práticas distintas de pessoas, grupos e instituições.

O racismo, segundo Guimarães (2005), é um modo específico de naturalização da vida social que explica diferenças pessoais, sociais e culturais construídas como naturais. A atitude de naturalização em que se baseia o racismo está presente em vários países, de formas diversas e é considerada, por muitos, inofensiva.

Para Jones (1973) pesquisador americano, o racismo é o processo natural pelo qual as características físicas e culturais de um grupo de pessoas adquirem significação social negativa numa sociedade socialmente heterogênea. Esse autor também distingue três tipos de racismo praticados contra negros nos Estados Unidos: o individual, o institucional e o cultural.

Antes de comentar os tipos de racismo discutidos por Jones (1973), tenho que esclarecer que com base em sua conceituação e na de Guimarães (2005) o racismo é um ato de desrespeito àquele que é diferente, independentemente de ter como marco único a cor da pele, porém sem desprezar tal característica que, no caso brasileiro, é um dos pontos ainda considerados para se fazer a distinção econômica, educacional e cultural da população negra.

O primeiro tipo de racismo proposto por Jones: o racismo individual, apóia-se em comportamentos, atitudes e interesses pessoais desenvolvidos por pessoas de várias etnias, inclusive a negra, que consideram o negro inferior aos brancos e buscam explicações em traços físicos, comportamentos sociais e qualidades morais ou intelectuais. Segundo o autor:

Existem muitas variedades de racistas individuais, mas todos têm, em comum, uma crença na inferioridade dos negros (física, moral,

intelectual, cultural, etc.); apresentam também o uso irredutível de normas brancas, com a suposição não-discutida de sua qualidade superior. Embora um indivíduo não crie normas, a verdade é que as interioriza, apóia e emprega. Por isso, identificar as pessoas como racistas equivale a verificar até que ponto estão dispostas a atribuir inferioridade a características raciais de pessoas negras, a partir de normas brancas. (JONES, 1973, p. 106).

Esse tipo de racismo, apresentado pelo autor, explica-se pelo fato de as pessoas serem educadas por um sistema sócio-educativo que apresenta, em sua base, uma suposta homogeneidade da característica racial e cultural entre os diferentes grupos humanos.

Assis e Canen (2004) afirmam não ter como negar a diversidade de raças e culturas em território brasileiro e propõem incorporar nas discussões relativas a educação, perspectivas que valorizem tal diversidade, a partir de caminhos apontados por sujeitos cujas identidades tem sido foco de discriminação, preconceito e exclusão social.

O segundo tipo de racismo que Jones propõe é o institucional definido “[...]como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam desigualdades raciais na sociedade.” (1973, p.117). Esse tipo de racismo pode ser manifesto ou oculto, intencional ou não-intencional e ocorre nos vários setores da sociedade, como no judicial, no educacional, no econômico.

Essa idéia de racismo institucional no Brasil é recente e está relacionada com denúncias feitas pelo movimento negro, a partir das últimas décadas do século XX, revelando desigualdades sociais presentes em instituições do mercado de trabalho, da saúde, educação nas atividades de lazer (SANTOS, 2005), manifesta-se também nas universidades. e na segurança pública.

O terceiro tipo é o racismo cultural que apresenta uma junção de elementos dos dois primeiros – individual e institucional – que se faz presente nas manifestações culturais, nos valores, nas crenças, na língua, na religião. Essa forma de racismo é importante para a manutenção de todos os outros tipos. Pode-se dizer que o racismo cultural criou o institucional e ajuda na perpetuação do individual, quando repassa crenças, valores e culturas de um grupo a outro, de forma distorcida, como afirma Jones:

No seu sentido mais amplo, o racismo cultural está mais estreitamente ligado ao etnocentrismo. No entanto, um fator significativo que transcende o simples etnocentrismo é o poder. Este poder para atingir de maneira significativa as vidas de pessoas étnica

ou culturalmente diversas é o fato que transforma o etnocentrismo branco em racismo cultural branco. (JONES, 1973, p.134)

Pode-se dizer que esse tipo de racismo está presente na maioria das instituições e na consciência de indivíduos, pois é introjetado historicamente nas sociedades, também pelas diferenciações que determinam as inserções e reações adversas de pessoas, nas várias instituições, sem considerar, portanto, suas reais possibilidades, como também sua permanência nos espaços sociais.

Essas diferentes tipologias ou modalidades de racismo – individual, institucional e cultural – inter-relacionam-se, em diferentes níveis, um garantindo sustentabilidade ao outro. Separadamente é difícil mantê-las. É necessária a tríade – indivíduo, instituição, cultura⁴ – para se fortalecerem e ganharem formas indispensáveis à sua efetivação na sociedade.

Característica do racismo individual – crença na inferioridade dos negros – parece ser a mesma, independentemente, do lugar em que a pessoa racista se encontre. As pessoas classificadas por Jones (1973) como racistas individuais apresentam uma suposta superioridade, que as caracterizam como pessoas preconceituosas e discriminatórias para com os diferentes de seu grupo racial e social.

Tal modalidade de racismo aparece em diferentes culturas, etnias, classes sociais; suas características podem ser repassadas de geração a geração. Valores, crenças, sentimentos, comportamentos e formas de agir vão sendo construídos no processo de socialização⁵ que ocorre nos diferentes espaços sociais.

O autor aponta como negativos, os processos de socialização que moldam a criança como um ser acomodado e incapaz de assumir posicionamentos críticos nos espaços sociais em que vive. Atribui a esse processo, parcela da responsabilidade

⁴ Cultura para Vera Candau (2002b, p. 72) “[...] pode então ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída a escolarização formal. A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas [...]”

⁵ “Existem duas interpretações do processo de socialização. A primeira, a interpretação ativa, acentua a importância do papel desempenhado pela criança em seu desenvolvimento de socialização. O temperamento, o caráter e a capacidade da criança terão um importante efeito no curso apresentado pela socialização. A segunda, a interpretação passiva, acentua o processo pelo qual a criança é modelada de acordo com as exigências de seu ambiente. Esta forma de estudo não atribui qualquer responsabilidade à criança; ao contrário, supõe uma espécie de determinismo cultural que conforma totalmente a criança”. Jones (1973, p. 111).

pela assimilação e manutenção do racismo individual. Segundo Jones (1973), além da família, a escola tem se mostrado um dos principais espaços de socialização da criança, responsável pela construção e repasse de valores, crenças e conhecimentos.

Em algumas escolas, crianças, principalmente negras, são percebidas por alguns professores como incapazes de aprender – por pertencerem a grupos considerados inferiores; recebem, muitas vezes, uma educação deficiente, em ambientes que não estimulam o aprendizado.

É interessante acrescentar aqui considerações de Giroux (1986) referentes a reproduções e resistências existentes na escola: ao mesmo tempo em que a criança é vista como alguém que deve aprender a calar e a desempenhar papéis predeterminados, pode também ser despertada em sua consciência crítica, nessa mesma escola.

A ausência da temática racial nos currículos escolares – via silêncio – provavelmente, conduz a ocorrência de situações em que diferenças sócio-raciais existentes entre os grupos envolvidos sejam negligenciadas. O silêncio que envolve o modo como essa temática é percebida nas diversas instituições sociais do país favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desiguais e inferiores. (CAVALLEIRO, 2000).

Pode-se ainda acrescentar que na escola, por vezes, reforçam-se atitudes que incidem como estigmas sobre crianças negras. Tais atitudes provêm de práticas pedagógicas de profissionais despreparados que tendem a reproduzir tratamentos diferenciados aos alunos; vêem-se costumeiramente ofensas raciais travestidas de brincadeiras praticadas por colegas e permitidas por diretores, professores e funcionários; ou seja, há um notório descaso dos agentes escolares em prevenir e punir tais práticas, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Brasil. (PNUD. 2005).

Fatores como esses, acarretam disparidade educacional entre alunos dos diferentes grupos raciais, muitos daqueles pertencentes ao grupo negro, não agüentando as pressões, saem da escola, aumentando o percentual de negros e pardos que não completam o nível educacional básico. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INFORMATIVO INEP, 2004), conforme quadro 1, aumenta a distância educacional entre negros e brancos, conforme aumenta o nível de escolarização. No ensino fundamental, os negros e pardos representam 53,2%

do total de alunos, e os brancos são 46,4%. No ensino médio, a proporção de negros e pardos é de 43,9% e, na educação superior, de 23,1%. Já na pós-graduação, o índice de participação de afrodescendentes é de 17,6%, enquanto os brancos somam 81,5% do total. O contrário ocorre entre os brancos e os descendentes de asiáticos, que garantem maior representatividade nas etapas superiores de escolarização. Em relação ao número de anos de estudo no país, a população branca tem em média 7,1 anos, enquanto a negra ou parda, 5,3 anos, dado do mesmo INFORMATIVO, o que pode ser verificado no quadro:

Percentual de Estudantes por Cor/Raça, segundo o Curso que Frequentam – Brasil – 2002					
Nível de Ensino	Total	Branca	Preta ou Parda	Amarela	Indígena
Creche	100,0	59,1	40,4	0,5	0,0
Pré-Escola	100,0	51,5	48,0	0,4	0,1
E. Fundamental	100,0	46,4	53,2	0,2	0,2
E. Médio	100,0	55,6	43,9	0,4	0,2
Ed. Superior	100,0	75,9	23,1	0,8	0,1
Mestrado/Doutorado	100,0	81,5	17,6	0,9	0,0

Quadro 1 Distribuição de Estudantes segundo a cor/raça no Brasil

Fonte: INFORMATIVO INEP 2004.

Esses dados demonstram que o sistema educacional ainda não consegue estabelecer, para a população em geral, uma política de acesso e permanência, de modo igualitário, em todos os níveis de ensino, que considere os diferentes grupos raciais, deixando nítido o desequilíbrio para o grupo negro/pardo, quando focado nos graus mais elevados de acesso à produção do conhecimento. Com base nesse entendimento, espera-se que a universidade passe,

[...] não a considerar as diferenças raciais, a pluralidade cultural como um fim em si, mas como uma forma de assumir a responsabilidade de educar para novas relações raciais e sociais, de produzir conhecimentos apartados de uma única visão de mundo, de ciência, como um processo político de negociação que projeta uma sociedade justa. (GONÇALVES e SILVA ; SILVÉRIO, 2003, p. 50)

É necessário considerar conhecimentos culturais e raciais em universidades e escolas, que cultive uma Pedagogia da Inclusão, (GONÇALVES e SILVA ; SILVÉRIO, 2003) com estabelecimento de critérios históricos e culturais nos quais se vislumbrem sistemas capazes de produzir, na sociedade, uma nova ordem social e cultural, para que os diferentes grupos sociais sintam-se, enfim, representados. Caso não seja aberta essa possibilidade, Gonçalves Silva e Silvério, afirmam:

[...] Tal atitude não permite aceitação de novas e diversas possibilidades de olhar os outros e o mundo, mas impede de vislumbrar a importância e a necessidade tanto da reconstrução de conhecimentos como da elaboração de novos sobre grupos e pessoas, construídos cientificamente e socialmente como diferentes. (2003, p. 47)

Essa necessidade de reconstrução de conhecimentos pode ser observada quando alguns candidatos a pesquisadores acenam em trabalhar, nas instituições de ensino superior, temas ligados às diferenças étnico-raciais, ainda encontram uma série de dificuldades por parte de professores dessas instituições para realizar a pesquisa, o que causa no aspirante a pesquisador um certo desconforto em continuar com o tema. Quando ocorre de aceitarem o projeto, na maioria das vezes, não têm orientador que conheça o assunto ficando mais difícil para o estudante obter sucesso na pesquisa. (CUNHA JÚNIOR, 2003).

Nas universidades e instituições de pesquisas do país temas ligados aos afrodescentes ainda são pouco contemplados, fato que se reflete no número irrisório de pesquisas relacionadas a estes temas na academia. (PINTO, 1987). Tal situação culmina com a visível ausência de pesquisadores negros nessas instituições, cujo controle das pesquisas continua centrado nas mãos daqueles que detêm o conhecimento e nesse grupo os negros ainda são minoria, apesar do esforço dos afrodescendentes em geral, como também do Movimento Negro, em incentivar a formação de seus integrantes.

A rara incorporação por universidades e escolas de conhecimentos originados pelos diferentes grupos humanos, pode ser considerada um empecilho ao aumento do cabedal cultural que esses grupos aprimorariam, por meio da interação e ampliação de seus saberes e culturas.

Essa precária incorporação das capacidades dos negros não se prendeu apenas ao aspecto educacional, se estendeu pelos vários âmbitos da sua vivência, abrangendo com ênfase o social, o econômico, dentre outros aspectos que foram

totalmente sonegados aos negros no Brasil, de modo que apenas uma pequena parcela de pesquisadores ligados à educação, se interessa por essa questão. Sobre isso, escreve Pinto (1987, p. 04) "[...] a educação do negro brasileiro tem sido um tema pouco explorado, tanto entre os estudiosos da educação, quanto entre aqueles que se propuseram a compreender como se processam as relações raciais no país".

Tudo nos faz pensar que a pouca participação dos negros, tanto no acesso, quanto na produção do conhecimento, faz parte de um processo mais amplo, conduzindo uma maioria deles à aculturação (ADORNO, 1995). É importante pontuar que a sociedade brasileira ainda apresenta um sistema social e educacional excludente, o qual afasta do acesso aos bens sociais parcela da população negra, conforme demonstra Reis, com base em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – (IPEA):

[...]em 1999 a taxa de analfabetismo da população negra de 25 anos ou mais atinge 25,9%, enquanto na população branca essa taxa é bem inferior, alcançando 10,4%. Em relação ao número de pobres e indigentes, o Ipea comprovou que a grande maioria concentra-se na população negra. Esse contingente reforça a dimensão da desigualdade social brasileira. (REIS, 2003, p. 149)

Práticas racistas ocorrem nos espaços sociais – institucional, cultural, individual – por meio de um racismo velado, não transparente, defensor de interesses preservados por parcela da população que mantêm crenças, valores, atitudes e comportamentos racistas.

O racismo institucional está presente, com ênfase, no sistema educacional, como apresentado nos dados do IPEA acima e atinge o desenvolvimento escolar de parcela da população negra, que concentra alto índice de analfabetismo em seu meio, o qual pode ser resultado do racismo institucional presente em instituições brasileiras.

O racismo cultural apresenta a cultura do grupo branco como superior e desvaloriza a daqueles que não pertencem a esse grupo. Muitas vezes, indivíduos da etnia negra são levados a buscar aceitação em outros espaços que não o seu. Isso faz com que alguns negros adotem valores não representativos do seu grupo étnico, buscando ainda o tão propagado branqueamento, (MUNANGA, 2004; BENTO, 2003) desde o período pós-abolição da escravatura.

Qualquer que seja o tipo de racismo existente, não se justifica em uma sociedade democrática, pois este contribui para a violência e o genocídio de forma

xenófoba e implanta modos diversos de separação e exclusão. Essa ideologia racista reforça os elevados índices de violência e miséria e causa a exclusão social de parte da população negra. Tal situação agrava-se ainda mais com a implantação do neoliberalismo, da globalização e de sua consolidação, via mecanismo econômico-social, que resulta na segregação de contingentes populacionais de negros e indígenas, principalmente nos países de Terceiro Mundo, onde se concentram populações não-brancas (OLIVEIRA, 1994).

O racismo como sistema de relação social apresenta uma prática política de exclusão do diferente e visa manter a ordem dominante sustentada, simbolicamente, pelo medo da perda do poder, mesmo que esse seja micro ou pontual. Dessa forma, mais que a mera manifestação de classe, como veiculado no imaginário social, o racismo é uma ação excludente que perpassa o âmbito pessoal, institucional e cultural.

Para se contrapor a esse sistema de manutenção da ordem social e racial vigente, existe toda uma resistência política e social – quer no Brasil, quer em outros países – que se aplica, no caso brasileiro, desde a Frente Negra Brasileira⁶ na década de 20, até os Movimentos Negros atuais, os quais sempre tentaram denunciar e se contrapor aos diferentes tipos de racismo, por meio de variadas formas de manifestações políticas, culturais e ideológicas. À frente destas manifestações estiveram e estão além dos Movimentos Negros, Organizações não governamentais – (ONGs), intelectuais negros e não negros que reforçam posicionamentos e práticas contrárias a existência do racismo à brasileira, como também do racismo mundial.

Como exemplos dessas manifestações encontram-se, atualmente, as políticas de ações afirmativas que têm apontado algumas possíveis saídas para a diminuição da exclusão a que está submetida parcela representativa dos negros brasileiros. Uma das modalidades dessas ações afirmativas são as cotas para negros no ensino superior, as quais têm suscitado muito debate na sociedade brasileira, o que segundo alguns intelectuais como Guimarães (1999; 2005), Munanga (2004) e outros aponta para uma política específica de amenização de um problema secular – a presença de negros nas universidades – e reforça o debate da melhoria da escola básica, a qual não deve ser esquecida.

⁶Frente Negra Brasileira – Movimento Negro surgido na década de 20.

Assim, as cotas apresentam-se como uma forma emergencial de enfrentar um problema antigo para a sociedade e a educação do negro no Brasil – sua inexpressiva presença no ensino superior – . Sabe-se que tal medida sozinha não resolverá o problema, mas poderá amenizar a desproporção existente entre negros e brancos nas universidades, enquanto são pensadas políticas para a melhoria da educação básica.

1.3 Democracia racial, preconceito e discriminação: significações

A abordagem da temática racial no Brasil não é nova, nem tampouco fácil de ser tratada. No entanto, ela se faz fundamentalmente necessária nos estudos acadêmicos e no debate social atual. O preconceito racial ainda é um dos fatores responsáveis pela restrição de oportunidades na vida de milhões de brasileiros que sofrem as mais diversas mazelas de ordem social, econômica e educacional por pertencerem a um grupo étnico que, historicamente, tem sido considerado inferior — o negro — que tem lutado pelo reconhecimento de direitos sociais básicos.

Embora o Brasil seja o segundo país em população negra⁷ (GOMES, 1996), somando-se aos pardos chega-se a um total de 44,7% de brasileiros (PNUD, 2005). O enfrentamento das desigualdades raciais existentes ainda é considerado sem importância, por alguns pesquisadores, intelectuais e profissionais da educação. Todavia, pode-se pensar que o mito⁸ da democracia racial, ainda influencia o pensamento da maioria de brasileiros, independentemente da classe social, do nível educacional e do grupo étnico-racial a que pertence. Segundo Hasenbalg (1987, p. 80), “[...] a noção de democracia racial é uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido o de manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando severos limites às demandas do negro por igualdade racial.”

Com base nesse autor, compreendo a Democracia racial como uma ideologia que surge para tentar esconder as reais diferenças sócio-econômicas vividas por negros e brancos na sociedade brasileira. Tal fato faz pensar em uma suposta

⁷ A Nigéria é o primeiro país com maior população negra.

⁸ Ver Florestan Fernandes, 1964.

igualdade racial entre esses dois grupos étnicos, a qual ainda não aconteceu, mesmo após mais de um século da abolição da escravidão. Tal ideologia constituiu-se em um mito, propagado por parcela da população como algo inatingível do ponto de vista das reais condições de igualdade entre brancos e negros no Brasil.

Pode-se dizer que o Brasil não passou por um sistema de segregação racial semelhante ao dos Estados Unidos, mas sustentou o branqueamento dos brasileiros não brancos com a idéia de Democracia Racial. (BENTO, 2002). Esse mito ainda é aceito por uma grande parcela da sociedade, segundo Sansone (2003), que o reproduz nas relações cotidianas. Nesse caso, a democracia racial é transformada em sonho por uma sociedade melhor e mais justa, na qual todos sejam considerados cidadãos. Ou seja, a democracia racial não é, em nossa sociedade, uma realidade, mas um mito como dizia, no início do século passado, Florestan Fernandes (1964, p.236) “[...] a convicção de que as relações entre “negros e brancos” corresponderiam aos requisitos de uma democracia racial não passa de um mito. [...]”

Segundo este autor, a aceitação e a exteriorização desse mito não ocorreram de avaliações e opções desejadas, mas foi fruto de acomodações mecânicas e de interesses recomendados por um estado de indiferença geral. Por outro lado, tal mito constituiu-se com a mudança do regime escravo e enquanto não puder ser compreendido por negros e não negros como regulador dos anseios de ascensão social, será inócuo do ponto de vista da democratização, da ordem racial operante.

No contexto em que esse mito se engendra, já se previa que a sociedade seria uma democracia racial, sem ser uma democracia política e menos ainda uma democracia social (IANNI, 2004). Vê-se que o vocábulo mito dissimula várias formas de racismo que se constituíram desde o alpendre da casa-grande. Pode-se pensar que ainda não se vivencia uma democracia ampla na sociedade brasileira, pois não se conseguiu avançar para esse objetivo. A expressão mito da democracia para Ianni (2004, p. 25) “[...] pode ser uma cruel mistificação da desigualdade, da intolerância, do preconceito, do etnicismo ou do racismo como ‘argamassas’ da ordem social vigente, da lei e da ordem [...]”

A visão do mito da democracia racial⁹ espalha-se na ótica dos intelectuais brasileiros por muitos anos e ainda hoje repercute, de modo que alguns afirmam ser o problema do Brasil apenas de classe social e não racial; o próprio Florestan Fernandes defendia a superação do problema racial pela ascensão econômico-social dos negros. Para esse autor, os negros seriam paulatinamente absorvidos no mercado de trabalho, desde que colaborassem suplantando os traumas da escravidão, integrando-se à sociedade de classes.

Contudo, essa visão otimista de Florestan Fernandes como afirmou Ianni (2004), não se efetivou, ainda parece sobreviver na sociedade brasileira parte da estrutura do antigo regime, com algumas modificações, pois, essa sociedade não poderia ser uma democracia racial, sem ser uma democracia política e menos ainda social. Tal expressão dissimula um racismo sofisticado, praticado desde os tempos da casa grande.

A compreensão sustentada pelo mito da democracia de que vivemos em um paraíso racial, foi propagada desde o início do século passado, por alguns estudiosos como Gilberto Freire, conduz à realização de práticas desiguais no Brasil, (GUIMARÃES, 2005) Por um lado, o pensamento desses estudiosos manteve, na sociedade, uma visão distorcida das relações amistosas entre os diferentes grupos raciais. Por outro lado, pesquisadores e militantes do Movimento Negro vêm, ao longo da história, buscando desmistificar tal mito.

As lutas dos negros por acesso aos direitos sociais básicos ocorrem desde o período escravocrata e acentuam-se na década de 70 com a retomada do movimento negro, aguçando as lutas por garantias como: trabalho, educação, saúde, moradia, ainda incipientes a esse grupo na sociedade atual (SANTOS, 1996). Tais movimentos, após várias décadas, conseguem alguns frutos que amenizam a situação de exclusão a que estão submetidos afrodescendentes brasileiros.

A forma como esse mito foi divulgado por intelectuais como Gilberto Freire, Nina Rodrigues e outros mostrou-se reforçador de interesses das elites dominantes, pois exaltava o fato de alguns negros obterem êxito, por esforço próprio, generalizando a igualdade de oportunidades entre brancos e negros. Há, uma forte

⁹ Mito da Democracia Racial para Florestan Fernandes (1965, p. 224) são: padrões de relações raciais elaboradas sob a égide da escravidão e da dominação senhorial, tão nocivas ao 'homem de cor'...

explicação da difundida idéia de que o preconceito no Brasil não é racial e sim social, que se estende até os dias atuais.

A explicação de que a desigualdade racial é social foi reforçada com a ilusão de que neste país não existe racismo e, sim, pobreza. No senso comum, o negro que tem dinheiro; não sofre preconceito. Essa visão, mascara a discriminação racial que parcela da população negra tem sofrido ao longo da história, especialmente, quando se nega o debate e o enfrentamento do preconceito racial que permeia as relações humanas em nossa sociedade, reforça-se o mito da democracia racial.

Estudos atuais de autores como Munanga (2003), Oliveira (2003), Gonçalves e Silva e Silvério (2004) Brandão (2003), Gomes (2001), Guimarães (2002), dentre outros, afirmam que o preconceito no Brasil tem cor, portanto, desmistificam o mito da democracia racial e apontam para a compreensão de que o preconceito na nossa sociedade é de marca e não de origem¹⁰.

Para a compreensão do racismo à brasileira, Oliveira (1994) aponta alguns pressupostos: a) o racismo é algo socialmente criado para atender interesses sociais e econômicos de um determinado grupo social; b) a idéia ou mito da democracia racial em sociedades como a brasileira falseia uma harmonia existente entre diferentes grupos raciais; c) racismo, preconceito e discriminação não possuem o mesmo significado. Para o autor, racismo é a construção material e simbólica que justifica e legitima as desigualdades sociais; preconceitos são idéias, opiniões ou sentimentos que se formam sem conhecimento prévio e a discriminação origina-se de práticas pontuais e sistemáticas que se reproduzem no espaço das relações cotidianas.

Embasada nos estudos de Oliveira (1994) e Guimarães (2004), dentre outros, entendo o preconceito como sendo a crença prévia nas qualidades diferenciadas de outrem, tendo por base a idéia de raças superiores e inferiores, podendo manifestar-se pela expressão verbal ou ainda de modo comportamental, o qual transforma-se em discriminação. A discriminação racial como operacionalização de tratamentos diferenciados às pessoas, tendo como referência a sua raça, pode levar a segregação e desigualdades entre diferentes grupos raciais.

¹⁰ Nogueira, Oracy 1955, afirmava que o preconceito de marca estaria ligado a traços físicos do indivíduo, enquanto o preconceito de origem aponta para a descendência de um certo grupo étnico. Estaria o primeiro associado ao Brasil e o segundo aos Estados Unidos.

O racismo, o preconceito e a discriminação presentes na sociedade brasileira não ocorrem isoladamente no cotidiano dos indivíduos. O preconceituoso, ao praticar um desses intentos, estará cometendo os três conjuntamente, transformando-se em racista, preconceituoso e discriminador ao mesmo tempo, pois tais atitudes se relacionam e, geralmente, prejudicam pessoas e instituições.

Embora o embate racial faça parte da nossa história, apenas recentemente tem ganho certa visibilidade nas políticas públicas. Mesmo assim, o enfrentamento do racismo e da discriminação ainda não ocorre de forma satisfatória nos diversos setores da sociedade: trabalho, educação, habitação, saúde, lazer, dentre outros. O preconceito tem sido comumente praticado no dia-a-dia da população negra, no entanto, é pouco reconhecido até mesmo pelos próprios negros que, muitas vezes, não percebem ou não se sentem encorajados a denunciar discriminações sofridas.

A forma sutil como as discriminações acontecem, muitas vezes, colaboram para o não reconhecimento de preconceitos e reforça sua negação, como também dificulta ser assumida pelos envolvidos – discriminado e discriminador. Até se reconhece que o preconceito existe quando se trata de situações, nas quais o sujeito não está diretamente envolvido, ficando difícil reconhecê-lo quando há um envolvimento direto, neste caso, a negação parece ser a saída mais cômoda.

Um exemplo da dificuldade e da intolerância em aceitar o diferente,¹¹ segundo Fischmann (1999) é o *suposto* bom humor com que pessoas pertencentes às minorias acabam por receber piadas sobre si e seu grupo social, em nome da diplomacia e do exercício da boa convivência. A maioria dos programas humorísticos acentua esse tipo de atitude, em que pertencer a um determinado grupo racial, ou possuir certas características físicas podem ser o suficiente para estigmatizar, caracterizar e ridicularizar o diferente. Os estereótipos expostos nesses tipos de programas não se restringem ao âmbito da televisão, espalham-se pela vida cotidiana de parte da população, mesmo que esta não aceite, ou não tenha consciência dos seus preconceitos.

Assim, o silenciamento de formadores de opinião como professores, pesquisadores, comunicadores e escritores, reforça a discriminação e o estereótipo a respeito do diferente que, no Brasil, convive com situações de exclusão e de marginalidade, as quais dificultam possibilidades de acesso às oportunidades

¹¹ Diferente para Fischmann (1999) é todo aquele que possui características próprias, que difere das do meu grupo social – cor da pele, deficiência física, opção sexual diferente, – entre outras.

sociais. Tal situação parece difundir na sociedade um pensamento de que não podem ser bem sucedidas pessoas pertencentes a grupos discriminados, talvez pela desconsideração do processo histórico de exclusão a que estão submetidos esses grupos – afrodescendentes, indígenas, deficientes, homossexuais – como também pela negação de suas potencialidades e possibilidades.

A xenofobia Fischmann (1999), Santos (2001), que tem ocorrido na sociedade brasileira, como por exemplo o caso do assassinato do Índio Pataxó Galdino – queimado vivo em abril de 1997 – em Brasília e, as mortes de Moradores de Rua – em agosto de 2004 e abril de 2006 – na cidade de São Paulo, podem ser entendidas como atos praticados por indivíduos que se mostram intolerantes às pessoas pertencentes a grupos diferenciados, considerados não cidadãos.

O discurso da igualdade entre os homens, prescrito na Constituição Federal do país e considerado um princípio de justiça na sociedade, parece ainda não ter saído do papel, ou seja, do intencional. Pode-se mencionar alguns esforços recentes para que tal princípio se efetive, como também algumas iniciativas para a sua realização, que vem ocorrendo, desde 1995 quando o então presidente¹² na época reconheceu publicamente, que o Brasil é um país racista, como também após a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban – África do Sul – no ano de 2001, com a Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial –(SEPPIR) em 2003 e a implantação da Lei 10.639¹³ em janeiro do mesmo ano, pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Apesar desse reconhecimento, e do acordo firmado na Conferência de Durban, alguns direitos a que teriam acesso grupos menos favorecidos, principalmente negros e indígenas, ainda parecem distantes, pois estes sobrevivem em péssimas condições de vida, de trabalho e de educação, o que contraria o princípio de igualdade prescrito na Constituição Federal, principalmente, no aspecto educacional, como afirma Candau:

Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica de qualidade a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado ‘universal’,

¹² Fernando Henrique Cardoso

¹³ Lei do Ministério da Educação que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares da Educação básica de estabelecimentos públicos e privados nacionais.

além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito a educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extratos burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal. (2002, p.53):

A autora mostra que, o modo como a educação se efetiva na sociedade atual, não garante a todos, conhecimentos para uma real emancipação, tanto individual como cultural, para que os atores sociais vivam democraticamente seus direitos e possam sentir-se sujeitos da sua construção, independentemente, da classe social e do grupo étnico a que pertençam. A educação pode ser esse veículo democratizador do acesso aos demais direitos públicos, mas da forma como está organizada ainda reforça a submissão e a desigualdade.

O poder que se estabelece no domínio econômico e na aquisição do saber reforça a hegemonia de uma classe sobre a outra e a superioridade do grupo branco sobre o negro, como afirma Reis (2003, p. 147): “Para uma pessoa que vive numa sociedade globalizada, sob o sistema capitalista, é extremamente difícil constituir-se como sujeito, já que nesse tipo de sociedade o sujeito se torna algo coisificado.”. Nessa situação, alguns setores sociais conseguem atingir o propósito de formar cidadãos subservientes a seus objetivos, ou seja, conformar indivíduos para fins determinados e para a manutenção da situação de exploração.

Falar de um sujeito praticamente inexistente – que sustenta os objetivos de uma sociedade excludente – parece importante focar como ele se constitui; que identidade pode firmar num contexto tão destitutivo do ser enquanto sujeito social e cultural? Todavia, falar de identidade não é fácil, significa reconhecer a complexidade de interpretações que lhe são atribuídas no debate atual. Tomando como base os estudos de Hall (2005), entende-se identidade como uma construção permanente, que se estabelece entre os diferentes sujeitos e grupos sociais, os quais precisam um do outro para a sua identificação e auto-afirmação na sociedade.

A dificuldade de assumir uma identificação étnico-racial na sociedade brasileira é consequência de uma série de fatores e regras pré-estabelecidas que forçam os indivíduos a desenvolverem papéis também pré-estabelecidos, sem contudo, introduzir uma discussão do que representam realmente tais papéis e, além disso, se os mesmos estão sendo desenvolvidos de modo que contribuam para o

crescimento do ser humano, no sentido de respeitar suas diferenças e particularidades, quer na vida pessoal, quer no meio social.

Neste caso, a pessoa negra, muitas vezes, busca construir uma identidade referenciada em matrizes culturais branco-européias, procurando igualar-se aos brancos, em uma tentativa de minimizar as discriminações, o que geralmente conduz a um posicionamento passivo e submisso. Pode-se dizer que tal comportamento parece reforçado pela escola quando busca incentivar, de modo acentuado, a valorização dessas matrizes, alimenta não só o preconceito, mas a possibilidade do desenvolvimento de identidades negativas ou falsas, para o grupo negro e reforça o mito da democracia racial (FERREIRA, 2000).

A internalização de estereótipos negativos ocorre desde o início da escolarização, quando práticas pedagógicas e livros didáticos, que ainda reforçam preconceitos, levam a criança negra a alimentar tais atitudes. Há uma consistente valorização dos costumes branco-europeus, o que favorece na criança negra uma identificação com ideais do grupo dominante. Apoiada numa concepção eurocêntrica de mundo, a escola, geralmente, repassa uma visão também eurocêntrica da história, e super-valoriza a beleza derivada de uma estética branca, o que causa problemas para a auto-imagem da criança negra e, conseqüentemente, para a construção da sua identidade.

Nesse sentido, fica claro que há dificuldade para a população negra se identificar com suas matrizes africanas. Munanga (1999) aponta como fatores contrários a essa identificação, o total de 136 cores, classificadas em pesquisas anteriormente realizadas, com as quais se auto-identificam os brasileiros não brancos quando perguntados sobre a sua cor. Isso demonstra como muitos negros não assumem sua realidade étnica-racial e sua identidade, buscam posicionar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, o branco. Daí o autor pergunta:

[...] Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (MUNANGA, 1999, p. 17)

Isso é perfeitamente compreendido quando se parte para analisar a carga de referências negativas praticadas no dia-a-dia contra a população negra brasileira. Algumas discriminações e preconceitos começam na família, com aquele nascido

com a cor da pele mais escura que os outros e se estendem nas práticas sociais, em escolas e demais instituições sociais, induzindo o negro a buscar uma aparência física diferente, na tentativa de amenizar sua realidade.

Dentre essas dificuldades surge a incompatibilidade colocada por Sansone (2003), entre ser negro no Brasil e ter prestígio social, algo que parece ainda encarado com bastante dificuldade pelos diferentes grupos na sociedade, mesmo com a ênfase dada ao mito da democracia racial. Esse fator, dentre vários outros que estabelece a diferença entre a população brasileira, ainda permanece vivo no imaginário desses grupos e deixa explícito a farsa dessa democracia racial.

Mesmo que se queira ainda reforçar o mito da democracia racial, não se pode, porque a toda hora deixa-se cair a máscara, quando para uns tudo é possível, para outros são exigidos alguns imperativos, que se explicam quando atenta-se para o racismo e a discriminação. Por que uns têm o direito de crescer e buscar transformar a si e ao seu meio e para outros esse direito é negado? Parece ser nesse momento que se exprime um tratamento desigual para com os grupos sociais diferenciados, apesar da aparente democracia, ou do discurso igualitário.

Ainda parece difícil para o negro construir uma identidade positiva, quando a todo tempo vivencia experiências coletivas de negatividade, quer seja no âmbito micro ou macro social. Depara-se, cotidianamente, com um pensamento majoritário de brancos que acreditam em sua superioridade sobre os demais grupos, o que leva os segmentos não brancos da população a buscarem uma identidade de branquitude, a qual impõe uma estética branca-européia, como padrão de beleza e cultura.

Portanto, para que o negro possa desconstruir estereótipos negativos que lhes são atribuídos nas diferentes práticas sociais, precisa de um projeto que resgate suas raízes afrodescendentes e reforce a construção de uma nova identidade, fortalecendo sua cultura e capacidade de responder aos desafios que lhe são colocados. Para isso, aqueles que colaboram no processo de edificação de atitudes e conceitos importantes para a constiuição da identidade negra e não negra, precisariam assumir uma nova postura, em particular, a escola e seus formadores, pois as identidades são construídas, considerando as diferenças.

Tomar conhecimento dessas diferenças poderá fortalecer a constituição de identidades mais sólidas para os vários grupos sociais, sem que um se sinta superior ao outro e possa, no reconhecimento da diferença e da sua constatação, se

enriquecer com a diversidade que demanda novas posições e mudanças de âmbito pessoal, local e global. Talvez seja isso que buscam alcançar os diversos movimentos sociais, principalmente aqueles representantes dos segmentos mais excluídos da sociedade.

As reivindicações exigidas pelos diferentes movimentos sociais nem sempre chegam à educação e à escola, essas parecem ficar imunes às mudanças que a sociedade reclama. As escolas poderão alterar muito as relações sociais existentes entre os diferentes grupos que convivem nesse ambiente, se promoverem condições de a diferença ser reconhecida como um fator positivo de crescimento, não como motivo de exclusão.

Pensar essa possibilidade parece animadora para aqueles que fazem da educação um modo de compensar as diversas ausências que atingem grande parte da população brasileira, principalmente a parcela dos afrodescendentes, por todo um tratamento estereotipado que têm recebido ao longo da história. História essa, que possibilita ser retomada de uma nova perspectiva, com enriquecimento para todos aqueles incluídos em seu processo, porque como considera Adorno (1995, p.169), “[...] Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”.

CAPÍTULO 2 A formação do professor e à diversidade racial

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz...
 (GONZAGUINHA 1998).

Apresento, neste capítulo, como é pensada a formação de professores por estudiosos das áreas de Educação e Relações Raciais, com o intuito de abordar a diversidade racial e cultural presentes em universidades e escolas. Embora tenham surgido no Brasil, nos últimos cinco anos pesquisas e publicações que abordam a questão da formação de professores, ainda parece necessário pensá-la com foco no debate racial. (CANDAU, 2002a; PINTO, 2002).

Diante dos diferentes conceitos de formação existentes, tomo como referência Marcelo Garcia (1999, p. 21) quando afirma: “[...] a formação é um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise”. Epecificamente em relação a formação de professores esse autor acrescenta:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

Ainda em relação à formação de professores apoio-me também na concepção de Mizukami (2002) que afirma ser essa formação, um processo contínuo que se desenvolve por toda a vida, na prática histórica da humanidade, não apenas em momentos estanques, no âmbito pessoal ou profissional dos sujeitos. Compreendidas desse modo, tanto a formação em geral, como a de professores ampliam modelos formais, que dizem haver um tempo e lugar determinado para se

aprender algo; não se negam, porém, as etapas – inicial e continuada – em que ocorre tal formação.

Da mesma forma que esses autores, entendo formação de professores como um processo contínuo e complexo que se inicia antes da formação universitária e se estende por um longo período da vida profissional do professor em sua atuação prática.

Entretanto, como afirmam Gandin, Diniz-Pereira e Hypolito (2002), as políticas de formação do professor têm sido regidas pela burocracia estatal e pode acontecer de os responsáveis por formular essas diretrizes não serem da área de educação, muito menos ligados ao cotidiano escolar.

Para que se implementem algumas propostas de Políticas Públicas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais para a Formação de Professores – que apontam para uma educação e formação que proporcionem condições aos cidadãos de desenvolverem capacidades crítica e criativa para enfrentarem os problemas sociais – impedimentos de ordem política, econômica e educativa, precisariam ser evitados.

A falta de articulação entre o que é proposto por essas políticas e o que se efetiva nas práticas formativas leva ao distanciamento de uma realidade caracterizada pelas diferenças, praticamente negligenciadas, tanto no interior das escolas, como nos cursos de formação de professores. Não se exercita uma educação voltada para as diferenças de classe, de gênero, de raças e de culturas existentes na sociedade brasileira.

A Pedagogia encontra-se entre os cursos de formação de professores que mesmo buscando responder às exigências colocadas pela sociedade em constante transformação, nem sempre consegue. Tais exigências requerem profissionais cada vez mais capacitados para melhor desempenharem suas funções, o que exige, além da competência técnica, capacidade para solucionar, de forma crítica e criativa, diversas questões – econômicas, raciais, culturais e de gênero – que venham a encontrar em sua prática profissional.

A formação de profissionais voltados para o trabalho com as diversidades raciais e culturais poderá contribuir para melhorar sua atuação no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, a cultura e os conteúdos referentes à diversidade étnico, racial e cultural devem ser trabalhados nos cursos de formação de professores, caso

contrário “[...] a cultura escolar predominante nas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades”. (CANDAU, 2002a , p.53).

2.1 Formação de professores, currículo e políticas educacionais

Os cursos de formação de professores, em geral, não apresentam em suas propostas pedagógicas preocupação com as diversidades existentes na sociedade, dentre elas as de origem racial. Dessa forma, seus egressos não parecem preparados para enfrentar o debate de questões como pobreza, analfabetismo, desemprego e intolerância racial. As profundas transformações pelas quais o mundo passa exigem mudanças de ordem econômica, cultural, na compreensão de gênero, raça e de novas reflexões referentes à cultura escolar:

A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais [...]. (CANDAUa , 2002, p.53).

Acrescente-se à reflexão sobre a dificuldade de incorporação dos avanços sociais, a discussão que tem sido feita a respeito da reformulação nos cursos de formação de professores para que as transformações apresentadas pela sociedade sejam contempladas, dentre elas as diversidades raciais e culturais.

Os cursos de formação de professores orientam práticas escolares. Seria importante que a diversidade fosse tratada com base na discussão de currículos e culturas próprias envolvidos no processo educativo como afirma Sacristán (2000, p.17): “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”

Sacristán (2000), Moreira e Silva (1995), Goodson (1995) e Apple (1989) afirmam ser o currículo campo de transmissão da cultura de classe e também de sua contestação. Sabe-se que o currículo transmite visões de mundo dos grupos

situados em posições hegemônicas, estabelecidos na sociedade. Esses autores mostram a resistência de grupos que se contrapõem não adotando regras pré-estabelecidas.

Para Goodson (1995), o currículo – e/ou a forma como, ao longo da história da humanidade, tem se organizado o conhecimento e o saber com vistas à sua transmissão – constitui-se como um longo processo de construção e invenção do passado, que permeia as formas de organização escolar que hoje temos e com as quais nos confrontamos no cotidiano das práticas educacionais.

Compreendo currículo como um conjunto de culturas que se entrelaçam no ambiente escolar com o intuito de legitimar as diferentes formas de construção do conhecimento, mesmo que nesse processo se considerem alguns conhecimentos mais válidos que outros. Acrescentam-se aí interesses antagônicos os quais se manifestam de variadas formas no interior de escolas e universidades e que, muitas vezes, não estão claros para aqueles envolvidos nesses espaços.

O processo de fabricação do currículo envolve fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e sociais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle ligados à classe, gênero e etnias. Para confirmar essa linha de pensamento Goodson (1995, p. 10) afirma: “[...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” E acrescenta: “[...] É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. (GOODSON, 1995, p. 08).

O currículo, portanto, não está isento de ideologias que determinam o que deve ou não ser ensinado nas escolas e, assim, cumpre uma função importante na sociedade de classes: conduzir os conhecimentos necessários para que o sistema social se fortaleça e permaneça intacto aos interesses do poder, tanto econômico, quanto cultural. Desta forma, são reforçados estigmas e preconceitos que colaboram para a manutenção da organização social, conseqüentemente, com uma educação mantenedora de sistemas econômico e cultural imprescindíveis ao tipo de sociedade desejada.

Apple (1989) contrapondo-se à passividade das escolas aponta não serem essas meramente instituições de reprodução, mesmo que os conhecimentos por elas repassados tendam a moldar os estudantes como seres passivos. Tal afirmativa é verdadeira, pois o que geralmente acontece é uma reinterpretação por parte de

alunos, dos significados e conhecimentos recebidos no interior das escolas, ocorrendo aí, a resistência mencionada por Giroux (1986).

O currículo é permeado de intencionalidades, o que o transforma em uma forte arma de dominação. As contradições presentes no interior das práticas educacionais são vivenciadas como relações de poder, que conduzem, muitas vezes, a uma resistência, por parte dos menos favorecidos para sair da condição de inferioridade, por meio da aquisição do conhecimento.

Enquanto definição oficial do que conta como conhecimento válido, o currículo expressa interesses de grupos e classes em relações de poder, na sociedade. Esse, apesar de possuir um aspecto contestado, apresenta-se oficialmente como representante de interesses dominantes e constitui identidades sociais e individuais, que reforçam as relações já existentes, o que leva os grupos subjugados a assim continuarem.

Essas questões apontam para a necessidade de se conhecer e aprofundar uma teoria curricular que identifique e analise as relações de poder presentes na educação escolar que, muitas vezes, negligenciam relações de classes, gênero raça e etnia contribuindo para manutenção de desigualdades sócio-educativas. Como afirma Santomé

[...] não se trata de transformar as culturas das etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, a classe trabalhadora, etc., em suplementos do currículo escolar; em temas complementares para que nossa consciência possa ficar mais tranqüila. Entretanto, esta é a tônica de trabalho em muitas das nossas salas de aulas quando desenvolvem o que podemos chamar de 'currículo de turistas'. Currículos nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. Sua forma mais generalizada se traduz em uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a proporcionar aos estudantes uma tomada de contato com realidades e problemas de grande atualidade. Trata-se de propostas de trabalho desligadas das programações vigentes no centro escolar, temáticas que não cabem nos recursos didáticos mais usados, os livros-texto. Fazer um currículo de turistas é trabalhar esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas como a luta contra os preconceitos racistas, ou dedicar-se a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres, ou da classe trabalhadora, pesquisar a poluição, as guerras, os idiomas oprimidos, etc. (1998, p. 14)

Romper com as concepções acima, aponta para possibilidades do surgimento de um campo cultural de produção de novas significações e sentidos, conduzindo a

uma modificação das relações de poder existentes na sociedade. Todavia, parece necessário uma formação que possa levar os professores a entenderem o modo como as relações sociais e raciais são produzidas na sociedade brasileira, bem como a buscarem transformá-las, conforme afirmam Giroux e McLaren:

[...] os programas de formação de professores podem se comprometer intransigentemente com questões de emancipação e transformação, questões essas que combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro. (1995, p. 139):

Um outro fator de atenção para o estudo do currículo é a implementação de propostas veiculadas em alguns documentos oficiais como os Parâmetros curriculares Nacionais/Temas Transversais, os Referenciais para a Formação de Professores e a implantação da Lei 10639¹⁴, sem que, no entanto, se enfatize a preparação dos professores para assumirem uma educação crítica, voltada ao tratamento das diferenças culturais e raciais existentes nas escolas, como adverte Candau,

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo. (2002a , p.59):

Sabe-se, porém, que o desenvolvimento de uma educação inclusiva e plural não é tarefa simples. Mesmo com a recente edição dos documentos mencionados, que atentam para a questão de considerar os diferentes grupos sociais e raciais da sociedade, essa discussão ainda dependerá de outros fatores para ser implementada na prática cotidiana da escola (MARQUES, 2005).

Por exemplo, as diretrizes propostas para a formação de professores da educação básica parecem, até o presente momento, que não conseguem implementar efetivamente a complexa diversidade cultural existente neste nível de ensino, pois refletem a crença da igualdade natural entre as pessoas, não alcançada ainda porque as oportunidades educacionais não são as mesmas, como afirmam

¹⁴ Lei 10639 que implementa a necessidade de ser trabalhado nos currículos do ensino fundamental e médio os estudos sobre a África e os Afrobrasileiros.

Moreira e Macedo (2001) André, (1999b), Candau (2002a), dentre outros intelectuais, e entidades representativas de professores, como a Associação Nacional para a Formação de Professores – ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Neste sentido, volta-se a atenção para a formação que esses profissionais recebem em cursos de graduação, que muitas vezes, negligenciam a pluralidade étnica, racial, cultural, social e econômica com as quais os professores se deparam ao assumirem uma sala de aula (FISCHMANN, 1999). Fato que pode ser agravado pela forma silenciosa como tais temáticas são encaradas em instituições escolares e promotoras de políticas de formação, como afirma Reis,

[...] Permanece o silêncio, que serve apenas para reforçar a discriminação. Infelizmente, a formação da maioria dos professores se deu numa sociedade que, desde o seu início, buscou manter a distinção entre negro e branco, privilegiando a raça branca e tentando, inclusive, provar por meio dos fatores biológicos a superioridade de uma raça sobre a outra. Isso contribui para a permanência do silêncio do professor. (2003, p.148):

Entende-se que para modificar essa situação silenciosa, a identidade da criança negra deve ser preocupação desde seu ingresso na escola, ou seja, desde a pré-escola e isso ocorrerá quando a escola e seus educadores compreenderem que os alunos são indivíduos pertencentes a culturas diferentes, são diferentes, mas não desiguais e que a compreensão e o respeito à diferença são indispensáveis em suas atitudes e práticas diárias (MARQUES, 2005).

2.2 Formação de professores, atuação e racismo

Discutir a prática de professores e sua relação com o racismo não é um tema novo, mas ainda faz-se necessário, visto ser um assunto complexo, que constantemente apresenta-se em situações de sala de aula. Daí a necessidade de compreender essa relação entre racismo e formação, não como algo antagônico, mas como interdependentes visando uma maior competência profissional.

Pensar a relação entre racismo e formação de professores aponta para a necessidade de aumentar o número de estudos em busca de entender melhor sua complexidade. Critica-se a falta de articulação desses conceitos para se analisar os

cursos que formam professores e, conseqüentemente, a atuação prática desses profissionais, em determinados contextos, conforme aponta Imbernóm, (2002, p.113) “[...] O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto.”

Tal compreensão conduz a reflexão sobre as práticas escolares e a discussão que move a ação educativa e seus resultados. Sacristán (1999, p.18) afirma: “[...] A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis [...]”. Nesse sentido, considera-se as práticas educativas um caminho para desenvolver conhecimentos que possibilitem tratar as diferenças na sua singularidade, sem excluir este ou aquele indivíduo por pertencer a grupos diversos, que não se enquadram em modelos predeterminados pela sociedade.

As práticas precisam de teorias que possam esclarecer e orientar o *que*, o *como* e o *para que* da atuação dos indivíduos para responder aos seus objetivos, as quais devem possibilitar a todos, independentemente, do gênero, etnia, raça e classe social ter acesso a conhecimentos que permitam transformar a si e a sua realidade, pois, segundo Sacristán,

Elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do *como*, do *porquê* e do *para que* da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha [...](1999, p. 19):

De tal modo, as ações educativas possibilitariam considerar a diversidade presente nos contextos escolares, desde a educação infantil, ensino fundamental e médio, até o curso superior, permeando a amplitude de conhecimentos e a pluralidade de culturas existentes nas relações que envolvem o ensinar e o aprender. Para isso, se faz necessário que os professores estejam preparados para assumirem, de modo eficiente suas tarefas, transformando o ambiente escolar num espaço agradável e de convivência mútua, com o devido respeito às diferenças.

Considera-se imprescindível em um curso de formação de professores uma sólida capacitação para a docência, bem como a adoção de práticas efetivas que visem mudanças na organização escolar. Desse modo, o aluno,

independentemente, do gênero, da cor da pele, e da classe social talvez possa ser visto como agente do ensino e, não apenas como destinatário das teorias produzidas para ele. A educação, centrada nesse propósito, estará mais perto de desenvolver uma ação educativa plural, considerando as diferenças.

Sabe-se que a escola trabalha com padrões e normas pré-estabelecidas e não está acostumada a tratar questões referentes à diversidade. Essa instituição que deveria ensinar respeitando as particularidades dos alunos, de modo a contribuir com uma sociedade mais igualitária, termina por ensinar a dissimulação e a rejeição de tudo o que os faz diferente da maioria. O silêncio sobre essas diferenças colabora para que alguns ignorem sua identidade, seus sentimentos e seus desejos (MISKOLCI, 2005).

Por isso, é imprescindível introduzir a temática da diversidade no cotidiano escolar e aproveitar toda intensidade que ela tem a oferecer, desde a possibilidade de diferentes conhecimentos, até a riqueza de relações proporcionadas pela convivência entre sujeitos diversificados, que vivenciam uma gama enorme de culturas e hábitos diversificados, como afirma Sacristán

Uma pedagogia para a diversidade não pode apoiar-se na homogeneidade de formas de trabalhar. A riqueza de possibilidades historicamente já experimentadas é importante; somente seria preciso divulgá-las entre os professores. É um problema de formação. A mudança nesse sentido é difícil com aulas de 50 minutos de duração. Uma pedagogia diferenciada tem de ser uma educação interessante e desafiadora para cada aluno, motivando o seu esforço. (2002, p. 34):

Neste sentido, Garcia (1999) destaca – na formação inicial do docente – o valor da prática como elemento de análise e reflexão no trabalho do professor. Essa mesma prática deve proporcionar situações que levem à tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas presentes na profissão docente, despertando os professores para se perceberem como agentes de conhecimento, capazes de fazer a diferença no desenvolvimento de práticas que contribuam com a transformação da realidade na qual se encontram.

O autor defende ainda a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores como modelo de desenvolvimento pessoal e evolutivo, tendo por base os problemas que enfrentam para superar os limites didáticos da própria aula. Isso nos leva a pensar que dentre estes limites estaria também o trato com as diferenças raciais, cuja problemática parece não ser discutida em classe por uma

aparente limitação de professores e de seus formadores, que também parecem desconhecer o tema.

Garcia (1999) aponta a importância dos conteúdos de ensino, do conhecimento dos professores sobre o conteúdo e de como esses se transformam no processo ensino-aprendizagem. É esperado que o professor tenha uma atitude reflexiva frente aos conteúdos, uma mentalidade aberta e responsabilidade intelectual, pois essas habilidades serão necessárias em suas ações e planejamentos.

Para isso, deve-se contar com a participação das universidades, como principais responsáveis pela formação inicial de professores, para que estes desenvolvam atitudes críticas frente às ações pedagógicas do cotidiano escolar, e atuem em processo de colaboração mútua para a apreensão de conhecimentos necessários a uma prática inclusiva da diversidade e multiplicidade de culturas, valores, crenças, gêneros, raças e classes sociais presentes nas escolas.

Sabe-se que os professores ocupam um lugar privilegiado na sociedade, por lidarem com a apropriação do saber sistematizado, os significados da cultura, a construção dos saberes escolares e a dinâmica da própria organização e desenvolvimento do espaço escolar. Por esta razão, acredita-se ser necessária a troca de experiências, a reflexão sobre e na ação, as considerações das subjetividades na formação de redes de inter-relações entre os saberes produzidos individualmente e a sua dimensão coletiva.

Tais considerações não estão desvinculadas de um repensar acerca das políticas públicas educativas, no sentido de que estas valorizem efetivamente o professor como um ser plural, que pensa, tem saberes próprio e é capaz de contribuir significativamente com as discussões acerca do seu trabalho docente, de modo a propiciar a construção de um saber sistematizado, pautado também na experiência, numa visão de conjunto e que considere as especificidades e singularidades de cada pessoa envolvida na ação educativa.

Uma formação inicial, que se preocupe em desenvolver no professor atitudes críticas e o capacite a discutir as diferentes visões de mundo, culturas e raças que permeiam a ação educativa, como também o sujeito nela envolvido, pode trazer muitas contribuições para a formação e profissionalização do docente, ao contemplar as complexas questões da diversidade e pluralidade (GARCIA, 1999). Talvez essa perspectiva de formação ajude os professores a tratarem das diferenças

presentes na escola, de modo que, ao invés de considerá-las como dificuldades, passem a aproveitá-las em seu potencial construtivo.

Torres (1998), contrapõe-se a visão em que propostas da formação docente são velhas tendências revestidas pelas novas políticas educacionais, ou seja, em que são dadas novas ênfases a uma visão dicotômica e binária, sem a ampliação das políticas educativas.

Para atender às novas exigências sociais, a escola contemporânea poderia assumir nova função e encontrar meios de responder ao que se espera dela na realidade atual, como afirma Feldmann:

[...] formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica, crítica e ética na sociedade brasileira. Dessa forma efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção do projeto político pedagógico que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo, mas dialeticamente, essa construção não se desenha sem a existência e articulação dos projetos existenciais das pessoas envolvidas que ao serem explicitados revelam suas crenças, concepções e valores, dando sentido ao seu fazer educativo. (2003, p. 19)

Para atender ao proposto por essa autora, as universidades deveriam repensar suas práticas de formação de professores, para que estes possam junto a seus pares, em atuação nas escolas, desenvolver nos alunos capacidades de compreender a heterogeneidade existente na sociedade. Isso leva a pensar uma formação que habilite os profissionais da educação para tratar das complexas relações presentes nos contextos sociais, oferecendo, ao máximo, condições para solucionar questões que surgem nos meios escolares.

As várias dimensões do ser professor devem considerar o conhecimento como uma articulação de saberes que interagem, na relação ensino e aprendizagem, com as diversas culturas e formas de conhecimentos presentes na relação dos sujeitos envolvidos com as múltiplas dimensões e possibilidades de apreciar as diversidades e pluralidades culturais existentes nos contextos de aprendizagem.

Sabe-se, porém, que desenvolver uma prática pedagógica que se enquadre em uma educação intercultural não é tarefa simples, mas é possível acreditar na potencialidade de escolas e educadores, com vistas a enfrentar o desafio de educar para a diversidade neste novo milênio (MARQUES, 2005).

Pensar políticas de formação que garantam o desenvolvimento dos professores exige uma participação ativa dos mesmos, nas várias instâncias que envolvem os processos educacionais – desde a sua formação inicial e continuada até a melhoria das condições de salário e trabalho – para que sintam-se realmente em condições de efetivarem uma prática educativa plural.

Enquanto os que *pensam* a educação compreenderem a participação do professor só do ponto de vista da execução, para assegurar o cumprimento de uma série de orientações, não se avançará nas discussões. (TORRES,1998). Para a autora, a presença do professor no processo de elaboração do plano de reformas é indispensável, porque esse possui um conhecimento essencial para uma adequada formulação da política educativa, do saber sobre a escola, sobre o ensino e sobre si mesmo, sendo esse saber importante para que a educação se desenvolva.

Conceber uma formação docente que considere o reconhecimento da diversidade dos grupos sociais atendidos pela escola, tais como: populações rurais, urbanas, diferentes raças, linguagens, gêneros, modalidades educativas e os seus vários níveis de desenvolvimento, requer pensar uma educação voltada para a complexidade e diversidade que permeia seu contexto. Portanto, para tornar essa proposta real na educação, nos dias atuais, dever-se-ia implementar o que afirma Torres:

[...] A inclusão do aspecto étnico e de gênero, como dimensões da formação docente, embora recente e ainda incipiente, promete avançar na solução de maiúsculos problemas de incompreensão e negligência dentro do âmbito educativo, tais como o tratamento das mal denominadas 'minorias indígenas e das mulheres (alunas, professoras e mães) em relação a educação [...]. (1998, p. 187)

Uma outra questão relevante quando nos referimos à formação de professores, é pensar qual formação se pretende para dar conta do fenômeno complexo e diverso que envolve formandos e formadores, no domínio de habilidades que relacionem dimensões da teoria e da prática e sejam relevantes para buscar responder às exigências e expectativas postas para a educação na atualidade, pois, segundo Garcia (1999), a formação inclui a dimensão pessoal do desenvolvimento humano global.

Neste sentido, a formação constitui um fenômeno mais complexo do que se imagina e está relacionada também com a vontade de formação dos indivíduos, sendo estes co-responsáveis pela ativação e desenvolvimento dos processos

formativos, nos diferentes contextos em que ocorrem. Pode-se dizer que é difícil compreender esse processo na sua integralidade, pois ele acontece de diversas formas, com diferentes sujeitos.

Desse modo, pode-se dizer que a formação envolve mudanças na prática, o que segundo Garcia (1999) implica, também, considerar e valorizar essas práticas rotineiras dos professores, pois não considerá-las pode significar falha na atenção a elementos que proporcionem melhoria na aprendizagem e a inclusão das diferenças raciais e culturais, como atitudes novas frente à escola e à atuação do educador.

Tais mudanças, porém, não estão postas, pois a fragmentação e diferentes ênfases colocadas para a formação, muitas vezes, dificultam o processo formativo. Como afirma Tardif (1997), há uma alternância justapositiva nos cursos de formação, que segue uma linha específica, principalmente de cumprimento da carga horária, cuja elaboração quase nunca leva em conta relações eventuais entre as diversas disciplinas, conteúdos e abordagens didáticas utilizadas para o ensino.

Logo, ainda será preciso muito para que os envolvidos nos processos formativos, operem mudanças em suas práticas educativas e sociais, que possam tornar a ação educativa transformadora. Segundo Tardif:

[...] para avançar nesse sentido, é evidentemente preciso romper com a alternância como simples vaivém entre locais e momentos que não correspondem, não constroem nada em conjunto, mesmo que todos pretendam ser indispensáveis na formação. (1997, p. 147)

Compreender o que ocorre nos espaços de formação significa romper com a alternância, pois o ato de aprender engloba uma conexão de intercâmbios e ao praticar a alternância não se realiza aprendizagens. Isso se explica por que o conhecimento não ocorre de forma fragmentada, mas nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nas infinitas situações de aprendizagens experienciadas em diferentes contextos.

Moreira e Macedo (2001) compreendem que a formação de um determinado tipo de professor ou professora é facilitada quando os formadores assumem em suas práticas os mesmos princípios que gostariam de ver adotados pelos futuros professores e professoras. Ou seja, os formadores devem atuar como intelectuais transformadores, que façam da sua ação momentos de múltiplas aprendizagens e levem os alunos a assumirem novas posturas frente à realidade.

Esse olhar deveria ser constante na formação de professores para que em breve aumente o número de profissionais aptos a desenvolverem um trabalho com a perspectiva de formar cidadãos críticos, criativos, voltados para a perspectiva intercultural, como afirma Candau:

A perspectiva da educação apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm a ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca. (2002a, p.59)

Tratar diversidades étnicas e pluralidades culturais requer considerar questões anteriormente colocadas, as quais levam a acreditar que se quer mudanças; por isso, a preocupação com uma educação que valorize os diferentes contextos históricos e sociais, que se entrelaçam na produção de conhecimentos para que os indivíduos possam conviver com a possibilidade de crescimento mútuo entre os diferentes grupos.

Nos anos 90 a formação do professor ganhou importante atenção para se compreender o complexo processo educacional. Essa formação é vista como parte integrante das relações educacionais e da forma como o conhecimento é transmitido nas escolas, com seus objetivos. Então pergunta-se a quem servirá?

Outro aspecto enfatizado é a criação de uma política educacional, que funcione como propositora de práticas idealizadas, que tenha relação com as teorias e defenda posturas capazes de eliminar a dicotomia entre teoria e prática, inclusão e exclusão, a começar pela atuação transformadora de professores, nos diversos espaços formativos.

Pensar professores como intelectuais transformadores (GOMES, 1992; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2000; GIROUX, 1997), requer compreendê-los, não apenas como “[...] objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula [...]”, mas, considerá-los como intelectuais que pensam e aprendem para serem cidadãos críticos e ativos nos diferentes meios sociais, Giroux (1997, p. 157).

Contreras (2002, p. 106), baseado em Schön entende que o profissional reflexivo vai além do que apenas refletir sobre a ação e na ação:

[...] trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor [...]

Quando se refere ao professor como pesquisador, Contreras (2002) afirma que tal idéia está atrelada à necessidade de os professores pesquisarem e experimentarem suas práticas como ideais de educação. Daí o professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de investigação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas e, conseqüentemente, da educação.

Para melhor compreender a formação dos professores como intelectuais é necessário pensar em como os currículos dos diferentes cursos de formação se constituíram e ainda se constituem na sociedade atual. O foco na teoria crítica para a reflexão do currículo, dentre as teorias curriculares, é a que examina, conforme Moreira (1995), as relações entre o conhecimento escolar e as estruturas de poder na sociedade, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios.

No Brasil, a concepção crítica de currículo atravessa uma fase difícil por não conseguir implementar, na prática, princípios teóricos. Moreira (1995), busca entender, a partir das falas de especialistas em currículo, como estes percebem os rumos que o campo vem tomando. A opinião dominante é que avanços teóricos desse campo de estudos abrangem pouco a prática docente, bem como a escola, com a qual poderiam contribuir para a renovação de suas práticas.

A partir desse entendimento, aponta-se para uma formação do professor que possa dar conta do currículo oficial proposto nos vários níveis do ensino. Para tanto, essa formação deveria discutir questões de poder, linguagem, cultura, história e raça. Tal proposta conduz a práticas docentes comprometidas, que levem o professor a se preocupar, também com o caráter político da ação pedagógica e com a necessidade de participação, tanto na concepção, quanto no planejamento dessa prática.

Nessa perspectiva, Giroux e MacLaren (1995), afirmam que as escolas de formação de professores precisam ser reconcebidas como contra-esferas públicas e alegam que essas instituições, como se encontram hoje, estão destituídas de consciência e sensibilidade social. Assim, parece necessário desenvolver programas

que eduquem nossos professores como intelectuais transformadores para atuarem de maneira crítica e com capacidade de exercitar a liberdade e a democracia.

Algumas estratégias de formação permitem aos futuros professores uma capacitação meramente técnica e reprodutora das ideologias dominantes, negando o espaço político ocupado pela educação do professor e diminuindo a importância do poder docente. Como declaram Giroux e MacLaren (1995, p. 128): “Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operem a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*”.

A partir do pressuposto acima, percebe-se que as escolas servem, principalmente, como instrumentos de reprodução social, para formar trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; que o conhecimento acumulado em sala de aula faz parte do tecido da *falsa consciência* e os professores parecem estar amarrados a uma constante impotência, (GIROUX E MACLAREN ,1995). Os programas de formação, tal como estão estruturados não ajudam os formandos a se compreenderem como intelectuais comprometidos, que trabalhem em prol da emancipação social.

Os programas de formação de professores parecem distanciados de uma visão mais ampla de práticas que encarnem a luta pela democracia e pela justiça social. Como afirmam os estudiosos citados anteriormente:

[...] muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica. [...] (GIROUX E MACLAREN ,1995, p.133).

Cabe aos programas de formação de professores comprometerem-se com a emancipação e transformação, nos quais estejam articulados o conhecimento e a crítica de um lado e, de outro, a busca pela transformação da realidade em favor de comunidades democráticas. Um currículo que englobe preocupações desse nível deve levar em consideração o social, o cultural, o racial, o político e o econômico, como principais aspectos de análise e avaliação da escolarização em nossos dias.

Pensar um currículo que leve em consideração aspectos da formação de professores capazes de assumir uma teoria crítica e social, requer um conjunto de práticas que permitam aos professores desvendar e interrogar os discursos

dominantes e hegemônicos que ignoram e limitam indícios de uma democracia crítica. A busca por uma pedagogia radical para formar professores – como intelectuais transformadores – requer a criação de modelos teóricos que forneçam um discurso crítico capaz de analisar as escolas como foro de contestação de práticas antidemocráticas (GARCIA, 1999).

Como campo de contestação e produção cultural, as escolas permitem incorporar representações e práticas que podem estimular ou inibir o exercício da cidadania no meio educacional. Uma das formas de se valorizar (ou não) a subjetividade dos educandos é a linguagem que interage com o poder, legitimando a ideologia de determinados grupos e fazendo com que alunos e professores definam, mediatizem e compreendam relações entre si e com a sociedade.

Apesar de ter-se intensificado nas últimas décadas estudos relativos a formação docente, ao mesmo tempo em que se reformulam os currículos dos cursos de formação, com propostas teóricas inovadoras, implementadas nesse campo, suas configurações básicas não se tem alterado significativamente. (MOREIRA, 1995).

Nesse contexto em que tem prevalecido, com maior proporção, a estabilidade e não a mudança, faz-se importante que diversos olhares se voltem para a capacitação de professores e, conseqüentemente, para as questões do currículo. Nesse campo, Moreira (1995) afirma que se tem ampliado a discussão dos estudos de currículo e da formação docente. Seu argumento central é que um professor que se proponha comprometer-se política e academicamente, apesar dos riscos, poderá beneficiar-se da preocupação com a diversidade cultural.

Para Candau (2002b), as culturas precisam encontrar-se e desestabilizar-se em seus traços básicos. Tal possibilidade de estabelecer diálogos entre culturas, deveria impregnar a prática pedagógica e também a formação docente, para a qual a autora propõe: a) considerar a cultura como foco central do currículo, possibilitando a aprendizagem a partir das questões relacionadas às diferenças culturais; b) estabelecer a linguagem também como eixo central, discutir seu uso para moldar identidades sociais e assegurar algumas formas de autoridade; c) articular o currículo às experiências que os alunos trazem para a escola; d) trabalhar com textos diversos, considerando a forma como estes estruturam a vida comunitária; e) analisar a história como série de rupturas e deslocamentos; f) ampliar

a concepção de pedagogia, compreendendo-a como modo de produção cultural e a serviço da democracia.

Giroux (1997) reforça essa abordagem quando afirma que os educadores do novo século não poderão ignorar as questões de multiculturalismo, etnia, poder, identidade, significado, ética e trabalho. Tais questões fazem rever propósitos da escolarização, como também a formação de professores em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado.

Nesse contexto, pode-se dizer que ocorrem, no cotidiano das escolas, vários níveis de concretização do currículo, quando são acatadas ou negadas as diferentes formas de política cultural, que se constituem no campo do currículo, propostas para a perpetuação das relações de produção postas pela sociedade capitalista. Isso ocorre por meio de um currículo oculto que pode ser trabalhado tanto para manutenção como para a alteração dessas relações de produção no interior das escolas.

Deste modo, as teorias de resistência surgem para se contrapor às teorias de reprodução que, como afirma Silva (2002), ignoram o conflito, as contradições e a resistência e negam a possibilidade de existir oposição a tudo que é imposto pela escola, como local meramente de reprodução sócio-cultural e não como espaço de contestação e luta, como o fazem as teorias de resistência.

Moreira (1999), ao apontar a preocupação com a influência de raça e gênero, além de classe social, nos elementos de discriminação e/ou libertação presentes nos currículos, acentua-se cada vez mais o foco nas contradições, nos conflitos e nas resistências que ocorrem no encontro pedagógico. Nesse sentido, o pessimismo das teorias da reprodução passa, então, a ser substituído pela perspectiva mais otimista das teorias da resistência.

Estudos que surgem dessa fase servem para evidenciar os elementos de rejeição e oposição presentes no cotidiano da escola e, também, para ressaltar a importância da ação humana na produção e reprodução de significados e práticas culturais. Ou seja, as interpretações conferem lugar de destaque aos atores sociais, reforçando a idéia de que o processo de reprodução não se dá sem a participação ativa e reativa destes.

Educadores manifestam desânimo por acreditarem que ainda predominam nas escolas visões conservadoras e preconceituosas, mas todos devem lembrar que

qualquer a mudança de comportamento requer um processo histórico lento e permanente.

A simples disposição de informar e debater com os estudantes assuntos polêmicos é um importante passo para se transformar a prática educativa (MISKOLCI, 2005). Porém, o caráter transformador ou reprodutor das práticas escolares precisa ser visto também como uma questão política, que depende de como estas são trabalhadas pedagógica e politicamente e de como se articulam com outras lutas no interior das escolas e fora delas.

Para que as mudanças se efetivem é fundamental a atuação dos professores enquanto intelectuais transformadores, isto é, que pensem e analisem as condições que os têm impedido de assumirem seu potencial crítico como profissionais ativos e reflexivos, ou seja, como transformadores sociais. Para isso precisam enfrentar o desafio de unirem-se ao debate público como críticos, bem como se engajarem em uma autocrítica necessária, relacionada à natureza e finalidade da sua formação, assim como dos programas e propostas de formação e formas de escolarização dominantes (GIROUX, 1997).

Capítulo 3 Procedimentos metodológicos

Quem recolherá o canto que os teus
desejos lançaram tempos atrás?
Ventos atordoados sopraram intensos
e o verbo foi.
(O ciclo da lua, Zé Modesto, 2004).

A epígrafe representa o desejo que tinha de realizar essa pesquisa com professores em formação inicial e desencadear reflexões, relacionadas com a temática racial e a atuação docente voltada ao atendimento da diversidade. Os ventos, nem sempre são favoráveis, mas com persistência, muitas vezes, conseguimos sobreviver às turbulências e lançar palavras.

De início, gostaria de esclarecer que não tive a pretensão de atingir conhecimentos verdadeiros e universais, pois isso seria impossível. Todavia busco descrever e explicar conhecimentos adquiridos por meio da análise e reflexões realizadas, no decorrer deste estudo. Para explicitar o que entendo por pesquisa nas Ciências humanas e sociais aproprio-me dos dizeres de Minayo:

[...] É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (2004, p. 23).

Relembrando o meu objeto de estudo, essa pesquisa buscou investigar, como alunos graduandos de um curso de Pedagogia compreendem o racismo, o preconceito e a discriminação na sua formação e futura atuação em sala de aula.

As diversidades étnico-raciais possuem características próprias e diferenciadas, com uma lógica que explica os vários aspectos de cada realidade. Portanto, considera-se importante conhecer concepções de preconceito e de discriminação, para compreendermos a complexidade dessas questões na formação inicial do professor, pois concordo com Borda quando afirma:

[...] ser um cientista hoje significa estar compromissado com alguma coisa que afeta o presente e o futuro da humanidade. Portanto, a substância da ciência é tanto qualitativa quanto cultural; não é apenas uma mera quantificação estatística, mas a compreensão de realidades. (1983, p.60).

O autor sugere que o pesquisador considere aspectos culturais da humanidade, o que significa envolver os vários grupos que compõem a nação e isso ainda parece distante da realidade brasileira. Contudo, faço minhas as palavras de Gonçalves e Silva (2005) quando diz que os negros são mantidos no desconhecimento uns dos outros, o que contribui para pesquisadores adotarem teorias, metodologias e ideais alheios ao reconhecimento e à valorização da contribuição do povo negro para a produção de conhecimentos em vários campos das ciências.

Os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos um e dois permearam esse estudo, incluindo os procedimentos de coleta e a análise dos dados, propiciando que se cumpra a função da pesquisa, pois para fazer ciência é preciso considerar o que diz Borda

[...] A ciência pode, portanto, acrescentar e subtrair dados e objetos, enfatizar determinados aspectos e negligenciar outros; pode atribuir maior importância a determinados fatores e, finalmente, construir e destruir paradigmas verificáveis de conhecimento. (1983, p. 46)

Nessa perspectiva os pesquisadores precisariam se empenhar de forma efetiva, para usarem os diferentes recursos que se lhes apresentam nos momentos de apreensão dos dados das pesquisas e chegar a resultados satisfatórios. Caso contrário, usa-se indevidamente o método de pesquisa, como afirma Gatti,

[...] Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas (2002, p. 53).

Em resposta às exigências do método adotado nesta pesquisa, utilizou-se primeiro, o questionário (APÊNDICE A), em seguida a entrevista semi-estruturada, (APÊNDICE B), cujo roteiro foi ampliado por um caso de ensino (MIZUKAMI, 2002). Ambas as estratégias foram utilizadas de maneira complementar, com os participantes da pesquisa.

O questionário serviu para fazer um mapeamento geral de identificação dos participantes, do seu entendimento referente a temática racial além de apontar o número de interessados em continuar na segunda fase da pesquisa, as entrevistas. Essa segunda fase foi necessária para permitir a complementação dos dados e uma maior aproximação entre a pesquisadora e os pesquisados, pois a entrevista oferece essa possibilidade, como apontado por Lüdke e André, (1986).

A escolha de uma universidade particular na cidade de São Paulo deu-se por ser uma instituição de tradição que prima pela boa qualidade na educação e tem uma das melhores avaliações, tanto nos cursos de Graduação, quanto na Pós-Graduação, realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 2004, o curso de Pedagogia foi considerado um dos melhores do Brasil nessa avaliação, segundo informou a diretora da Faculdade de Educação.

Ao decidir realizar a pesquisa nessa instituição partiu-se da hipótese de que poder-se-ia encontrar um curso de formação de professores voltado para as diferentes realidades educacionais, culturais, raciais e étnicas existentes na sociedade.

3.1 Seleção dos participantes

Inicialmente senti que não seria fácil realizar essa pesquisa, com uma população de graduandos, pois no momento da aplicação do questionário percebi a apatia de alguns e a simpatia de outros em relação ao tema pesquisado. Nas expressões de alguns participantes era visível a atenção e o interesse pelo assunto, outros porém, deixavam transparecer claramente o descrédito e a pouca importância atribuída ao assunto.

Ao que parece, o desinteresse de alguns, no momento da aplicação do questionário estava atrelado ao fato de se encontrarem no último ano do curso, escrevendo seus Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC e toda atenção se voltava para essa atividade, que sempre causa ansiedade na maioria dos formandos, pois além das tarefas do curso, muitos trabalham, ficando com menos tempo para os estudos; a pesquisa, então seria mais uma atribuição.

Outra impressão que tive ao aplicar o questionário foi que alguns respondiam de modo muito rápido, como que querendo livrar-se da situação. Poucos foram os que perguntaram algo ou tiveram dúvidas sobre as questões. No entanto, para a minha surpresa, dispuseram-se a participar de uma segunda etapa da pesquisa – entrevistas – dezessete pessoas, de um total de setenta e duas, especialmente aquelas que fizeram algum questionamento. Desses dezessete interessados, foram entrevistados quinze, pois dois não tiveram condições de participar, por motivos pessoais.

Considereei significativo o total de pessoas dispostas a continuar na pesquisa. Para uma população de 72 pessoas, ter conseguido uma amostra de quinze, foi representativo e apesar de algumas resistências iniciais, demonstraram abertura para discutir e compreender a temática racial na educação e na sociedade.

Participaram da pesquisa alunos do curso de Pedagogia da Universidade escolhida, matriculados no último ano, ou seja, concluindo a graduação. Foram consultados alunos das cinco habilitações oferecidas pela Faculdade de Educação –, Administração Escolar, Educação Infantil, Educação de Deficientes de Áudio-comunicação/EDAC, Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Orientação Educacional e Supervisão Escolar – do turno noturno. Depois de formalizada a permissão da diretora da Faculdade e o consentimento de professores e alunos, iniciou-se a coleta dos dados. Os nomes dos participantes utilizados nesse relatório foram alterados para manter o sigilo.

A escolha dos alunos do curso de Pedagogia do turno noturno dessa Instituição de Ensino Superior (IES), deu-se porque a maioria deles já atua como docente no Ensino fundamental e Educação Infantil de escolas públicas e particulares do Estado ou do Município de São Paulo, enquanto no turno da manhã, é menor o percentual de alunos trabalhadores (TCHITULA, 2001). Além disso, há o fato de alguns atuarem em escolas públicas, onde a maior parte da clientela é composta por estudantes negros ou afrodescendentes e de classe desfavorecida. (SILVA, 1999a).

Optou-se por trabalhar com esse grupo de alunos, por já estarem concluindo sua formação inicial, e poderiam ter estudado durante o curso, temas ligados a raças, etnias e culturais diversas, para que em sua atuação pudessem assumir uma educação voltada para a diversidade. Esperava-se que, nesse estágio do curso, a atenção a essas temáticas fossem contempladas.

3.2 Etapas da coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em duas etapas distintas:

Na primeira etapa, realizou-se a aplicação de um questionário, cujos dados foram coletados no primeiro semestre do ano 2005, nas salas de aulas das cinco

habilitações oferecidas pelo curso. Dos cento e vinte e um alunos regularmente matriculados no último ano do turno noturno, setenta e dois responderam ao questionário, na presença da pesquisadora, ocasião em que foi solicitado àqueles que se dispusesse, um contato para posterior participação em um grupo focal, a ser realizado, no segundo semestre.

Na segunda etapa e segundo semestre de 2005, seria realizado o grupo focal, com o intuito de uma maior interação, esclarecimento e complementação das discussões sobre o objeto de estudo, para confirmar, explicar ou refutar hipóteses e conjecturas levantadas na primeira etapa da pesquisa, como também para a exploração de impressões, sentimentos e necessidades relacionadas às questões mais complexas.

Não foi possível realizar o grupo focal, por uma série de dificuldades dos participantes – entre elas, tempo para encontrarem-se, por pertencerem a turmas diferentes – o que levou a pesquisadora a dar um novo encaminhamento para a coleta e complementação dos dados. Partiu-se, então para a entrevista individual com quinze participantes, as quais foram gravadas.

Para iniciar a entrevista em torno das questões do racismo, do preconceito e da discriminação, foi utilizado um caso de ensino (APENDICE B), que permitiu aos participantes posicionarem-se sobre uma determinada situação de preconceito ocorrida na escola. O caso de ensino apresentado exemplificava uma situação que ocorreu em uma escola pública municipal, da cidade de Crato/Ceará, com alunos de uma classe de alfabetização, para o qual, os participantes deveriam apontar possíveis soluções, caso se defrontassem com situação semelhante, em sua atuação profissional.

No momento da realização da entrevista, percebi o grau de satisfação com que cada participante tratava do tema. Alguns ficavam emocionados em participar da pesquisa, outros surpresos por encontrar uma pesquisadora negra, desenvolvendo pesquisa relacionada ao grupo negro.

No decorrer da pesquisa, adotei o caderno de campo como um elemento complementar para auxiliar na análise dos dados. Nele, pude anotar impressões que aconteciam em cada entrevista – ênfase dada ao assunto, gestos e expressões dos entrevistados que indicassem seu modo de relacionar-se com o tema e com a pesquisadora, bem como sua disposição e satisfação em participar da pesquisa, dentre outras manifestações.

3.3 Analisando o material coletado

Em um primeiro momento, foi realizado o processamento dos dados coletados no questionário, com o software computacional SPSS (Statistics Package for Social Science), que permitiu uma visão geral dos dados e uma primeira impressão dos posicionamentos dos alunos. Foram elaborados gráficos representativos das visões dos alunos sobre o tema.

Em um segundo momento, foi feita a leitura do material produzido pelas entrevistas e a análise de conteúdo com base em Franco (2003). O capítulo de análise foi organizado em três eixos temáticos: a) o racismo no ponto de vista dos pesquisados; b) a formação para a diversidade: concepções subjacentes; c) concepções acerca da diversidade na prática educativa: o lugar da raça negra. Com esses eixos, buscou-se compreender e explicar concepções de racismo subjacentes às várias experiências dos pesquisados.

Com a análise de conteúdo foi possível confirmar ou informar o que se procurou evidenciar nos dados coletados, para compreender quais conteúdos emergiram. A análise de conteúdo foi o método escolhido para ajudar a responder aos propósitos dessa pesquisa, a qual conforme Franco:

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais do dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (2003, p.14).

3.4 Os percalços do caminho.

Pude perceber, nesse percurso, que realizar uma pesquisa envolvendo a participação de pessoas distintas, com interesses diversos não é fácil. É, porém um ótimo aprendizado para se conviver com as diferenças. Foi uma grande experiência, ter de modificar meu percurso por motivos que fugiam a minha vontade, pois como

disse antes, pretendia fazer grupos focais e só após três meses de tentativas, percebi que não seria possível.

Inicialmente, pensei que não conseguiria completar a pesquisa, uma vez que tinha prazos a cumprir com o programa de bolsas da Fundação Ford, e com a minha Universidade. Tive medo de não conseguir coletar os dados necessários para a análise. Todavia juntamente com minha orientadora, que sempre buscou me tranquilizar, decidimos realizar a entrevista individual. A partir do mês de outubro de 2005, consegui realizar as primeiras entrevistas. Embora não tenha sido fácil, passei a ver que seria possível. Para encontrar cada participante, foi preciso insistir muito; cheguei a marcar até quatro vezes a mesma entrevista, o que foi muito desgastante: comparecia ao lugar e hora combinados e a pessoa a ser entrevistada, não aparecia.

Outros fatores foram somando-se a essa dificuldade inicial, por exemplo, não termos uma sala para realizar a entrevista. Nessa Universidade, como em outras, os cursos noturnos são superlotados e fica difícil encontrar salas vazias para alguma atividade extra. Gravávamos, então, nossa conversa em qualquer lugar: um corredor, uma sala vazia. A partir do momento que nos encontrávamos, era bem recebida e a entrevista fluía sem problemas; os alunos-professores foram sempre atenciosos e respondiam as questões com acuidade.

Os entraves iniciais não me desanimaram; penso que até as dificuldades foram estimulantes para acreditar que a pesquisa necessitaria ser realizada, pois tinha um propósito a cumprir e não deixaria de realizá-la por nenhum problema que surgisse, mesmo porque existe carência de pesquisas que abordem temas como raça, gênero, violência, drogas e questões culturais de vários tipos, principalmente na Pedagogia. (ANDRÉ, 1999b).

Todavia, outros motivos instigaram - me a insistir. Desde a elaboração do projeto para a seleção no Programa de doutorado, todos os acontecimentos iam convergindo para a realização tanto da pesquisa, quanto da pesquisadora. Os acontecimentos positivos foram a minha seleção na Programabolsa da Fundação Ford, que me possibilitava sair para estudar com tudo pago, em qualquer instituição dentro ou fora do país e a minha liberação da Universidade Federal de Campina Grande/PB, na qual sou professora assistente. Esses motivos me estimulavam a continuar, pois foram maiores do que os percalços vivenciados, aliás muito comuns em pesquisas dessa natureza.

Capítulo 4 Concepções de racismo e formação de professores

[...] pesquisas se constituem em possibilidade de luta quando, de um lado, levam em conta os objetivos e prioridades de um grupo social marginalizado pela sociedade – no presente, o povo negro, as suas comunidades; de outro, quando são desenvolvidas com a intenção de oferecer suporte para a solução de problemas das comunidades negras, como acesso a educação e sucesso acadêmico, manutenção da saúde e acesso aos serviços disponíveis, [...] (GONÇALVES e SILVA 2005)

Neste capítulo, são analisadas concepções dos participantes da pesquisa – ao responderem o questionário e as entrevistas – em relação ao racismo, ao preconceito, à discriminação. Outro aspecto da análise é focado em como compreendem as questões raciais em sua formação pedagógica e na futura atuação profissional.

Conforme exposto no capítulo metodológico, em um primeiro momento, foi aplicado um questionário a 72 alunos do curso de Pedagogia no qual foi solicitada sua identificação de gênero; étnica; tempo de serviço, área e nível de atuação no magistério; como também o seu entendimento relativo ao racismo.

Desses participantes, 92% são do sexo feminino e apenas 8% do sexo masculino. Esse dado confirma a presença majoritária de mulheres na área de educação no Brasil, tanto na formação de professores, quanto na atuação nas séries iniciais de escolarização conforme é evidenciado no Gráfico 1.

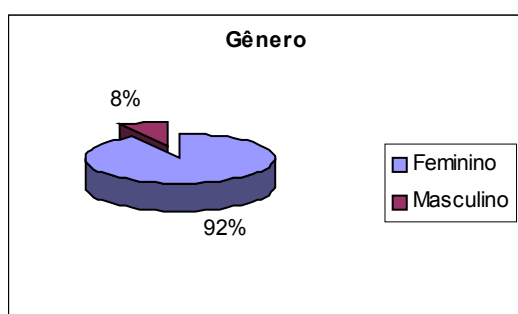


Gráfico 1 - Identificação relacionada ao Gênero

Estudos de Hasenbalg (1987), dentre outros, já apontavam barreiras ligadas a origem econômica, racial e de gênero no mercado de trabalho; especialmente, no

caso do magistério ainda prevalece um grande número de mulheres em seus quadros, o que reforça os chamados guetos ocupacionais no país,

Essa disparidade dos gêneros feminino e masculino, em alguns meios profissionais, leva a pensar que a renda da mulher continua a ser considerada, por alguns, como complementar a renda da família, apesar de pesquisas apontarem que o número de mulheres chefes de família aumentou nos últimos anos. Todavia, quando se considera cor¹⁵ ou raça, essa disparidade aumenta em outras áreas sociais, com destaque para a educação.

Interrogados sobre sua cor ou raça, a maior parte dos participantes identificou-se como de cor branca, perfazendo um total de 69%, enquanto somando-se as demais identificações como a negra, a morena, a parda chega-se a um percentual de 31% do total, como apresentado no Gráfico 2. Esse percentual de 69% representa a maioria dos alunos que chega à Universidade, dados confirmados por pesquisas anteriores (PNUD 2005) que aponta ser inferior o número de estudantes negros e pardos a concluir o ensino médio e menor ainda aqueles que conseguem entrar no ensino superior e permanecer até terminar a Universidade.

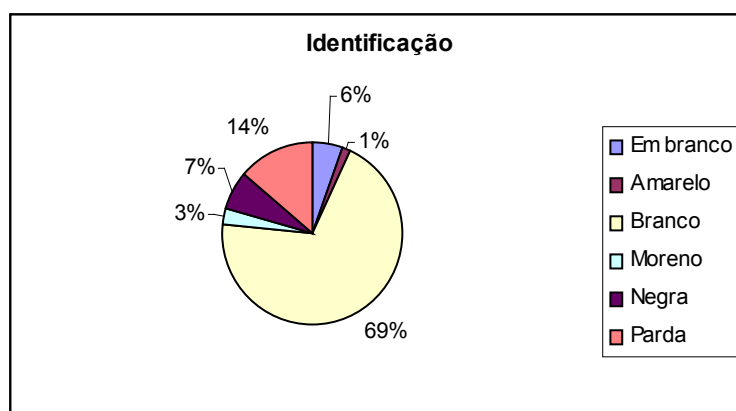
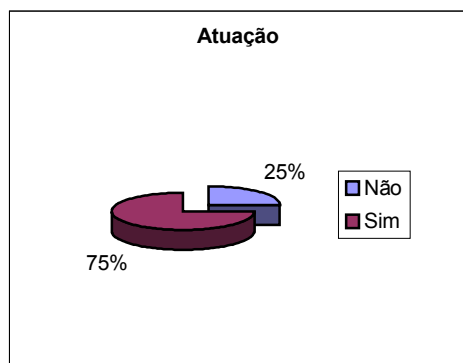
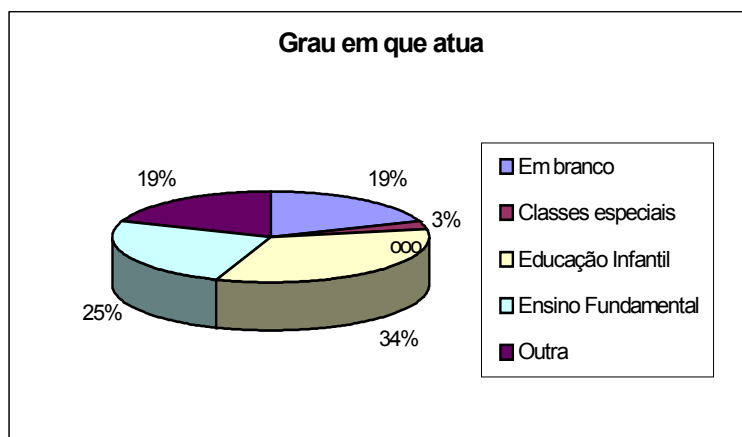
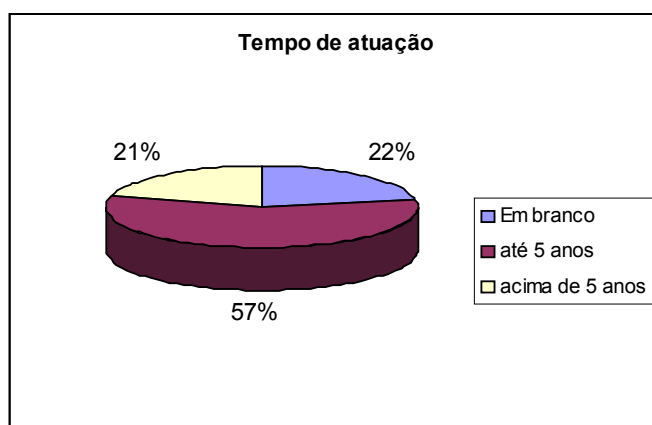


Gráfico 2 - Identificação relacionada a Raça/Cor

Quanto à atuação, nível e tempo de serviço na educação, os gráficos 3, 4 e 5 anexos apontam que 75% dos pesquisados já atuam nessa área sendo que 57% possuem até cinco anos de serviço e 21% mais de cinco anos na profissão. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental concentram a maioria dos participantes, respectivamente com 34% e 25%. Com base nesses dados constata-se ser a Pedagogia, na universidade em foco, um curso ainda muito procurado pelos que já trabalham na área de Educação.

¹⁵O termo *Cor* será usado como sinônimo de raça.

Gráfico 3 - Atuação**Gráfico 4 – Grau em que atua****Gráfico 5 - tempo de exercício na área educacional**

Referente à concepção de racismo, foi solicitado aos participantes que, com base em sua visão de mundo, respondessem o que entendiam a respeito do tema. Uma diversidade de significados foi atribuída ao termo racismo, sendo que, com maior frequência aparece como ato de discriminar (26,4%), seguida de preconceito (18.1%), cor ou raça (13.9%) e diferença (11,1%). As demais respostas somando-se um total de (30.5%), versam sobre concepções de racismo, como intolerância, exclusão, raças inferiores, falta de conhecimento, entre outras, apresentadas no Gráfico 6.

O modo como compreendem o racismo está relacionado a uma visão contrária a práticas racistas na sociedade, o que possibilita pensar que esses alunos-professores terão maior atenção ao tema em sua futura atuação. Se é por meio do conhecimento que se pode evitar cometer ações racistas, os entrevistados apontam para a superação dessas ações, quando demonstram uma percepção negativa de tais práticas.

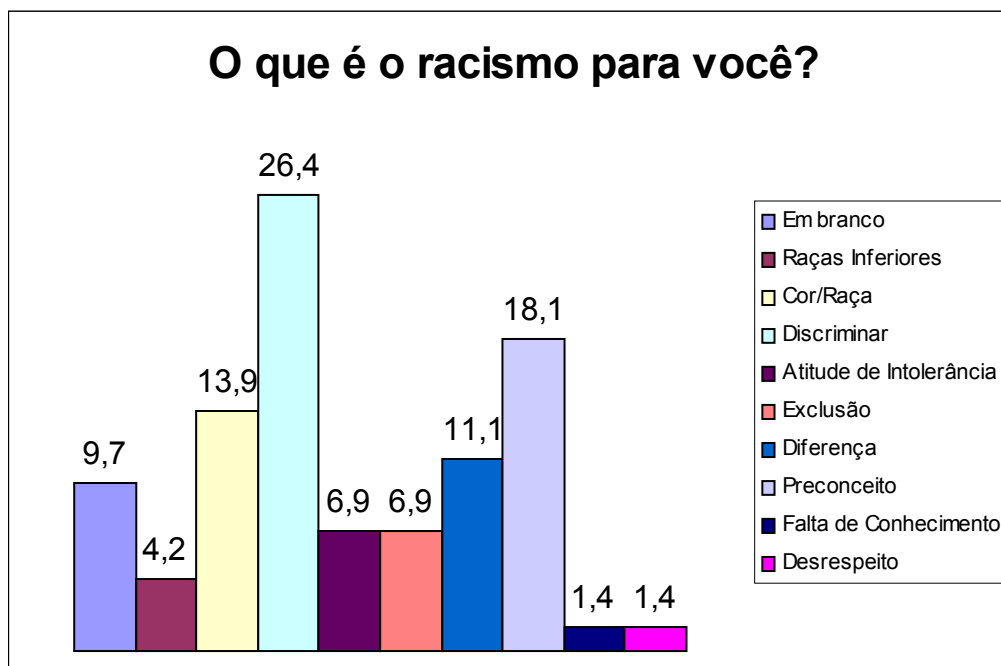


Gráfico 6 - Respondendo a pergunta *o que é racismo para você?*

Os dados obtidos apontam que as concepções de racismo dos entrevistados, estão relacionadas às suas experiências construídas ao longo de suas vidas como sujeitos sociais – quer na educação formal, quer na informal – como partícipes de uma sociedade preconceituosa e discriminatória, a qual apresenta em sua história o *diferente* como arquétipo que deve ser excluído.

Após trabalhar os dados coletados nos 72 questionários, analisam-se concepções dos quinze entrevistados, as quais foram organizadas em três eixos temáticos: a) *o racismo no ponto de vista dos pesquisados*; b) *a formação para a diversidade: concepções subjacentes*; c) *concepções acerca da diversidade na prática educativa: o lugar da raça negra*. Nesses eixos, busca-se compreender concepções de racismo subjacentes às várias experiências de formação e atuação dos sujeitos pesquisados.

4.1 Primeiro Eixo: o racismo do ponto de vista dos pesquisados

Nesse eixo, analisam-se as falas dos participantes da pesquisa de modo a desvelar o que compreendem por racismo, suas causas, conseqüências e como estas podem interferir nas relações sociais, considerando seus efeitos nos vários espaços institucionais em que acontecem e como algumas atitudes, tanto individuais, como coletivas colaboram para a efetivação do racismo em realidades distintas.

Em um mapeamento das concepções dos quinze entrevistados, percebeu-se que sete compreendem o racismo como preconceitos praticados contra pessoas diferentes; três entendem-no como discriminação, dois como diferenciação e classificação feita entre seres humanos, dois como violência, desrespeito contra o diferente e um afirmou ser uma forma de dominação ou superioridade exercida para com o outro.

De modo geral, as concepções referentes ao racismo foram diversas e críticas, sempre relacionadas à discriminação, à opressão, ao sofrimento, ao preconceito, à agressão praticada contra aquele que é diferente, sem contudo restringir tais atitudes apenas ao grupo negro. Para os entrevistados, o racismo ocorre na sociedade atual, também com outros grupos étnicos, além de negros e índios – como japoneses, coreanos, judeus entre outros – e representa desrespeito, ignorância e uma visão limitada do humano – seus valores, sua história, sua cultura, como se observa nas falas:

Pra mim o racismo é esse desrespeito, as torturas principalmente ao negro. O racismo está impregnado nas pessoas não só em relação ao negro, mas aos japoneses, aos coreanos, então o racismo é uma violência em relação ao humano. Para mim, o racismo está muito relacionado a falta de respeito, a falta de valor ao ser humano. Então eu não tenho respeito, eu sou racista porque eu penso que o outro é menos, eu penso que sou mais, sou mais poderoso, ou poderosa. Então o racismo está relacionado a questão do respeito, da ignorância, a essa falta de visão em relação a importância das pessoas, das experiências, da riqueza de cada grupo de pessoa, de cultura, que cada cultura traz. (Salete)

Há um preconceito com pessoas de cor, religião, raça, etnia, é um pré-julgamento errado. Mas eu acho que é porque sou judia, então... Eu não sofri tanto, mas os meus avôs, sobreviventes de guerra ficou complicado (Denise)

Está ligado a uma visão colonial de mundo, de dominação mesmo e é muito complicado, por que isso é comum mesmo, todo mundo sabe é superioridade, o outro se acha o super-homem, ele quer o poder, não é?(Jair)

Então seria o desrespeito a diferentes grupos e acho até que é um pouco diferente do preconceito, não é? (Rosa)

É diminuir o que é diferente de mim, é como se eu quisesse me auto-afirmar diminuindo o outro. Para eu dizer que sou boa ou que a minha sociedade branca é boa, por exemplo, no caso do negro, eu diminuo o negro... (Carla).

Percebe-se nesses trechos que os entrevistados compreendem ser o racismo uma atitude adotada pelas pessoas de modo a fazer um pré-julgamento, na maioria das vezes errado, do que desconhecem, ou daquilo que é diferente. Ao mesmo tempo, afirmam que esse modo de julgar está relacionado a uma visão de mundo eurocêntrica, ainda ligada ao colonialismo, que garante a supremacia de um grupo e a submissão de outro.

Essa supremacia entre grupos é citada por Denise quando lembra o preconceito que sofreu e sofre por ser descendente de judeus. Afirmar sentir ainda hoje, na escola em que trabalha, a presença da discriminação contra seu povo. A entrevistada deixa claro seu sentimento de pertença a esse grupo e expressa sua indignação diante das atrocidades sofridas pelo povo judeu ao longo da história da humanidade, as quais também se repetem nos dias atuais, com outros povos, por meio de conflitos étnicos, religiosos, entre outros.

Os pesquisadores apontam, de modo geral, que o racismo está atrelado a atitudes e situações negativas, relacionadas, na maioria das vezes, a posições de poder, posições essas que desconsideram o ser humano e contrariam o princípio de igualdade e respeito necessário para uma convivência saudável em uma sociedade democrática. Outro aspecto levantado é o fator histórico-cultural que, de modo pertinente, é focado nas falas anteriores de Salete e de Jair, que deixam claro todo o contexto histórico em que o racismo se nutre e permanece ainda na atualidade.

Fica explícito na visão desses entrevistados que acontece uma falsa democracia racial entre os diferentes grupos sociais brasileiros, o que deixa transparecer a não existência de uma democracia plena. Tal fato é apontado por Ianni (2004) em seus estudos, ao afirmar que não pode existir nessa sociedade uma democracia racial sem uma democracia social e política.

Assim, as opiniões dos entrevistados se concentram na direção do respeito e da valorização do ser humano como sujeito social, possuidor de uma identidade e responsável por assumir o seu papel na sociedade, por meio de uma postura política, diante de fatos considerados inaceitáveis – negação da identidade, superioridade, eurocentrismo – para cidadãos, capazes de intervir no mundo em que estão inseridos.

É interessante notar nos depoimentos citados a presença de nuances que apontam para o racismo institucional (JONES, 1973), quando este se encontra atrelado a um comportamento sustentado socialmente por organismos da sociedade – como instituições, empresas, religiões, dentre outras – que discriminam e segregam diferentes grupos nela existentes. Esse tipo de racismo ocorre de forma direta ou oculta, intencional ou não e é construído socialmente.

Os entrevistados compreendem ser o racismo uma atitude desrespeitosa para com o outro, que desconsidera a pessoa, como portadora de um dos direitos mais importantes, garantidos na Constituição do País – a igualdade – independentemente do grupo étnico-racial a que pertença. Percebe-se ainda que consideram tal atitude como presumível ignorância de quem a pratica, relativa à importante participação dos diversos grupos humanos na organização histórico-cultural-econômica do país. Para alguns, o racismo poderia ser amenizado se houvesse maior conhecimento da história dos vários povos que formam a nação e caberia à escola favorecer a apropriação desse legado cultural.

Como assinalado em um dos capítulos anteriores, o racismo enquanto um sistema de relação social apresenta uma prática política de exclusão social do diferente e busca manter a ordem socioeconômica dominante sustentada, simbolicamente, pelo medo da perda do poder, mesmo que esse seja micro ou pontual. Dessa forma, mais que a mera manifestação de classes sociais, como veiculado no imaginário das pessoas, o racismo é uma ação excludente.

Nesse caso, reafirma-se com Guimarães (2005), ser o racismo entendido como um modo específico de naturalização da vida social que explica diferenças pessoais, sociais e culturais, construídas como naturais. A atitude de naturalização em que se baseia o racismo está presente em vários países e de formas diversas, entre grupos diferentes, com identidades distintas, embora essa naturalização esteja diminuindo consideravelmente, via politização e divulgação de posições adversas de intelectuais e militantes negros e não negros, que se contrapõem a tal naturalização.

Embora explicitassem sua compreensão de racismo, muitos entrevistados ainda ficavam em dúvida se iriam responder certo ou se estariam confundindo-o com o preconceito. Alguns chegavam a afirmar não saber responder, ou ainda que preconceito e racismo eram a mesma coisa; mas, indiretamente, pode-se afirmar que apresentavam uma concepção crítica do que é o racismo e apontaram-no como algo impresumível para a humanidade, conforme trechos abaixo:

Eu acho assim, o racismo... Às vezes eu me confundo um pouco, eu devo ter falado racismo/discriminação, discriminação/racismo, essa coisa... Uma é o preconceito..., ai agora eu já não sei mais, agora a minha mente também já confundiu. Mas o racismo vem da raça não é? Seria uma forma de discriminação pela raça, pela raça da pessoa, essa raça, nossa raça eu não sei nem porque deram esse nome não é? (Clara)

Então eu acho que vem dessa classificação, não é? Que distingue e diferencia o ser humano, em melhores, piores, é o que eu conseguiria no máximo, porque eu acho que não tenho noção em si do que é o racismo. (Ana)

Ai não sei se eu vou me perder nisso... Então é...seria bem mais fácil se eu tivesse assim na memória não é? Primeiro essa questão assim de pele mesmo não é? De cor, de diferenças de cor, que eu acho que está presente e eu acredito que seja isso assim não é... Essa questão de excluir o outro por causa da cor ou ser excluído por causa da cor. (Rosa)

Na sala de aula ninguém conseguiu explicar o que era racismo direito eu não entendi. Acho que o país inteiro é racista, é uma pergunta difícil de responder por que assim até eu mesmo... a questão do preconceito eu posso ter também, porque todos nós somos. (Dália)

Eu despertei mais especialmente pela situação que eu estou vendo no dia-a-dia, até na faculdade eu acho que faltou permitir tratar o assunto do contexto racial ou o racismo em sala. (Angélica)

Preconceito é tudo aquilo que eu faço uma pré... sem ter nenhum conhecimento e o racismo eu até fico me perguntando o que seria racismo? Sabe é uma coisa que me intriga, ainda eu não sei, não saberia te responder o que seria racismo. (Alda)

Eu acho que o racismo hoje em dia se refere muito mais ao preconceito, o racismo é o preconceito racial. (Paula).

Apesar de os participantes apresentarem freqüentes dúvidas, em alguns casos, demonstravam uma compreensão significativa que contradizia a afirmação alegada de que não saberiam responder o que era racismo. Tal situação pode ser entendida pela falta de oportunidade de discutir esse tema, seja em sua formação

acadêmica, seja em outros espaços sociais, o que os deixava inseguros para abordarem o assunto.

Alguns afirmaram não saber diferenciar racismo e preconceito, mas com falas soltas misturam aspectos significativos que compõem suas concepções. Tais concepções podem ser explicadas com base nos significados dos termos racismo, preconceito e discriminação que, às vezes, se confundem, pois se apresentam interligados nas diversas situações sociais e também na academia, por vezes, estes conceitos são empregados de modo ambíguo, por isso a constante referência a um e a outro, como sinônimos.

Apesar da perspectiva crítica dos participantes, convém reforçar que as confusões relativas à compreensão desses conceitos podem estar relacionadas às diferenças encontradas em autores que discutem o tema, o que parece causar, em um primeiro contato com a temática, certo desconforto. Nota-se, que uns responderam com segurança, outros com incerteza e, às vezes, embaraço por atrelar um conceito ao outro; episódio comum representado nas falas de Clara, Ana, Rosa e Alda.

Vê-se nos autores revisados para esse estudo que existem vários significados para os termos racismo, preconceito e discriminação, os quais segundo Oliveira (1994) podem ser assim compreendidos: o racismo é uma construção material e simbólica que justifica e legitima as desigualdades sociais; os preconceitos são idéias, opiniões ou sentimentos que se formam sem conhecimento prévio e a discriminação origina-se de práticas pontuais e sistemáticas que se reproduzem no espaço das relações cotidianas.

Assim, pode-se pensar que as confusões manifestadas pelos pesquisados ao apresentarem suas compreensões dos conceitos, passam pela interconexão que ocorre ao se praticar uma dessas ações, pois, automaticamente, ao cometer uma, comete-se todas, portanto, a pessoa racista é também preconceituosa e discriminatória ao mesmo tempo (JONES, 1973), ou seja, exercita juntamente os três atos, deixando o outro, triplamente descaracterizado como ser humano.

Acrescenta-se a dificuldade em separar ações racistas ocorridas individualmente e a possibilidade de essas serem sustentadas também pelas diferentes tipologias – institucional, cultural e individual – que se inter-relacionam, quando uma garante sustentabilidade à outra e necessita da tríade – indivíduo,

instituição, cultura – para fortalecer a prática do racismo nas sociedades (JONES, 1973).

Também se percebeu que as concepções de racismo e preconceito dos entrevistados estão ligadas às várias influências dos modelos educativos que tiveram durante toda a sua vida – individual, institucional, cultural – dentre aquelas recebidas dos familiares e do movimento social, ao qual estiveram vinculados e que foram importantes para a construção de sua identidade pessoal, como também para formalizarem o que hoje compreendem desses temas.

Assim, obteve-se um panorama demonstrativo das compreensões dos participantes relativas aos temas em foco: dos quinze entrevistados, oito mostraram que suas concepções advêm de uma formação humana acentuada na família, em que aprenderam a valorizar todas as pessoas independentemente da cor da pele, religião e classe social; dois atribuíram suas concepções à participação adquirida no movimento social – de juventude, de negros e da comunidade a qual pertencem –; outros dois atrelaram suas concepções à visão humana e à formação religiosa que possuem para compreender o assunto e; três responderam que resulta de um conjunto de influências recebidas dos vários espaços formativos, dentre esses a universidade e o trabalho. Os trechos a seguir ilustram o que foi citado acima:

Eu acho que é um conjunto mesmo, é um conjunto de tudo isso, acho que dentro da família, então a gente começa, a família, aí vem os amigos, aí entra a universidade, essa universidade me ajudou bastante, falou isso mesmo, ela abriu bastante o meu olhar (Clara).

Foi no momento que eu entrei como estagiária nesse projeto social que eu me deparei com a ... foi a primeira vez que eu trabalho com esse público mais de abrigo, com essas crianças que sofreram violência doméstica, então foi exatamente o trabalho, a parte profissional que eu estou trabalhando com isso há três anos que me fez ter mais interesse no assunto (Anita).

A universidade eu acho que ainda falha muito ao trabalhar essas questões, não toca muito não, eu acho que ainda falta muito pra gente começar a discutir isso, principalmente no curso de pedagogia, se eu disser que a gente teve um momento que discutiu a temática... não tivemos, durante o curso todo, então eu acho que não teve muita influência do meu curso não, foi mais da minha formação fora mesmo e aí eu passei um tempo também na pastoral afro (Marga).

Percebe-se, assim, que a maioria dos participantes não inclui diretamente a universidade ou a escola como colaboradora na formação de suas concepções, o

que sustenta a argumentação da não valorização da temática racial nesses espaços, os quais ainda fazem o pacto do silêncio, negam a diversidade populacional existente na sociedade e seus conflitos, contribuindo, também para a sustentação do mito da democracia racial e a conseqüente prática do racismo institucional nesses espaços.

Esse tipo de racismo encontra-se disseminado nos espaços sociais, dentre eles os escolares e reforça situações discriminatórias, lembradas pelos depoentes quando descrevem exemplos vivenciados por eles, ou apenas presenciados. Apontam ainda a dificuldade para se denunciar tais situações, pois elas acontecem de forma camuflada, revelada por olhares e por atitudes silenciosas (MUNANGA, 2004), só percebidas apenas por quem está atento, como se pode observar nas falas:

Como professora, acho muito importante, porque o que eu tenho visto nas escolas, infelizmente é um relato triste, mas é isso mesmo, é uma falta de respeito tremendo e principalmente quando é uma criança negra ou uma criança pobre, mas existe. Eu vejo algumas professoras com ar superior, não falando um sai daqui, mas só no olhar você já vê que ela não quer nem um sorriso, são alunos de oito anos, são crianças de oito anos, aí então tem uns bonitinhos cheirosinhos que a professora vem abraça e beija, têm outros que querem a mesma atenção, mas talvez não tenham tomado banho naquele dia, sei lá o que é, mas não importa. Nesse dia eu comecei a prestar atenção e vi que existe essa discriminação e racismo dentro da escola e é muito forte e é triste não é? (Clara).

Bom, eu vou falar a verdade, esse ano eu também estou tratando do preconceito na educação infantil, eu também fiz e você está fazendo com outros profissionais que já atuam na área e assim o que fica pra mim é que eu só fui me deparar com o preconceito agora, a partir do momento que eu comecei a lecionar eu comecei a verificar assim que realmente a gente que trabalha em escola particular... eu tive que sair justamente por que um pai não aceitava que seu filho fosse educado por uma professora negra, ele não falava claramente porque você sabe, falar declaradamente que é preconceituoso pode levar um processo e existe todo aquele papel não é? Só que o pai fazia de tudo para me mandarem embora e eu falei não eu vou ficar aqui pelo amor de Deus é sério, então foi assim uma situação muito chata, só que eles nunca disseram a verdade, nunca falaram assim eu quero que você saia porque você é negra, nunca falaram é justamente isso que sempre falam, o preconceito hoje em dia está muito mais escamoteado, a gente nunca sabe assim quem é realmente preconceituoso ou não é. (Angélica).

Mesmo estando atento à temática racial, não é fácil introduzi-la em algumas instituições, pois muitas vezes, o próprio professor é discriminado, como aconteceu com Angélica que precisou deixar a escola em que trabalhava por que um dos pais não aceitava uma professora negra ensinando a seu filho. A professora demonstra em seu relato, que ainda é complicado encarar situações preconceituosas, por que não são claras e independentes do contexto em que se manifestam acarretam perda para os que são discriminados, fazendo com que se instaure, na pessoa desrespeitada, uma sensação de impotência diante do agressor.

Tomando por base essas falas, percebe-se o quanto ainda é difícil tratar de temas que, embora presentes no cotidiano da população brasileira estão distantes nos vários espaços escolares. Tal fato ocorre, talvez, pela ausência da temática racial nos currículos tanto dos cursos de formação de professores, como das escolas em geral – via silêncio – que conduz, provavelmente, a não consideração das diferenças raciais existentes entre os grupos (CAVALLEIRO, 2000).

Pode-se ainda acrescentar que na escola, por vezes, reforçam-se atitudes que incidem como estigmas sobre as crianças negras. Tais atitudes provêm de práticas pedagógicas de profissionais mal-preparados; que tendem a reproduzir preconceitos ou tratamentos diferenciados aos alunos praticados por diretores, professores e funcionários; como também ofensas raciais travestidas de brincadeiras por parte de colegas, bem como, o descaso de autoridades escolares em prevenir e punir tais práticas (PNUD, 2005).

O modo como os vários espaços formativos abordam o tema racial acarreta uma negação da identidade dos grupos envolvidos e faz com que seus integrantes não se sintam participantes desses grupos. Mas também há casos em que assumem, com prazer, sua descendência, como citado por alguns entrevistados e representado na fala de Patrícia:

Então esse tema é interessante pra mim porque como eu já te falei a minha avó é negra, minha mãe é mulata como você não é? Que minha mãe é casada com um espanhol, minha avó ela se casou com um português, aí minha mãe veio mais clara, minha mãe casou com um espanhol e você pode ver eu tenho a pele branca e o meu cabelo é crespo, então eu sempre vivi essa questão do preconceito, do racismo, mas com a minha avó mesmo.

A forma sutil como as discriminações acontecem, muitas vezes, colabora para o não reconhecimento da identidade racial, como também reforça preconceitos e

difficulta que estes sejam assumidos pelos envolvidos – discriminado e discriminador. Até se reconhece que o preconceito existe quando trata de algo que acontece em situações nas quais o sujeito não está envolvido, porém fica difícil reconhecê-lo quando se está ligado diretamente, nesse caso, a negação tanto da identidade, quanto do preconceito parece ser a saída.

Como resultado de posições racistas de invisibilidade (CAVALLEIRO, 2003) assumidas no interior de escolas e universidades, por profissionais, familiares e alunos, a temática racial parece ainda ser entendida por alguns como desnecessária, a qual só deveria ser trabalhada se houvesse alguma situação de discriminação. Ou seja, a discussão do tema ainda é percebida, por alguns, como caso passageiro, a ser tratado apenas em momentos oportunos, conforme apontado por uma das entrevistadas:

Eu não sei, eu acho que particularmente não tem que ser uma coisa assim forçada. Eu acho que, por exemplo, se surge um caso como este aqui da menina, aí deve ser tratado, deve ser visto, porque senão eu acho que pode (...) virar o contrário, pode estar fazendo gerar o preconceito realmente... (Berta)

Assim, pode-se afirmar que esse modo de encarar o debate em torno da temática racial no interior das escolas, por professores e demais profissionais, reforça uma posição existente na sociedade – no senso comum – de que ao se discutir o racismo pode-se estar acirrando o preconceito racial, ou seja, tal pensamento ainda enfatiza o resistente mito da democracia racial.

Outro fator, que ainda parece ocasionar tal concepção, é a pouca atenção direcionada ao tema na formação de professores; o que contribui para fortalecer a não necessidade de capacitação desse profissional para tratar da temática racial, levando-o, às vezes, por não se sentir preparado, a não entender a necessidade da inclusão desse tema na cultura escolar (CANDAU, 2002a) como também nas universidades.

O silêncio em torno dessa temática racial ainda é freqüente no curso focalizado, o que leva alguns entrevistados a afirmarem a relevância em participar de uma pesquisa voltada à temática racial na educação, pois para eles não é comum tratar-se desse tema na universidade, tão pouco no curso de formação de professores, causando certa apatia de alguns pela temática:

O que falta um pouquinho em mim é ver a importância de se trabalhar esse tema na faculdade, talvez por eu não ser negra e não ter sofrido algo assim de preconceito com relação a minha raça se eu fosse negra, eu não consigo sentir na pele o que é um racismo, então eu não consigo ver a importância disso, eu falo com vocês aqui, mas porque está sempre na cabeça de falar contra o racismo, de que tem que estar contra o racismo, mas será que eu sinto a importância disso, será que eu lutaria por isso?(Carla)

[...] Essa é uma questão muito forte e acho que a maioria que faz a universidade aqui a noite e tal, sai muito confuso quando é perguntado, porque o desconhecimento é tão grande que a gente não sabe nem como responder, a gente não sabe nem como se posicionar, e eu achei uma coisa muito interessante desde o princípio que você traz em si, na sua pessoa, a descendência afro e até para se reportar com você, eu acredito, estou sendo honesta que a gente fica numa situação assim, o que eu aprendi eu não aprendi falar, até onde eu ofendo até onde eu não ofendo, e isso é uma questão de pesquisa entendeu? E pesquisa não pode entrar esse âmbito de ofensa, de esclarecimento e tem não é? Tem aquele negócio de falar, como é que eu vou falar de negro com ela que é descendente negra? Como eu vou trabalhar alguma coisa que eu acredito, porque vai cair naquele polimento não é? Imagina que eu vou falar isso... quem sabe se fosse uma branca, essa daqui falaria não eu acho isso, para você ver que a gente não sabe lidar com a questão do racismo, porque eu acho que é muito já, ai não quer nem falar que é algo natural que está impregnado na gente, desde não sei da onde. Você entendeu? Imagina, eu te contei eu tenho descendente negro, tanto é que eu posso dizer que sou descendente de italiano, meu avô é assim negro berinjela, mas eu sou descendente de italiano porque minha avó era Italiana, a gente acaba... porque? Auto-negação, nem sei se o meu avô é realmente puro da África se nasceu lá ou veio de lá pra cá, mas minha avó eu sei ela nasceu e veio assim recém nascida, é esse negócio não é? Falar de negro com negro é difícil, que é o que acabamos de fazer (Ana).

Ana demonstra em sua fala não só a confusão que sente ao tratar do tema racismo, mas também a sua inquietação por a pesquisadora ser negra, o que a deixa com receio de atingir aspectos delicados que envolvam posturas discriminatórias relacionadas ao grupo do qual a entrevistadora é representante. Então explica que precisa ficar atenta para não se trair, ao mesmo tempo em que aponta situações em que pouco enfatiza suas raízes afrodescendentes, ao passo que enfatiza claramente sua descendência italiana e explica tal situação como autonegação de sua identidade étnico-racial.

A inquietação em falar do negro, com uma pesquisadora negra, foi marcante para alguns dos entrevistados, porém muitos não conseguiram verbalizar como Ana, mas deixaram transparecer, por outros meios, suas dúvidas e questionamentos dos

motivos que levariam uma pessoa negra a desenvolver pesquisa relativa a negros, como expressa Carla:

[...] outra questão que eu fiquei curiosa era o porquê da sua pesquisa, será que ela sofreu algum trauma também? E por isso gerou a curiosidade de pesquisar sobre isso? Ou é somente interesse sem ter algo particular, pessoal teu, não é? Eu fiquei curiosa de pensar não é? Porque você é negra e está fazendo uma pesquisa com relação ao negro, não é?

Fica claro nessa fala ser estranho para algumas pessoas que o negro possa se interessar por estudar o seu grupo racial, o que leva a pensar em dois motivos para explicar tal ação – primeiro, o grupo negro não desperta interesse dos estudiosos; segundo, por ser raro um representante desse grupo tornar-se pesquisador.

Enquanto para uns causou certo estranhamento a presença de uma pesquisadora negra, para outros foi motivo de despertar para a temática racial após participação nessa pesquisa, tanto no momento da aplicação do questionário, quanto no momento da realização da entrevista. Esse fato confirma como ainda é silenciada a temática racial nos meios educacionais (CAVALLEIRO, 2003), em geral, e em especial na formação de professores, apesar de algumas propostas surgidas mais especificamente, pós a Conferência de Durban¹⁶, como a promulgação da Lei 10.639¹⁷ e o implemento da política de cotas para negros e carentes nas universidades públicas, além da proposta de projeto de Lei Estatuto da Igualdade Racial¹⁸. Essa última proposta tem ocasionado calorosos debates na sociedade brasileira com argumentos de grupos contrários e favoráveis.

Recentemente têm sido divulgadas na imprensa posições de dois grupos, os quais fazem pressões junto ao Congresso Nacional para que os congressistas reprovem ou aprovem o projeto que está em processo de votação. Os argumentos são diversos, referentes a aprovação do Projeto; os contrários propõem políticas universalistas e afirmam que tal proposta vai acirrar o racismo; os favoráveis dizem que políticas universais não resolvem um problema secular e solicitam ações específicas, para corrigir a disparidade educacional entre os dois grupos.

¹⁶ III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001.

¹⁷ Lei do Ministério da Educação que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares da Educação básica de estabelecimentos públicos e privados nacionais.

¹⁸ Projeto de Lei que tramita no Congresso Nacional e propõe cotas de 50% nas universidades do país para negros e pobres.

Penso que esse debate demonstra como ainda vivemos presos a um passado indulgente ao qual o grupo negro foi relegado a situações desprivilegiadas desde o período escravocrata brasileiro, quando ficou exposto a própria sorte pós-abolição e não lhe foi garantido nenhum direito referente a sua condição de ex-escravo. O Estatuto da Igualdade racial, bem como as ações afirmativas são meramente tentativas de reparação de oportunidades negadas anteriormente.

4.2 Segundo Eixo: A formação para a diversidade – concepções subjacentes

São analisadas neste eixo, depoimentos dos pesquisados relativos à formação obtida para o trabalho docente com as temáticas racismo, preconceito e discriminação. De um total de quinze participantes, cinco afirmaram ter adquirido parcela de sua formação na experiência prática, ou seja, no trabalho educativo, convivendo com pessoas de grupos diferentes. Quatro alegaram que a formação deve-se a um conjunto de situações vividas na família, no trabalho e no curso universitário. Três atribuíram sua formação a uma conscientização conquistada via participação em vários movimentos sociais; dois afirmaram não ter atentado para o assunto, uma vez que seus professores universitários não tocaram nessa temática específica e um afirmou ter sensibilidade para com essas questões.

Os participantes que adquiriram suas concepções de racismo e preconceito no contexto familiar afirmaram que sua formação possibilitou defender valores igualitários entre os seres humanos, não importando a classe social a que pertencem, nem tampouco a cor da pele. Tais valores repassados pelos familiares possibilitaram aos entrevistados relacionarem-se com o diferente de uma forma positiva. Diz uma entrevistada:

[...] vem de família, porque a minha família respeita as pessoas, acolhe muito o outro independente da classe. Meus pais têm uma postura assim eu diria muito ética em relação às pessoas, sejam elas negras ou brancas, então meus pais nos educaram para respeitar as pessoas independentemente da raça sejam elas negras, brancas [...] (Salete).

Nota-se nessa fala ser a família uma importante instituição formadora e que os valores construídos em seu convívio acompanham seus integrantes e, às vezes,

determinam modos de pensar e agir. Essa forma de educar, mencionada por Salete, pode influenciar ações futuras de como lidar com a diversidade – econômica-racial-cultural.

Aqueles que alegaram ter suas concepções resultantes da experiência prática e despertaram para a temática racial na atuação docente, afirmaram que a universidade contribuiu indiretamente, por meio de atividades extracurriculares como debates em salas de aulas e a convivência com negros e indígenas, alunos dessa universidade como apontado por Patrícia:

[...] grande parte disso vem daqui dessa universidade mesmo, é eu estudei todos esses anos com indígenas, com pessoas da comunidade indígena, com seis surdos-mudos e com bastantes colegas de descendência afro, inclusive um angolano. Então foi muito legal, minha sala foi muito rica a gente trocou muita coisa de culturas.

Embora a fala acima demonstre que Patrícia soube considerar as diferenças existentes no meio escolar como importantes para o seu crescimento e o enriquecimento das culturas que interagem nesse espaço, ela reforça a afirmação de Santomé quando não explicita se essas diferenças foram refletidas em sala de aula, pelos seus componentes, ou se simplesmente foi rica por sua convivência com esses grupos:

No interior das salas de aula, raramente corpo docente e estudantes ocupam-se em refletir e pesquisar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias mais próximas e com as quais se mantêm relações de conflito. [...](SANTOMÉ, 1998, p. 138)

Pode-se ainda reforçar aqui a afirmativa de que o currículo é campo de transmissão de culturas diversas: visões de mundo distintas, de grupos que interagem em espaços e tempos determinados, com intencionalidades próprias dos envolvidos nos processos de construção do conhecimento (MOREIRA e SILVA 1999, GOODSON, 1995). Por isso poder-se-ia considerar as diferentes perspectivas que se entrelaçam para a aquisição de conhecimentos novos, sem deixar de atender este ou aquele grupo por seu pertencimento étnico-racial.

Outros entrevistados afirmaram que suas concepções vêm de uma consciência anterior à entrada na faculdade e alegaram que se o professor possui uma visão crítica vai atentar para os modos de tratamento existentes entre os estudantes e dependendo da sua concepção política discutirá a temática racial em suas aulas., sendo algo muito subjetivo do professor.

Alguns apontaram a importância de tratamento do tema desde a educação infantil, porque na faculdade pode-se estar com o pensamento formado e fica mais difícil modificá-lo, em um semestre ou em uma disciplina. Ao mesmo tempo em que afirmaram a dificuldade de mudar de postura na universidade, disseram ainda que a temática racial não pode deixar de ser trabalhada nesse espaço de formação.

[...] é importante que se trabalhe, não se tem dúvida disso, porque clareia, mostra outros horizontes, mas é uma coisa que eu acho que tem que ser trabalhado desde muito cedo, desde a educação infantil, desde casa mesmo, porque na faculdade você já está enraizada, se está enraizado aquilo dentro de você, não vai mudar com uma disciplina, nem com um semestre, isso leva bastante tempo. Eu acho que deve ser trabalhado, só não sei se atinge muito o objetivo, mas também não pode deixar de ser trabalhado. (Alda)

Quando Alda afirma que o pensamento do adulto já está enraizado e que é mais difícil modificá-lo, ela, de certa forma, deixa de considerar o processo de inacabamento (FREIRE, 1996) desse adulto, pois sabe-se que ele está sempre aprendendo, que nunca estará completo, caso contrário não teria sentido se falar em desenvolvimento humano, via processos de aprendizagem.

Para algumas entrevistadas, a universidade – curso de formação de professores – falha ao não incluir os temas racismo e preconceito em seu currículo, apesar de apontarem que, de modo extracurricular, se discute a inserção social dos vários grupos humanos. Comentam também, não ser uma preocupação geral da universidade, formar o professor para tratar das diferenças existentes na sociedade, apesar de a instituição pesquisada possuir uma habilitação específica para o trabalho com o deficiente áudio-comunicativo, como aponta Denise:

Eu acho que deveria expandir um pouco mais do que ficar tão focado. Se chegar um surdo em nossa sala a gente sabe agir e se chegar um Síndrome de Dow ou um deficiente físico, visual eu acho que está meio difícil [...].

E continua afirmando que o curso foi falho também em relação ao racismo

Não, ela resulta da minha vivência mesmo, porque no curso de Pedagogia em si, não teve nada sobre racismo, nada foi trabalhado sobre a diversidade, foi bem falho nessa parte, mas na minha escola eu aprendi muito de racismo, muito na prática. (Denise).

Outros pesquisados apontam que essa não é uma questão fácil de ser trabalhada, pois é relativamente novo o debate racial nos meios educacionais e a maioria dos professores ainda não tem embasamento para abordar esses temas em

suas aulas, nem formadores, nem formandos sabem como lidar com as diferenças existentes. É algo que está em debate.

Em todo o meu estudo, eu acho que a faculdade não teve algo específico, que eu acho que deveria ter, é um trabalho assim até de autoformação. Enquanto professor; estou falando do professor em geral, não estiver preparado para lidar com as diferenças de forma comum, seja com o aluno pequeno, grande e de toda a faixa etária; eu acho que tem esse déficit porque é uma questão colocada hoje e que não tem uma resposta, não é pronta, mas não tem uma discussão que defenda, que tenha um suporte de defesa muito garantido, é assim não é? (Ana)

É difícil achar alguém pra fazer essa formação de professores não é? Porque o formador de professores tem que estar sabendo como lidar com isso e acho que é muito complicado, eu não sei como eu faria isso. (Carla)

Existe nessas falas uma crítica à ausência da temática racial na universidade pesquisada, o que, conseqüentemente, causa um distanciamento dos formandos em relação a essa temática. No entanto, alguns afirmam ter aprendido sobre o racismo na sua prática docente. Isso mostra a importância da formação continuada na escola, quando os professores podem debater esse tema. O que é reforçado por Imbernón (2002) quando afirma que o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da realidade, nem de problemas morais, éticos, sociais, raciais e políticos da educação, em um determinado contexto.

Ana aponta para a necessidade de o professor estar preparado para tratar a temática racial em sua atuação prática, com seus alunos, independentemente das diferenças por eles apresentadas. Ela afirma que essa questão comporta um déficit e que é urgente se abrir um leque para a discussão de tais diferenças presentes nas salas de aulas de escolas brasileiras, considerando as especificidades de cada localidade.

Entende-se que a mudança de postura do formando em relação ao racismo é um processo a ser encorajado pelos formadores no cotidiano de universidades e escolas. Ao assumir essa mudança de postura professores e alunos a torna parte da cultura escolar; podendo modificarem ou não suas consciências. Esse processo será melhor implementado quando os professores se assumirem como sujeitos sociais, como afirma Cavalleiro

Os atores sociais, por integrarem a sociedade, refletem seus valores culturais, suas crenças e normas morais, seus preconceitos. No caso específico dos profissionais da educação, isso assume maior

importância, visto que, pela própria definição, seu papel inclui a transmissão de valores. Assim, no interior das escolas, sejam elas públicas ou particulares, se não tiverem sido preparados e feito uma reflexão a respeito da questão de raça, podem tornar-se disseminadores da discriminação para outros espaços sociais. Esse despreparo favorece que alunos experimentem e vivenciem práticas racistas e discriminatórias sem crítica feita pelos responsáveis por seu desenvolvimento e educação. (2004, p. 119)

Se a escola não está preparada para formar para a diversidade, outras instituições geralmente assumem esse papel e podem adotar concepções positivas ou negativas do racismo na sociedade como, por exemplo, a família, a igreja e algumas Organizações não governamentais (ONGs). Como explicitado pelos entrevistados, as instituições que se encarregaram dessa formação, reforçaram aspectos positivos das diferenças existentes entre as pessoas.

Alguns alegaram que suas concepções além de advirem da família ou da prática profissional, também foram adquiridas na participação em movimentos sociais, como os de negros, de juventude e da própria comunidade onde residem. Foi participando desses movimentos sociais que puderam aprimorar seus modos de pensar e agir em prol de uma sociedade menos discriminatória. Neles iniciaram uma prática na qual o desejo de igualdade e de justiça passou a fazer parte de seu mundo, como professores e militantes, conforme o depoimento de Marga:

[...] Eu acho que também vem um pouco da pastoral da juventude da qual eu participo já há um longo tempo, desde os meus dezoito anos e assim toda a minha formação humana eu devo muito a isso. Os princípios, os valores que a gente carrega dentro da pastoral, de igualdade, de justiça, de luta por direitos, então isso está muito presente na minha vida [...].

A fala de Marga demonstra que alguns movimentos sociais conduzem seus participantes a desenvolverem uma formação humanitária, na qual passam a reforçar valores igualitários entre as pessoas em busca de uma sociedade mais justa e menos desigual.

É importante ressaltar na fala de Marga a valorização de uma educação informal que despertou alguns entrevistados para assumirem valores, como a igualdade de direitos e o respeito mútuo; aspectos que podem não estar sendo reforçados na educação formal, por uma série de determinantes que negligenciam pontos importantes da relação homem-mundo. Como afirma Sacristán (2002, p. 34):

Uma pedagogia para a diversidade não pode apoiar-se na homogeneidade de formas de trabalhar. A riqueza de possibilidades historicamente já experimentadas é importante; somente seria preciso divulgá-las entre os professores. É um problema de formação. A mudança nesse sentido é difícil com aulas de 50 minutos de duração. Uma pedagogia diferenciada tem de ser uma educação interessante e desafiadora para cada aluno, motivando o seu esforço.

Sabe-se que a escola e a universidade trabalham padrões pré-estabelecidos e nem sempre estão preparadas para tratar questões referentes à diversidade. Algumas dessas instituições que deveriam ensinar o respeito às particularidades dos alunos, de modo a contribuir com uma sociedade mais igualitária terminam por ensinar a auto-rejeição ao valorizar certas características e negar outras. O silêncio sobre as diferenças pode colaborar para que alguns ignorem sua própria identidade, seus sentimentos e desejos (MISKOLCI, 2005).

Um dado interessante apresentado por alguns participantes foi que, como a universidade não incluía em seu currículo estudos referentes ao racismo e ao preconceito partiram, então, para procurar cursos fora da universidade, que lhes possibilitassem alguma formação para tratarem dessas temáticas. Tais cursos foram diversos, como também as instituições promotoras, variando entre o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), algumas Igrejas e os próprios Movimentos Sociais, conforme as falas:

[...] então eu acho que não teve muita influência do meu curso, foi mais da minha formação fora mesmo e aí eu passei um tempo também na pastoral afro, a gente participava lá na comunidade e aí nós tivemos todo um processo de construção da consciência [...] (Marga).

[...] Então, eu fiz uma vez no SENAC um congresso sobre o negro e o limiar do século XXI e tiveram vários pensadores refletindo sobre a questão racial, sobre a questão de gênero e, além disso, esse cursinho pré-vestibular (EDUCAFRO) também trouxe bastante essa consciência da importância da valorização do negro no nosso país, principalmente por ser um país com praticamente pessoas negras. (Salete)

Essa formação extra-universitária possibilitou, às alunas interessadas, ampliar seu olhar para a temática racial em sua vida pessoal e profissional, tomando consciência da diversidade racial presente na sociedade e apontando a importância de se considerar o grupo negro como representante significativo dessa sociedade.

Com base nos depoimentos pode-se dizer que os entrevistados valorizam o ser humano como sujeito social, independente do grupo racial e econômico a que pertença. Tal modo de encarar a diferença racial demonstra consciência crítica acerca dos malefícios causados pelas práticas racistas e preconceituosas contra seres humanos - tristes marcas para as sociedades contemporâneas. Essa valorização resulta de suas formações nos variados espaços sociais como sujeitos histórico-culturais e socialmente situados num tempo e espaço específicos.

Das quinze pessoas entrevistadas, dez fizeram referência à falta de preparo do professor para trabalhar com a temática racial na sala de aula e reconheceram a importância de, na universidade e nos cursos de formação de professores, seja incluída essa temática, levando em consideração a diversidade racial e cultural existente nas escolas, conforme exemplificado nas falas de duas entrevistadas:

Acho que foi uma falha e um desvio, uma falha dos professores de não comentarem uma coisa dessas e na verdade eu só me toquei do racismo depois que você fez essa pergunta porque... Talvez porque a minha família seja só judaica, o racismo vira mais pro judaísmo que ocorreu antes, mas com o caso que você me deu eu fiquei meio que sem saber como ia reagir e a faculdade não me preparou para trabalhar com isso, enfim a parte teórica nem nada. (Denise)

Eu despertei mais especialmente pela situação que eu estou vendo no dia-a-dia, até na faculdade também eu acho que faltou permitir tratar o assunto do contexto racial ou o racismo em sala. (Angélica)

Observa-se que a temática do racismo é mais fortemente mencionada em relação a formação extra-universitária; muitos alegaram que na faculdade o tema racial não foi tratado de modo sistemático, ou raramente aconteceu quando algum professor ou colega se reportava ao tema. Para eles, de modo geral, a visão obtida a respeito da temática foi apreendida na família, no meio profissional, no movimento social e na convivência com os diferentes grupos sociais. Contudo, consideram importante que a universidade e a escola trabalhem a questão racial, uma vez que afirmaram ainda existir muito racismo e preconceito na sociedade brasileira atual.

Primeiro veio da formação familiar, a questão de valores, sempre a minha família trabalhou muito isso e minha família é composta por negros (...) Então assim faz parte da minha identidade isso não é? Eu me identifico muito e fico indignada quando vejo alguma situação de preconceito, de racismo. Uma outra coisa que também contribuiu muito foi a minha formação humana... Na universidade eu acho que ainda falha muito ao trabalhar essas questões, não toca muito, eu acho que ainda falta muito pra gente começar a discutir isso, principalmente no curso de Pedagogia. (Marga).

[...] então foi exatamente no trabalho, na parte profissional que eu estou trabalhando com isso há três anos, o que me fez ter mais interesse no assunto. Então não foi na faculdade foi após. Foi no trabalho mesmo, no contato com eles, com uma maior precisão da realidade que eu não tinha tanto, foi isso (Anita).

Nota-se nas falas, que uma maior aproximação com o tema racial deu-se pelo fato de uma delas pertencer a uma família de negros e no segundo caso, por sua inserção no mundo do trabalho. Em ambos os casos, estabeleceram relações identitárias com pessoas pertencentes a outros grupos, o que possibilitou visualizar situações em que o preconceito e a desconsideração pelo diferente são ainda atitudes constantes na sociedade.

A fala de Marga mostra como ela se identifica com o grupo negro e como teve uma sensibilização na família para a questão racial, o que a fez ficar atenta ao tema e a situações preconceituosas. Todavia aponta falha da universidade para o tratamento do tema e diz ser ainda muito distante uma preocupação nesse sentido, principalmente no curso de Pedagogia.

Para Anita, o pensar sobre a temática racial surgiu na atividade prática, no acompanhamento de diversas situações da realidade de um grupo distinto que a levou a perceber a diferença existente na sociedade. Foi a heterogeneidade desse grupo com o qual se deparou que a fez refletir sobre a condição de exclusão social em que determinados segmentos populacionais se encontram na sociedade brasileira.

O que é apontado também pelos entrevistados é que existem vários tipos de preconceitos, não só os que são praticados contra os negros, mas contra todo aquele que é diferente. Na visão dos participantes, a escola e a universidade deveriam trabalhar esse fato para mostrar a importância das diferenças existentes na sociedade e na sala de aula. Para isso, sugerem que o respeito ao outro seja o ponto chave a ser reforçado pelos professores junto a seus alunos, em busca de uma convivência respeitosa, favorecendo o crescimento mútuo para todos os envolvidos, como expressa Denise

Acho que o ponto principal é mostrar que nem todo mundo é igual, saber respeitar as diferenças... acho que é trabalho do professor da universidade abrir nossa cabeça... mostrar que cada um é cada um [...].

Nessa fala Denise demonstra o que deve ser considerado no trabalho do professor universitário, aponta também para um maior envolvimento deste na formação da consciência crítica do aluno, como cidadão do mundo, com diferenças individuais que precisam ser respeitadas e valorizadas em sua particularidade, reforçando assim sua alteridade (FREIRE, 1998).

Introduzir tal temática no cotidiano escolar e aproveitar toda intensidade que ela tem a oferecer, desde a possibilidade de diferentes conhecimentos, até a riqueza de relações proporcionadas pela convivência entre sujeitos diversificados, que vivenciam uma gama enorme de culturas e hábitos, pode levar a uma Pedagogia diferenciada. No entanto, para que isso ocorra, o professor deveria se formar para trabalhar as diferenças como elementos enriquecedores, mas como afirma Candau (2002a) isso nem sempre é o que acontece, pois muitas vezes, se referencia um determinado grupo e a sua cultura desconhecendo outros.

Muitos entrevistados têm por base que a escola deve ser o lócus onde se trabalhe a diversidade, o que é reforçado, também, por Aquino

[...] a escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana. (1998, p. 138).

Observa-se nesse trecho que infelizmente a escola ainda não consegue se estabelecer enquanto lugar que considera as diferenças, pois, se assim o fosse não reforçaria a hegemonia cultural de um grupo em detrimento de outros. Essa escola enfatizada pelo autor é a que se espera construir, com professores formados para trabalhar as diferenças existentes, talvez assim, muito em breve se pratique uma escola plural.

Algumas idéias explicitadas por parte dos entrevistados possibilitam pensar uma concepção de educação embasada na corrente teórica humanista, presente nas relações sociais, como já mencionado em capítulo anterior. O modo como alguns professores compreendem e explicitam suas concepções têm influência direta no processo ensino-aprendizagem de seus alunos, revela a representação de homem e de mundo que possuem, e ajuda a formar novas gerações, como aponta Cavalleiro

No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Um olhar atento e preocupado com as relações estabelecidas flagra situações que revelam a vigência de tratamento diferenciado em função do pertencimento racial dos alunos. Essa diferença de tratamento pode ser considerada uma atitude anti-educativa, concorrendo para a difusão e permanência do racismo em nossa sociedade. (2004, p. 118)

Fica explícita no trecho acima, a responsabilidade do professor na formação dos alunos e como alguns comportamentos seus podem causar consequências desastrosas na vida desses. Não se pode descuidar de uma formação de professores que aponte para uma prática menos preconceituosa, como também propositora de uma educação não excludente deste ou daquele grupo.

A indicação dos participantes da pesquisa é a de que se deve valorizar o ser humano, independentemente de raça, religião e sexo, o que reforça a visão humanista bastante enfatizada pelos entrevistados para a vida em geral e para a educação escolar em particular. Muitos apontam ser importante conhecer as diferentes culturas, mas ressaltam que é preciso valorizar o ser humano, o respeito à vida, conforme as falas:

Então eu vejo o trabalho como valor, como o respeito, o respeito a toda forma de vida, seja forma de vida animal ou vegetal, então eu acho que eu tendo respeito, como você aborda devemos respeitar a todos não é? (Clara)

Acho que o ponto principal é mostrar que nem todo mundo é igual, saber respeitar essas diferenças, saber que cada um é cada um, cada um tem o seu jeito, sua cor, seu porte físico, acho que as pessoas precisam se conscientizar. (Denise)

Para alguns entrevistados, o professor precisa ficar atento às diferenças existentes no cotidiano das salas de aulas e perceber possíveis atitudes para, a partir daí trabalhar esses fatos e transformar diferenças encontradas em aspectos enriquecedores, considerando-as positivamente, sem acentuar sentimentos de minoridade. Conforme afirma Almeida,

[...] O professor precisa estar atento para os diferentes papéis vivenciados, como por exemplo os casos de não aceitação, de discriminação e de estelismo, para facilitar a participação de todos no grupo e evitar fixação de papéis. (2005, p.80)

Outros entrevistados também apontam o descaso do professor com a temática racial como uma questão não só de ausência de preparo, mas de falta de interesse e de consciência política do professor. Afirmam que a história é contada a partir do ponto de vista de quem detém o poder, portanto, depende de quem conta a história e da sua consciência política:

[...] Então, a história que é contada depende de quem está no poder, então veja bem se tem um professor negro contando uma história negra vai ser diferente de um professor branco contando uma história negra, é lógico que se esse professor for politizado... É a postura política do professor, não é? (Jair).

[...] mas como eu acho que é uma questão de consciência, sabe é só você trabalhar porque eu acho bom você trabalhar, dependendo do professor ele desmascara muita coisa ele tira muitos estigmas, mas eu acho que é mais como consciência sua mesmo e foram faladas muitas coisas por exemplo dentro da sala pra mim que até hoje eu não aceito assim, sabe? (Alda)

Para uma parcela dos entrevistados o que causa o preconceito é a ignorância, a falta de conhecimento das diferentes culturas existentes na sociedade, como afirma Alda “[...] é preciso conhecer para não se cometer em pleno século XXI ignorâncias tão bárbaras”. Nessa fala percebe-se a consciência crítica da entrevistada quando denuncia que é a ignorância que gera o preconceito, o qual despertará atitudes negativas contra o diferente como o pré-julgamento, o desdém, o insulto e as demais formas de violência.

Para Jair é diferente a história contada por um professor negro ou por um branco, mas é preciso relativizar esse pensamento, pois existem brancos que conhecem bem a história do grupo negro, embora para quem houve faça diferença. Aquele que assume a defesa dos menos favorecidos, independentemente do grupo étnico a que pertença poderá fazer um trabalho de conscientização e de valorização sócio-histórico-cultural desse grupo.

Da fala dos entrevistados pode-se concluir que já se avançou bastante, mas ainda se tem muito a avançar para diminuir os estigmas raciais que atrapalham o crescimento pessoal e coletivo dos diferentes grupos, e para isso dizem: só há um jeito, uma maneira; adquirir conhecimento. Como diz Adorno (1995, p.169) “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade”.

Alguns demonstraram dificuldades em compreender a importância da temática racial na formação do professor. Isso ocorre por ser ainda incipiente a

discussão do tema seja na universidade, seja na sociedade em geral. A insegurança com a qual alguns apresentavam suas concepções, dava-se nitidamente pelo fato de não terem uma preparação acadêmica para tratar dessa temática em suas vidas profissionais. Como estavam concluindo um curso universitário e sentiam-se sem base para elaborar uma opinião mais aprofundada do assunto, isso os incomodava, apesar de sentirem-se mobilizados a procurar um aprofundamento maior com relação a temática racial, como revelado nas falas:

Muito interessante. Eu me senti meio incapacitada no começo, foi preciso pensar, repensar, refletir como que ia agir porque não sabia, não é? Pode perguntar pra colega de faculdade que eu só estou na aula de manhã, como agiria se trocava a cor dela, como reagiria em relação a isso e eu senti dificuldade dos colegas que eu perguntei. Achei que foi muito legal para pensar, algo importante, algo que falta. (Denise).

[...] quando a gente se depara com essas questões, quando alguém nos pergunta assim frente a frente, a gente meio que se questiona também, aí você fala puxa vida será que essa questão está sendo por mim abordada de uma forma correta? Faz você pensar nessas coisas, faz você querer também se aprofundar nessas coisas, conhecer um pouco mais, até para você saber o que está falando, o porquê está falando, então foi esse o sentimento que tive assim... Enquanto estava falando essas coisas assim para você. Por que a gente que trabalha com a educação, lógico tem um fator tão importante não é, quanto a isso que quase ninguém ver nada é... a gente tem que se esforçar por que é uma tarefa nossa, é uma situação delicada, assim... de procurar estar sempre formando... acho que é isso (Rosa).

[...] muitos professores que não são racistas, não têm esse paradigma dentro dele, mas não sabe como, não é? Não adianta só falar para os alunos, olha todo mundo é igual, eles precisam de ações muito efetivas pra isso e os professores não estão preparados. Eu me sinto preparada porque eu trabalho com isso, mas as meninas que saem da Pedagogia, os professores, mesmo professor de Ensino fundamental II e Ensino Médio não estão. Então é muito complicado isso é muito mais difícil do que a gente pensa, porque se a gente levar em consideração a concepção do Brasil, é difícil falar em Brasil porque o Brasil é muito diversificado, mas se a gente levar em consideração que as crianças que saem das escolas é que vão formar as concepções das gerações futuras é muito preocupante a forma como isso está sendo trabalhado nas escolas (Anita).

As falas demonstram o quanto essa pesquisa atingiu os participantes em suas compreensões do que seja o racismo e o preconceito na educação, quer na formação quer na atuação de professores que, por não sentirem-se preparados para

trabalhar a temática, podem estar reforçando posturas preconceituosas e estimulando sua disseminação entre as novas gerações.

Em sua fala Denise demonstra o quanto foi difícil conversar sobre algo que não estava habituada, que não havia parado para pensar sobre; daí a busca por respostas – ajuda de colegas – que também despreparados, não puderam se posicionar sobre um assunto aparentemente sem importância, até se depararem com um fato ou uma situação que exige uma tomada de posição. Como ela mesma diz, foi difícil, ficou meio perdida, sem saber para onde caminhar, pois seu curso de formação não a despertou para um tema muito presente nas salas de aulas brasileiras.

Já na fala de Rosa, percebe-se que a participação na pesquisa, aguçou-lhe a vontade e necessidade de conhecer mais sobre o assunto, de se aprofundar no estudo do racismo nos meios educacionais, pois considera importante que os responsáveis por essa ação educativa estejam atentos para uma situação delicada como o preconceito, pois o que se vê é um forte silêncio de alguns profissionais com relação a esse tema e afirma que quem trabalha com educação deve estar atento a essas questões.

A fala de Anita revela sua preocupação com o que está ocorrendo dentro das escolas no que diz respeito ao racismo, pois mesmo afirmando que os professores não são racistas, diz que não estão preparados para abordar o tema com seus alunos. Então se pode perguntar como esses professores, independentemente do nível em que ensinem, vão transmitir valores para seus alunos? Como afirmou Cavalleiro (2004), se os professores não estiverem preparados e se não tiverem feito uma reflexão a respeito da questão racial poderão disseminar a discriminação em outros espaços da sociedade. Com seu despreparo, o professor contribui para que alunos vivenciem práticas discriminatórias sem críticas dos responsáveis pela sua formação. Como afirma Anita, o despreparo também está presente na escola particular:

Tem professor que não sabe como trabalhar não trabalha, então assim os paradigmas vão se passando é... tem uma diferença também eu sinto entre escolas públicas e particular não é? Sobre isso, mesmo o professor de escolas particular não tem essa preparação, eu não consigo julgar se é melhor ou pior é diferente com certeza, mas nenhum... a maioria não tem não é? Só quem vai

atrás, quem busca, quem já tem isso como missão de profissão, mas geralmente... é isso.

Esse despreparo do professor leva, muitas vezes, a uma angústia, a uma busca por ajuda, como aconteceu no exemplo citado por Angélica em que a professora afirma não saber tratar da presença de uma aluna negra em sua sala e pede ajuda para outra professora, o que não é comum acontecer, pois para muitos a melhor saída ainda é o silêncio, a homogeneização das diferenças existentes em sua sala de aula:

[...] Uma professora de quarta série chegou e falou assim ai eu tenho uma criança negra na minha sala, eu tenho que saber como agir... Ela é uma professora maravilhosa e falou assim eu realmente não sei conquistar minha aluna negra, é uma questão de trabalhar assim... a partir daí ela falou eu acho que o tema para se trabalhar realmente é esse, ela pelo menos declarou não é? Eu não sei como trabalhar, tipo assim me ajuda, e eu ajudei assim o tema é interessante [...] (Angélica)

Embora, se tenha exemplos como o apresentado nessa fala em que a professora não sabe tratar a questão racial, em outras ocasiões, se vê professores que têm uma compreensão rica da cultura e da identidade do povo brasileiro, como expresso no depoimento de Marga:

[...] E isso eu acho que é uma coisa de mudança de cultura mesmo é cultural e a educação contribui muito pra isso, porque ela pode trazer elementos de diferentes culturas, valorizar a diversidade e ver o quanto de riqueza tem nessa diversidade e que isso é que constrói a nossa identidade mesmo, como branco, negro [...].

Todavia, situações imperceptíveis em que o preconceito ocorre, pode acontecer pelo fato de nas práticas pedagógicas não se deixar claro as diferenças existentes entre os grupos, como apontado por Ana, fica-se na generalização e parece que se consideram todos os homens como iguais, quando se está referindo a um determinado tipo humano:

[...] Então eu acho que isso não trabalha, então eu acho que deveria trabalhar um pouco de psicologia para a gente aprender a rever da onde vem esse estudo sobre o próprio homem que a gente vê como desenvolve a aprendizagem do homem, só que em qual homem? No homem como um todo? Isso nunca foi discutido. No homem branco, no homem preto, no japonês, não se discute, discute no homem, parece que está pressuposto que esse homem é todo da mesma raça (Ana).

Essa falta de conhecimento das diferenças é sentida também por Marga, que apesar de se achar tranqüila para abordar a temática, percebe a lacuna existente em sua formação quando ao se referir aos heróis negros só lembra Zumbi e percebe a necessidade de conhecer mais, de ter acesso à literatura e histórias africanas para poder trabalhar melhor com seus alunos. Afirmar ainda que é responsabilidade também de órgãos governamentais oferecerem essa formação para os professores:

Eu me sinto tranqüila em relação à minha própria formação, humana mesmo não é? Quanto a isso me sinto muito tranqüila, agora eu sinto muita falta de subsídios mesmo que trabalhe melhor isso, a gente não tem muito contato até com literatura, quando a gente vai falar, por exemplo, dos heróis negros, a gente fala de quem? De Zumbi, mas tem muita gente e nós mesmos desconhecemos isso, então assim... acho que nesse sentido preciso conhecer mais, ter conhecimento de outros instrumentos, de... até da própria cultura afro-brasileira de que isso falta muito agora quem sabe não é que tá saindo um doutorado nas escolas, vamos ver não é? Os professores têm que buscar e aí assim... e o Estado também tem que oferecer, porque não adianta ele implantar um programa com diretrizes e tal sem preparar os professores. (Marga).

A análise desse depoimento demonstra que a formação dos professores ainda deixa a desejar no sentido de capacitá-los para melhor desempenharem sua função docente visando uma maior contribuição na elaboração de conhecimentos relacionados a história africana e a seus descendentes para que possam valorizar a si e a sua cultura, sem que lhes seja imposta uma única cultura como a verdadeira. Como se pode ver na fala de Anita é uma questão mesmo de formação, pois muitas vezes os professores estão abertos, mas infelizmente não sabem como trabalhar com a temática racial, lhes faltam elementos cognitivos para tal função.

Eu acho que os professores estão muito mal formados nessa questão, eu vejo pela experiência que eu tenho na escola, pelo contato que eu tenho com coordenação de escola que é muito e pela minha formação pedagógica, eu não tive formação pra isso, todas as minhas concepções sobre o tema vieram da minha formação profissional e nada de pedagogia e eu acho que é fundamental que os coordenadores pedagógicos das escolas públicas, que os professores estivessem mais abertos pra esse tema e soubessem trabalhar isso em sala de aula. (Anita)

4.3 Terceiro Eixo - Concepções acerca da diversidade na prática educativa: o lugar da raça negra

As propostas dos entrevistados de como trabalhar a situação retratada no caso de ensino que lhes foi apresentado, foram as mais diversas possíveis. Nesse caso ocorrido em uma sala de alfabetização, uma aluna negra se candidata para ser a noiva da quadrilha nas festas juninas, e é discriminada pelos colegas, o que a faz desistir de ser a noiva e também desejar ser de outra cor.

Dos quinze entrevistados, cinco responderam que enfrentariam a situação trabalhando com projetos, nove promoveriam conversas com os alunos, sendo que destes, três fariam individualmente com a aluna que sofreu o preconceito, para depois conversar com a turma e, por último, com as mães. Apenas uma achou complicado responder, pois, segundo ela, a escola não aborda a questão da diversidade:

[...] eu acho que a escola não tem um interesse no ambiente para falar dessa diversidade... Quando é tratado é como assunto que tem que ser tratado e não como algo natural do ser humano que é ser diferente, ter cor diferente [...] (Ana).

Nessa fala Ana aponta o descaso da escola com a temática da diversidade, para ela a escola não trata esse assunto como natural, pois é próprio dos seres humanos serem diferentes e ao professor caberia atentar para isso. Sabe-se, por um lado que o racismo e a discriminação foram construídos historicamente, por outro lado, sabe-se também que é compromisso do professor lutar contra as formas de discriminação e dominação existentes.

Ao comentarem o caso de ensino os entrevistados mencionaram conversas coletivas com o grupo de alunos em que abordariam diversos temas: a constituição da pessoa, a valorização de sua identidade, a igualdade e a diversidade, o gênero, o preconceito, a agressão, o resgate histórico-cultural e familiar, reforçando uma concepção humanista de educação e de sociedade. Nesses diálogos, procurariam mostrar a importância de sermos diferentes e como esse fato faz sentido para a pessoa se reconhecer em sua identidade e dignidade, nas relações que estabelece, conforme a fala de Alda

[...] então eu ia fazer um trabalho pra mostrar para as crianças a importância de cada pessoa, que a cor não quer dizer absolutamente nada, a cor, o cabelo, de onde ela veio, pra onde ela vai, mas como é que você é? Se tivesse um branquinho, um loiro que seria uma coisa que destaca bastante na sala eu mostraria que... Não ia mostrar a importância do branco nem do negro eu ia mostrar a importância do ser humano, seria isso que eu trabalharia bastante com eles [...] (Alda).

Alda aponta a importância atribuída ao ser humano, que independentemente das diferenças de classe social, raça, etnia deve ser compreendido e respeitado; assim as crianças aprenderiam desde cedo que fazem parte de uma nação, na qual existem pessoas com diferentes biotipos e realidades, que precisam ser consideradas para viverem em igualdade de condições na sociedade.

Para nove entrevistados, a preocupação central deve ser com uma formação humana, de modo que todos sejam tratados como seres humanos, independentemente de classe social, etnia ou religião a que pertençam. Alegam que antes de tudo as pessoas merecem ser respeitadas, sem que a cor da pele lhes retire esse direito de igualdade, nem determine de que maneira devem ser tratados:

Acho que o ponto principal é mostrar que nem todo mundo é igual, saber respeitar essas diferenças, saber que cada um é cada um, cada um tem o seu jeito, sua cor, seu porte físico, acho que as pessoas precisam se conscientizar [...] (Denise).

Denise aponta a importância de a escola trabalhar com as diferenças e estimular o respeito entre os alunos. Pode-se acrescentar que esse fato deve ser estendido às demais pessoas envolvidas no processo educativo – professores, gestores, técnicos e demais funcionários do quadro permanente da escola –, bem como aos pais, para que tomem consciência da diversidade existente no ambiente escolar e façam das diferenças um caminho para o crescimento mútuo dos que convivem nesse espaço educativo.

Outros cinco participantes dão ênfase à identidade e apontam como sendo obrigação da escola e do professor mostrarem as diferenças existentes entre as pessoas. O direito à diferença é apontado como fundamental na constituição do ser humano e ainda é ressaltado o importante papel da escola na constituição de uma identidade positiva no alunado, sem menosprezar esse ou aquele aluno por pertencer a grupos diferentes. Segundo Marga [...] trabalhando um pouco o fato, a

questão do resgate da origem do nosso povo, que tem uma grande influência dos povos africanos e outros [...].

Os participantes afirmam ainda que trabalhar o resgate histórico cultural do povo negro é uma forma de reforçar as diversas identidades existentes, as quais a escola e a sociedade ainda não assumem de fato:

[...] Se mudasse a sua visão em relação ao ser negro e ao ser branco, eu penso que isso está mostrando um caminho para a escola, está mostrando aquilo que a sociedade ainda não dá conta. Assim mostra o relacionamento entre as pessoas, que a sociedade é racista infelizmente, então a escola tem um papel fundamental, principalmente nessa idade de primeira série de estar formando essa criança, ajudando a formar essa criança pra conviver na sociedade, então se a escola deixar de lado essa situação ela vai estar sendo omissa em uma situação que é muito séria que é a questão das relações humanas (Salete).

Nessa fala Salete aponta que se a escola não assume a diversidade existente em seu interior e na sociedade em geral, adota uma postura racista e omissa e enfatiza que esses aspectos devem ser objeto da formação do aluno desde a primeira série para que essa convivência seja tranqüila na fase adulta.

Para trabalhar com a diversidade existente é importante que a escola esteja preparada juntamente com seus professores para assumir uma postura ética junto às crianças, para que estas sintam-se em uma sociedade acolhedora, independente do grupo étnico-racial de que façam parte, pois como afirma Cavalleiro

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o reconhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores. (2001, p.149)

Seguindo essa linha de raciocínio, a professora Paula também apontou a responsabilidade do professor ou professora para com as crianças, no sentido de mostrar aos alunos a diversidade, para não permitir que tais diferenças sejam vistas como desigualdades, conforme a fala:

[...] A escola dela tem todas as crianças com todas as necessidades e todas as crianças são diferentes não é? Nenhuma é melhor que a outra. Eu acho que a professora tem uma postura complicada assim para mostrar que elas são diferentes, mas que têm os mesmos direitos [...] (Paula).

Pode-se retomar aqui, complementando a fala de Paula, o que é afirmado por Marques (2005, p. 95):

A identidade da criança afro-descendente deve ser alicerçada quando ela ingressa na escola, ou seja, desde a pré-escola, e isso ocorrerá quando a escola e educadores compreenderem que os alunos são indivíduos pertencentes a culturas diferentes, que são diferentes, mas não desiguais, e que a compreensão e o respeito à diferença são condutas indispensáveis.

Os entrevistados demonstraram, em geral, uma preocupação em fazer com que as crianças e suas famílias compreendam o quanto é importante o reconhecimento da diferença, em uma escola que se quer inclusiva. A valorização das várias culturas aparece como algo imprescindível para a conscientização dos diferentes grupos em um país da diversidade, com a qual muito se pode aprender, como diz Salete: “[...] eu trabalharia para que a criança desenvolvesse a visão de uma sociedade integrada, de uma sociedade que tem diferenças e não uma sociedade homogênea em que apenas brancos são valorizados”.

É interessante nessa fala a referência a uma sociedade homogênea, na qual os brancos sempre foram valorizados em sua cultura e identidade, enquanto os negros foram esquecidos, ou diminuídos como seres humanos. Salete reforça a importância de uma sociedade onde se respeite o outro na sua alteridade, ou seja, sem que se reforce o branqueamento da população. (BENTO, 2003).

Essa é também a função da escola, apesar dela ainda se furtar a esse debate. Todavia, para se conseguir que a escola reveja suas práticas, faço minha as palavras de Gonçalves e Silva (2005, p.40)

[...] Convém destacar que recriar, no entendimento de educação capaz de libertar os latino-americanos – assim como todos os seres humanos desrespeitados – das opressões, implica quebrar hierarquias classificatórias e excludentes. Implica fazer do ato pedagógico um face-a-face em que aprendiz e mestre se revelam um para o outro, construindo novas e renovadas significações.

Outra questão lembrada por alguns participantes foi que a escola ainda tende a trabalhar a temática racial ou da diversidade em datas comemorativas como o dia do Índio, o dia da Consciência Negra, entre outras existentes no calendário escolar “[...] é que hoje em dia as pessoas só falam sobre os negros quando está em datas comemorativas e não é bem por aí [...]” (Angélica).

Esse modo de inserção da temática racial no interior de algumas escolas é entendido como se o negro só fizesse parte da vida escolar, especialmente, quando se comemora o dia da Consciência Negra, sem considerar que essa data se restringe a lembrar a morte de Zumbi dos Palmares, esquecendo-se de outros negros que junto a Zumbi lutaram por liberdade e igualdade de direitos e que essa luta ainda se faz presente nos dias atuais. Será que essas escolas não estão preparadas para ir além da comemoração?

Alguns entrevistados defenderam que a temática do racismo só deve ser tratada nas escolas a partir do momento que surja algum fato nas relações entre os estudantes, pois se o tema for trabalhado de modo constante, no cotidiano, poderá reforçar idéias preconceituosas entre os estudantes:

[...] Eu não sei, acho que particularmente não tem que ser uma coisa assim forçada, acho que, por exemplo, se surge um caso como este aqui da menina, aí deve ser tratado, deve ser visto, porque senão eu acho que pode virar o contrário, pode estar fazendo gerar o preconceito realmente (Alberta).

Alberta demonstra em sua fala o que ainda tem sido um entendimento comum em determinadas escolas de que ao se trabalhar o preconceito pode-se estar acirrando sua prática. Mas tal entendimento leva a perguntar como isso ocorreria, se o que causa tais práticas são justamente o desconhecimento e a ignorância daqueles que as praticam? No entanto, esse pensamento ainda é muito comum entre professores que, despreparados para trabalhar o assunto, resolvem se calar, reforçando atitudes racistas no interior de escolas e universidades.

Já na fala de Angélica, observa-se que esse preconceito extrapola o âmbito escolar e que algumas pessoas mais velhas tendem a se posicionar contrárias ao debate desse tema, pois também entendem que discutindo o assunto se enfatizaria ações preconceituosas na sociedade. Todavia, a formanda entende ser a desinformação a causadora da maioria dos preconceitos existentes e crê que esses poderiam ser amenizados se houvesse mais informação entre a população:

[...] mas algumas pessoas mais velhas não reconhecem, não sabem nem o que é, acham que é bobagem, às vezes elas falam que trabalhar demais esse tema do preconceito pode causar mais preconceito ainda, mas a má informação referente ao caso acaba as vezes negligenciando a informação e acaba sei lá virando uma coisa que forma o preconceito também (Angélica).

Pode-se pensar que, a partir do momento em que o preconceito racial explode nas relações sociais e, no *caso de ensino*, entre os alunos é porque já vinham acontecendo ações discriminatórias escamoteadas e quando chegam aos professores, a auto-estima da criança negra já se encontra comprometida, ela já se percebe como um ser inferior, sendo difícil reverter esse quadro.

Por outro lado, apresentam-se novas perspectivas quando, alguns participantes julgam que, ao não se falar do preconceito e do racismo nas escolas pode-se estar reforçando a falsa *democracia racial*, como demonstra Marga:

[...] as crianças não tem esse preconceito, mas isso é fruto até da cultura que a própria sociedade traz, parece que tudo gira em torno da cultura branca, aí praticamente não se discute fica-se numa falsa democracia racial.

Marga afirma que a criança não é capaz de discriminar, mas acrescenta que ações discriminatórias são geradas na sociedade, como a criança é resultado das interações existentes na família e em outras instituições pode, por vezes, reproduzir atitudes negativas vividas nesses espaços sociais, ou seja, torna-se também preconceituosa.

Sabe-se que, no Brasil, o mito da democracia racial ainda influencia o pensamento de uma parcela considerável da população, independente da classe social e do nível educacional, como afirmado no primeiro capítulo. Retomo aqui o que diz Hasenbalg

[...] A noção de democracia racial é uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido o de manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando severos limites às demandas do negro por igualdade racial [...] (1987: p.80):

Com base na fala de Hasenbalg (1987) e de Marga, pode-se pensar que a sociedade e a escola ainda não estão inteiramente atentas para a inclusão da temática racial em seu cotidiano, o que causa negação da presença intensa de crianças pertencentes a grupos diferenciados no seu interior e, conseqüentemente, a não atenção à Lei 10.639 que determina a inclusão da História da África e Afro-brasileira nos currículos escolares.

Pode-se pensar também, com base nas falas acima que a escola tem saídas para a adesão a essa temática, quando alguns educadores, como a própria Marga, estão atentos ao problema da homogeneização da cultura branca e eurocêntrica existente no interior das escolas e se contrapõem a essa forma de educação,

preocupando-se em denunciar a falsa democracia existente, quer na escola, quer na sociedade.

Os entrevistados que alegaram trabalhar com projetos, incluíam a exposição de fotografias das famílias dos alunos, seguida do debate referente às suas origens, seus diversos grupos e situação econômica, para que as crianças percebessem que mesmo diferentes, seus antecedentes passaram por processos idênticos, como o casamento, e outros momentos culturais. Tais atividades foram propostas para serem trabalhadas desde a Educação Infantil, conforme menciona Alda:

Eu acho que se trabalhar isso com adulto ou com adolescente é mais complicado, já quando você trabalha desde cedo, desde o prezinho, desde a educação infantil eu acho que isso se torna espontâneo, natural, não é uma coisa que vai entrar porque precisa ser trabalhado, porque está havendo casos dentro da escola, entende?

Alda parece ter razão quando afirma ser mais fácil trabalhar as diversidades com as crianças, desde novinhas, por que se tais cuidados são estabelecidos na infância, não há que se preocupar com o relacionamento na fase adulta, pois dificilmente esses adultos praticarão desrespeito ao outro, uma vez que tenham tomado consciência de práticas valorativas das diferenças desde crianças.

Todavia, essa premissa pode não se confirmar, pois, às vezes, algumas pessoas mesmo participando de uma educação humanitária na infância, quando adultos podem se tornar pessoas intolerantes com relação às questões da diversidade: trata-se da dialética humana.

A fala de Alda se contrapõe ao que foi dito por Alberta pois a primeira diz que se deve atentar para uma educação multicultural desde a infância e a outra afirma que só se deve tratar das diferenças raciais e culturais se surgir algum fato em sala de aula, ou na escola como um todo, o que demonstra que ainda não há consenso sobre como tratar essas questões.

Na proposta de trabalhar com projetos houve referência aos Temas Transversais como forma de abordar a temática racial no cotidiano da escola e em todas as disciplinas, de modo que as relações entre brancos e negros possam ser aperfeiçoadas para que ambos os grupos vivam situações de igualdade em nossa sociedade, visando uma cultura que não se sobreponha à outra e dê ênfase a riqueza de tal diversidade, como afirma um dos participantes:

Então é uma coisa que o professor teria que ver o cotidiano não é? Na sala de aula com os alunos ele vai percebendo essas atitudes, mas eu acho que são assuntos transversais na sala de aula, a

questão de você trabalhar com um assunto que é enriquecedor, que está ali no cotidiano e perceber o sentido [...] (Jair).

Em sua fala Jair explica que o professor tem sensibilidade para perceber situações discriminatórias as quais podem ser trabalhadas no cotidiano da escola, pois, por meio dos Temas Transversais se aborda assuntos ligados ao racismo existente na educação. Percebendo tal necessidade, o professor pode enriquecer suas aulas ao trabalhar com a diversidade presente em sala e na escola como um todo.

Aparece de maneira enfática nas falas dos entrevistados a referência à escola como repassadora de uma educação majoritariamente branca, na qual os valores do grupo negro não são considerados, o que leva à desvalorização da identidade de crianças pertencentes a este grupo. Dessa forma, a escola reforça uma educação eurocêntrica e os professores falham em não discutir com as crianças as culturas dos diferentes grupos e, possivelmente, tornam-se responsáveis pela inexpressividade de parcela representativa da população, como afirma a entrevistada:

[...] mas isso é fruto até da cultura que a própria sociedade traz mesmo, parece que tudo gira em torno da cultura branca e aí praticamente não se discute, fica numa falsa democracia racial e a gente não discute essas questões e eu acho que a gente precisa discutir com as crianças sim, desde cedo [...] (Marga)

É notável perceber nas falas da maioria dos entrevistados a importância atribuída à temática racial na escola, desde a educação infantil, na esperança de se afirmar posturas nas quais os negros sejam considerados seres humanos e sua cultura seja respeitada nas práticas educativas, permitindo assim, que o poema de Oliveira da Silveira apud Abramowicz e Silvério, represente um período passado:

Falsificaram os livros de história,
trocaram os heróis,
botaram máscara de carnaval
nos fatos, botaram fogo nos documentos
do tráfico e do crime
e então ficamos sendo os que não vieram,
ficamos sendo os que não são,
ficamos sendo só os que estão.
Ficamos sendo estas ruínas
Em auto-reconstrução (2005, p. 35).

Esse poema pode vir, em breve, a representar o passado, mas infelizmente é ainda atual em algumas práticas educativas, quando são minorias os heróis negros mencionados na história oficial, bem como é apresentada de forma irrisória a contribuição cultural do povo negro no cenário nacional. Pode-se dizer também que a história do povo brasileiro tem um único representante, o branco europeu, negando-se a contribuição do negro, do índio, da mulher negra na construção da história nacional. Afinal, não se pode compreender o Brasil sem entender a contribuição dos negros, pois podemos até entendê-lo sem a participação de outros grupos, mas não é possível compreendê-lo sem o contributo dos negros.

Para nove dos entrevistados, o debate relativo ao racismo e ao preconceito em sala de aula deve acontecer no coletivo, em que professores e alunos discutam, com base em suas vivências e histórias familiares, as conseqüências que tais práticas causam à sociedade. Assim, iniciariam uma ação de conscientização, com foco na valorização da pessoa e da diversidade existente em uma sociedade multiétnica tal qual a brasileira:

Então eu procuraria fazer um trabalho de conscientização com os alunos, um trabalho coletivo, entendeu? E focaria que a atitude tomada pelos alunos é uma atitude preconceituosa e a grande conta é na pessoa que pertence aquele espaço [...] (Jair)

É se fosse uma aluna minha, eu acho que eu conversaria com todos da sala, eu conversaria com ela primeiro, ela iria dizer que todo mundo vai ficar zombando dela. Então eu diria que isso não tem nada a ver, que a gente tem que respeitar, aceitar as diferenças de cada um, isso é que é o Brasil não é? É o país da diversidade, várias pessoas, em todo e qualquer lugar, tudo misturado, aquele bolo e se a gente não respeitar, aprender a respeitar não tem como viver num país justo não é? (Clara).

Então eu conversaria com as crianças, de repente até com as mães e trabalharia essas questões de gênero, do negro, de estar excluído [...] (Rosa).

Nessas falas percebe-se a preocupação dos entrevistados no sentido de inserir em suas práticas educativas a temática racial para que seus alunos possam aprender o quanto é importante a convivência múltipla dos vários grupos existentes no Brasil e também experimentar essa convivência em salas de aulas. Um aspecto que chama a atenção é de que eles enfocam a idéia do trabalho coletivo, com crianças e seus familiares, o que aponta para o entendimento de que o racismo e o preconceito não são individuais, pois todos direta ou indiretamente estão envolvidos.

Nesse sentido fica claro que é necessária uma ação conjunta da população – pais, professores, gestores, alunos e outros formadores de opinião – para o tratamento das questões raciais.

Três dos participantes afirmaram que, em suas práticas pedagógicas focariam a questão de gênero, pois compreendem que é necessário resgatar o papel da mulher negra na história das sociedades, sua contribuição no processo de construção social. Para eles, o desrespeito está ligado à não consideração da diferença como importante nas relações humanas e sociais, destacando também para a família a função de despertar a criança para esses aspectos relacionais, como apontado nas falas:

[...] apesar de que eu abordaria bem antes de chegar numa situação dessas, eu falaria a questão da atitude, sobre a mulher negra e da contribuição dela na história da sociedade [...] (Jair)

[...] Primeiro assim eu acho que eu trabalharia na minha sala a questão de gênero mesmo, o porquê da piada, o porquê o outro é considerado diferente, porque não é só a pele [...] (Renata)

Esta situação pra mim está mostrando que eu preciso focar o meu planejamento na questão de gênero visto que as crianças estão trazendo do seu meio social o preconceito [...] (Salette).

A professora Salete diz que focaria seu planejamento na questão de gênero, pois é um preconceito presente nas crianças, mas afirma que elas trazem essa visão de casa, do seu meio social e que caberá à escola transformar a visão preconceituosa.

Nas falas em geral fica explícita a preocupação dos entrevistados com a questão do gênero, pois o fato de a aluna negra ter sofrido a ação preconceituosa por parte dos colegas na escola, levaria esses professores a tentar resgatar a contribuição da mulher, em geral, e da mulher negra em particular, para a história nacional. Esse resgate é importante para que as crianças e suas famílias entendam a importância das mulheres na construção da nação brasileira.

Após apresentarem propostas de atuação com as questões que emergiram do caso de ensino analisado, os participantes foram estimulados a falar de como se sentiram ao participar dessa pesquisa. Suas reações foram positivas, pois segundo eles despertaram para a importância da temática na educação escolar como um todo, e no vários níveis de ensino em particular, como se pode observar na fala:

Como professora, acho muito importante, porque o que eu tenho visto nas escolas, infelizmente é um relato triste, mas é isso mesmo, é uma falta de respeito tremendo e principalmente quando é uma criança negra ou uma criança pobre, mas existe eu vejo algumas professoras com ar superior, não falando um sai daqui, mas só no olhar você já vê que ela não quer nem um sorriso, são alunos de oito anos, são crianças de oito anos, aí então tem uns bonitinhos cheirosinhos que a professora vem abraça e beija, tem outros que querem a mesma atenção, mas talvez não tenham tomado banho naquele dia, sei lá o que é, mas não importa. Nesse dia eu comecei a prestar atenção e vi que existe essa discriminação e racismo dentro da escola que é muito forte e é triste não é? (Clara)

Essa observação feita por Clara vai ao encontro do que é afirmado por estudiosos da temática racial, como Cavalleiro (2005), dentre outros, quando apontam um tratamento diferenciado dos professores para com seus alunos negros o que causa angústia e estigmatiza aqueles que sofrem a ação:

É o oferecimento de diferentes oportunidades para os alunos se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes das atividades desenvolvidas na escola. Já foi constatado tratamento diferenciado, direcionado aos alunos brancos, tais como oferta de carinho, agrados, estímulos, incentivos, atenção, entre outros, pautado no pertencimento racial (Cavalleiro, 2005, p. 122)

As falas que seguem mostram como os entrevistados sentiram-se desafiados a conhecer mais sobre a temática do racismo e do preconceito, como também perceberam a necessidade de levar essa visão para seus alunos, pois como seres humanos precisam ter cuidado e respeito para com seus pares:

Nossa, eu me sinto responsável, desafiada, como fazer para que as pessoas tenham essa consciência de que somos humanos e por ser humanos somos diferentes. Então eu me sinto assim desafiada realmente em fazer com que as pessoas, as crianças tenham essa visão do cuidado pelo outro, do amor e do respeito, porque é isso o essencial, se eu respeito, se uma criança de dois anos, de seis anos respeita o outro pelo o que ele é, ela não vai ter tempo de olhar a cor. Então esse desafio de desenvolver os valores, de desenvolver a beleza que cada um traz, da diversidade é importante, até porque na Educação Infantil tem pouco preconceito, vai aparecer mais é nas primeiras séries (Salette)

Tenho consideração eu acho assim que quando a gente se depara com essas questões, quando alguém nos pergunta assim frente a frente a gente meio que se questiona também, aí você fala puxa vida como é essa questão, será que está sendo por mim abordada de uma forma correta? Faz você pensar nessas coisas, faz você querer também se aprofundar nessas coisas, conhecer um pouco mais, até pra você saber o que está falando, o porque está falando, então foi esse o sentimento que tive assim... Enquanto estava falando essas

coisas assim pra você. Por que a gente que trabalha com a educação, lógico tem um fator tão importante não é, quanto a isso que quase ninguém ver nada é... a gente tem que se esforçar por que é uma tarefa nossa, é uma situação delicada, assim... de procurar estar sempre formando... acho que é isso (Rosa).

Não se conhece exatamente a palavra igualdade, isso também chega na questão educacional porque a gente fala ah, você é igual a fulano, mas porque você é japonês, branco ou preto ou azul, amarelo, vocês são iguais, mas porque eles são iguais? As pessoas não param mais pra explicar o porquê que um é igual ao outro é igual porque os dois têm gênero ruim? Ou gênero forte? Ou vamos usar outras palavras ou então é igual porque os dois têm os olhos puxados? O que é ser igual? Na educação a gente ainda tem esse bloqueio, ninguém sabe explicar o que é ser igual (Dália).

As falas de Salete, Rosa e Dália expressam uma forte preocupação e vontade de se aprofundarem na temática estudada para poderem tratar desse assunto com seus alunos. Fica explícito que ainda sabem pouco, mas tendo consciência disso, procurarão se informar e buscar ajuda para incluir as discussões do racismo e do preconceito em sua atuação profissional. Elas entendem a responsabilidade e o compromisso que têm como professoras, para assumirem práticas em que estejam inclusas essas temáticas, pois estão formando as novas gerações para conviverem melhor no futuro.

Na fala Paula o que se vê é uma tentativa de amenizar situações de discriminação, quando alega que as crianças envolvidas são igualmente vítimas, pois uma delas não sabe por que pratica a ação preconceituosa. Isso não a isenta de como professora trabalhar com essas situações discriminatórias e mostrar que elas impedem o respeito ao diferente e influenciam negativamente quem sofre o preconceito.

Na escola que eu trabalho tem um caso de uma menina negra que entrou esse ano, está na quarta série e entrou também um menino na mesma sala e desde o começo do ano ele já a chamou de todos os nomes possíveis e imagináveis, chamou de torrada, queimada, de tudo assim. E a mãe dela vitimiza muito essa questão, então por um lado o menino está errado e eu vejo a criança o menino como... eu tenho mais dó dele do que dela, porque ele mesmo faz pra chamar atenção, ele faz porque ele não tem noção da gravidade da situação de como é duro pra algumas pessoas a história que elas trazem em relação a cor não é? (Paula)

Na fala de Paula, pode-se perceber que o professor, muitas vezes, não está atento às queixas dos alunos relativas a discriminação ocorrida na escola, o que é

reforçado por Cavalleiro (2004) quando diz que os profissionais da escola devem valorizar reclamações de ocorrência de discriminação no espaço escolar, pois as vítimas dessas situações não devem ser culpabilizadas e sim aquele que ofendeu ou humilhou outro por causa do seu grupo racial deve ser levado a entender sua atitude negativa e ficar ciente de que a escola não aceitará a reincidência.

A fala de Anita explicita uma posição de busca por conhecimentos, por querer entender as desigualdades raciais e sociais, bem como, políticas públicas voltadas ao combate e à diminuição de tais desigualdades. Espera com isso, continuar mudando sua visão do preconceito, apesar de considerar que já mudou suas concepções, após sua experiência profissional. Acredita que ainda tem novos paradigmas a apreender para entender melhor os significados do racismo e do preconceito.

Ah, eu sou muito interessada nessas questões, então além de racismo eu sou interessada nas questões de desigualdade racial, de exclusão, de políticas públicas voltadas a isso, porque eu trabalho com isso, agora o meu público a maioria negro, eu trabalho com crianças que moram em abrigo e infelizmente a maioria é negra e tem muito significado não é? Eu me interessou muito pelo tema. Eu acho que quanto mais eu leio, quanto mais eu me interessou mudam as minhas concepções, mudam alguns paradigmas que eu digo assim que eu já mudei, que eu continuo mudando, eu acho que é muito legal (Anita).

Percebe-se na fala de Patrícia, sua satisfação em participar da pesquisa até mesmo, pelo fato de falar sobre algo que ainda é pouco comentado no meio educacional. Então vê sua participação como uma oportunidade significativa, que a despertou para a temática e no momento da entrevista, possibilitou seu despertar e refletir sobre o assunto, como explica:

Eu acho legal esse trabalho seu, acho bem bacana porque não se ouve muito falar e se discute muito pouco, não é verdade? Então eu acho bem interessante mesmo e esse trabalho individual que você está fazendo é mais interessante ainda porque eu tenho certeza de que depois dessa entrevista eu vou ficar pensando sobre essas coisas, mas tudo bem (Patrícia).

Considerações finais

Olhou o mar a imensidão
Mas não desanimou
Deixou o cais na embarcação
Remou remou remou.
(Alto-Mar, Dante Ozzetti, Luiz Tatit, 2006)

O que foi possível perceber desde o início da coleta dos dados, por meio da aplicação do questionário, foi que os graduandos apontavam para uma compreensão significativa dos temas estudados, colocando-se contrários às práticas do racismo, do preconceito e da discriminação na sociedade. Segundo o entendimento dos participantes, tais ações acontecem por desconhecimento, o que leva determinado grupo populacional a se considerar superior ao outro, desrespeitando o direito de igualdade entre os humanos.

Essa compreensão dos entrevistados possibilitou, no momento da realização das entrevistas, apreender dados muito ricos, os quais facilitaram a análise e permitiram um aprofundamento dos temas em estudo. Para uma maior apropriação da análise foi necessário alargar o referencial teórico, pois surgiram enfoques novos que levaram a pesquisadora a uma reorganização do material disponível. Essas informações relevantes foram importantes para a compreensão de suas concepções a respeito da temática racial e de sua inserção na educação, em todos os níveis, iniciando desde a educação infantil.

Foi possível observar nos dados como um todo, que a compreensão dos entrevistados aponta para um olhar mais cuidadoso as questões investigadas. Eles julgam fundamental o reconhecimento das diferenças, o respeito aos distintos grupos e à sua cultura, sem que haja a valorização de um grupo em detrimento do outro.

Com base na constatação acima, pode-se considerar que uma das possíveis saídas para se evitar um choque entre os diferentes grupos sociais está no compromisso assumido por toda a sociedade, em particular, pelos formadores de opinião – professores, políticos, jornalistas, dentre outros – para que a inserção de temas ligados a diferença racial se faça uma constante em suas ações cotidianas, quer de modo individual, quer coletivo.

Existe uma forte compreensão dos participantes de que situações que desrespeitam o ser humano devem ser discutidas nos vários espaços sociais como a escola, a família e outros, pois se criarmos nossas crianças, fortalecendo valores humanos e sociais poderemos conduzi-las a um convívio idôneo entre os homens. Desse modo esperam uma sociedade mais justa em um futuro próximo.

Apontaram, ainda, que ao ignorar-se a existência de grupos diferentes nos vários espaços sociais e valorizar-se apenas um segmento populacional – via silêncio e ignorância de pessoas e instituições – não se ajuda a construir um futuro melhor, que muitos almejam; bem como uma nação justa, com igualdade na diferença. Nesse projeto de uma sociedade mais igualitária, percebe-se a importante função do professor, em especial, como formador de opinião, pois além da família, é ele quem mais contribui na formação da personalidade da criança. Diante de tal função, é interessante estarmos preparados para o trabalho com a diversidade racial, no sentido de construirmos valores que contemplem essa diversidade.

Para os entrevistados, a formação do professor ainda é negligenciada no trato com as diferenças étnico-racial, de gênero, de religião, de opção sexual, dentre outras existentes na sociedade, que não são contempladas nos cursos de formação de professores, em particular, no curso de Pedagogia. Para eles, se os professores não forem capacitados para a inclusão da temática racial em sua atuação, podem continuar indiferentes a ações racistas praticadas por eles próprios, por seus pares e alunos, sem se darem conta da exclusão cultural-econômica-educativa que essas ações provocam.

A integração dos temas ligados à diversidade racial nas práticas escolares se faz urgente na realidade educacional brasileira e pode ser efetivada de diferentes formas. É imprescindível para isso, que a formação de professores contemple o conhecimento de diferentes culturas dos vários grupos sociais.

Com o implemento de ações recentes – como a Lei 10.639/2003, as políticas de ações afirmativas, entre outras – passa-se a engrossar práticas estimuladoras para o resgate de uma história e educação diversificadas, que incluam a população como um todo. As propostas para se conseguir uma outra forma de fazer educação são diversas, mas como afirma Cavalleiro (2005), para reverter situações de sofrimento vivenciadas por alunos negros nas escolas, é necessário transformar velhas práticas em novas alternativas que contribuam para a inclusão positiva desses alunos na educação e garantam o direito a um ensino de boa qualidade. Tal

transformação inicia-se com o reconhecimento e aceitação da contribuição do grupo negro no espaço escolar e também na sociedade.

Foi interessante perceber como tal pensamento se faz presente na vontade de muitos alunos-professores entrevistados, pois entendem que sem uma outra visão da história do negro e do debate em torno da atual situação em que esse grupo se encontra não se conseguirá avançar para a construção de uma sociedade e educação inclusiva. Como disse Giroux (1997, p. 163), essa busca requer um intelectual transformador, para quem o essencial “é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”.

Para que se busquem iniciativas visando à socialização de crianças, jovens e adultos negros e não negros que ultrapassem o alienante esforço de se prepararem para a vida numa sociedade que os desrespeita, é interessante que nos empenhemos em transformar as relações entre grupos e pessoas. É necessário implementar programas educativos com currículos e propostas capazes de construir uma sociedade justa, com a participação efetiva de todos os envolvidos para o fortalecimento da dignidade humana. Dignidade na qual o direito de ser diferente se expresse de acordo com os valores humanos, possibilitando aos grupos étnico-raciais usufruírem de iguais condições e assumirem funções nas quais possam participar, decidir, executar e avaliar.

Nessa perspectiva, o trabalho educativo deve ser organizado e executado com intenção, energia e firmeza para a educação de cidadãos. Isso requer dos educadores estarem sempre buscando cultivar em si e, principalmente, nos alunos, a confiança em suas capacidades, o orgulho em pertencer a um determinado grupo étnico ou social; autonomia no pensar, no agir, no conhecer seus próprios preconceitos, discriminações e estímulo à apropriação de valores como solidariedade, colaboração e criticidade.

Dessa forma, os professores precisam manter longe de si e dos alunos sentimentos menores, de inferioridade, de submissão e de dependência, além de atitudes etnocêntricas e alienantes que desvalorizem seus modos de ser e de viver. Para mantermos ou cultivarmos essa postura é urgente que todos os educadores e pesquisadores se empenhem por uma educação antidiscriminatória, na qual o direito a igualdade de tratamento entre as várias culturas existentes seja constante.

A busca por uma Educação não discriminatória pode vir a se constituir numa nova maneira de adequação das relações sociais, revendo-se as estruturas das

instituições de ensino, superando preconceitos contra os diferentes grupos étnicos, que, muitas vezes, são incorporados sem reflexão. Torna-se importante, porém, integrar conhecimentos diversos, que valorizem cada grupo étnico da nação brasileira, reconhecendo diferenças e especificidades, para que não precisem abandonar suas raízes.

Abordar a problemática das relações interétnicas nos currículos escolares e trabalhar conhecimentos, com base nas culturas dos grupos envolvidos, implica conhecer culturas e crenças, que conduzem ao conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo. À escola cabe trabalhar os diversos saberes culturais, sem focalizar o modo peculiar eurocêntrico, como único. Aprender e ensinar outros modos de conhecer dos diferentes grupos que compõem a sociedade, em particular, os afrodescendentes, é também função dessa escola.

Todavia, nossa educação se orienta por teorias e propostas de base eurocêntrica, sem considerar que a população tem raízes étnicas e culturais distintas. Esse desconhecimento oportuniza práticas racistas e discriminatórias contrárias à população afrodescendente, que fazem parte do cotidiano dos brasileiros, sendo socialmente aceitas e confirmadas. Tais práticas constroem-se e mantêm-se a partir de preconceitos, praticados por parcela da população que se auto-classifica como superior, em relação àqueles que são classificados como inferiores.

Para que a educação exerça forte ação na prevenção do racismo, as reflexões e os questionamentos formulados ao longo dessa pesquisa apontam para a formação de um professor atento aos apelos dos grupos discriminados, voltada ao trabalho com as diferenças e à não discriminação, independente de quem sejam os alunos. Encontrar estratégias educativas convenientes, para que todos sejam fortalecidos enquanto seres humanos e cidadãos é o que se deseja.

Como educadores empenhados na construção de uma sociedade antidiscriminatória, estaremos cultivando e exigindo respeito a todos os grupos discriminados, na perspectiva de novos tempos, de novos rumos, em que os desvalorizados possam influenciar, propor e implementar uma sociedade nova, em que os diferentes sejam também protagonistas.

Sabe-se ainda ser longo o caminho a percorrer para se implementar uma educação que considere a diversidade, porém o que almeja parcela da população, dentre ela intelectuais envolvidos com essa temática, é a possibilidade uníssona da

não padronização de desigualdades, mas de igualdade e diferença, como reconhecimento de direitos básicos para todos, porém esses todos têm que ter suas diferenças reconhecidas.

Muito ainda há de ser feito para a mudança de pensamentos, práticas e atitudes que considerem as diferenças raciais como promotoras de desigualdades entre os brasileiros e, conseqüentemente, de oportunidades igualitárias para que brancos e negros tenham as mesmas condições de se desenvolverem e possam garantir suas necessidades, por meio da participação nas riquezas produzidas, demonstrando suas potencialidades. Para isso acontecer é preciso vincular a educação mais ampla à educação escolar e tomar ambas como responsáveis pelo desenvolvimento cultural e pedagógica da população.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Laurinda R. **Wallon e a Educação**. In: ALMEIDA, Laurinda R.; MAHONEY, Abigail A. (Org.). Henry Wallon – Psicologia e Educação. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 71-86.

ANDRÉ, Marli et al. O Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 68, dez. 1999a, p. 301-309

_____. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 2 ed., Campinas, SP: Papirus, 1999b. 11-26.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**.: alternativas teóricas e práticas. 2 ed. São Paulo: Summus, 1998.

ASSIS, Marta diniz P. de e CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vezes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, v. 34, n 123, set/dez 2004, p. 709-724.

BENTO, Maria A. da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria A. da Silva (Orgs.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 25-58.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Editora UNB, 1992, v. 2, 447 p.

BORDA, Orlando F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 42-62.

BRANDÃO, André A. Pereira. Raça, demografia e indicadores sociais. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.) **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003: 19-72.

BRZEZINSKI, Iria. A Formação e a Carreira de Profissionais da Educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: _____. (Org.). **LDB .Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1998. p.147-168.

CANDAU, Vera. Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. Cap. 1,3,4.

_____. (Org) **Sociedade, Educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002b. Parte 1.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, págs. 141-160

_____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação Racial na Escola. In: SILVEIRA, Maria Lucia da ; GODINHO, Tatau. (Org.). **Educar para a Igualdade:** gênero e educação escolar. São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher/ Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São Paulo, 2004. (Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, n. 6).

CHAUÍ, Marilena. Cultura e racismo. **Princípios**, São Paulo, Anita, n. 29, 1993.

_____. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 153-160.

DIEESE/SEAD e entidades regionais. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. **Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho, 1998.** Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/negro.xml>> Acessado em: 17/02/2005.

ENGUITA, Mariano F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 3, p. 5-17, set./out./nov./dez. 1996.

FELDMANN, Marina. **Questões Contemporâneas:** mundo do trabalho e democratização do conhecimento. São Paulo: [s.n.]. 2003 [inédito].

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes.** Boletim n. 301, Sociologia In. 12. Gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1964.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FISCHMANN, Roseli. Identidade, identidades-indivíduo escola: passividade, ruptura e construção. In: TRINDADE, Azoilda L. da ; SANTOS, Rafael dos. (Org.). **Multiculturalismo mil e uma faces da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 91-114.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, DF: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GANDIN, Luis Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings). In: **Educação e Sociedade.** Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, SP, V. __, n 79, agosto de 2002, págs. 275-293.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GIL, Mário e PINHEIRO, Paulo César. Outro Quilombo. In: BRAZ, Renato. **Outro Quilombo**, Mário Gil Studio, 2001.

GIROUX, A. Henry. **Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, A. Henry ; MACLAREN, Peter. Formação do Professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira ; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-154.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed., Belo Horizonte, 2004.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 43-54.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete ; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Papirus Educação).27-54.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p. 85-92.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GÓMEZ, Angel Pérez. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, IIE 1992, p. 77-92.

GONZAGUINHA. O que é o que é? **Preferência Nacional**. São Paulo: sonopress, 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag>>.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, Carlos A. ; SILVA, Nelson do Vale. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, São Paulo, maio. 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos avançados. São Paulo, v.1, n. 1, 1987.

_____. O preconceito racial no Brasil. Entrevista. **Estudos Avançados. Dossiê o negro no Brasil**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos avançados. São Paulo, v.18, n. 50, jan./abr. 2004.

INFORMATIVO **INEP**, ano 02, n 66, 23 nov 2004) informativo@inep.gov.br

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher, Editora da Universidade de São Paulo, 1973. (Tópicos de Psicologia Social, 8).

KREUTZ, Lúcio. Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica. In: SOUZA, Cynthia P. de ; CATANI, Denice Barbara. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 93-110.

LUDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Eugenia Portela de S. A proposta pedagógica e a pluralidade cultural na escola – um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. In: BACKES, José Licínio et. al. **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural**. Campo Grande: Editora UCDB, 2005 (coleção teses e dissertações em educação, v. 6)

MARTUCCELLI, Danilo. As Contradições políticas do multiculturalismo. **Revista brasileira de Educação**. São Paulo, n 02, p.18-32, mai/jun/jul/ago, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete ; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Papirus Educação).13-26.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti ; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Formação de Professores, práticas Pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 151-174.

MODESTO, Zé. O ciclo da lua. **Esteio**. Sonopress-Rimo. São Paulo, 2004.

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. **Princípios**, São Paulo, n. 34, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Coord.). **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: Temas Contemporâneos**. Cadernos Penesb. Niterói: EDUF, 2002. p. 33-60.

_____. Políticas de ação afirmativas em benefício da população negra no Brasil. Um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves ; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 115-128.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista. In: **Estudos Avançados. Dossiê o negro no Brasil**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos avançados. São Paulo, v.18, n 50, jan./abr. 2004.

NASCIMENTO, Abdias. Um exílio que independe do regime político. (Contribuição especial). In: PNUD Brasil. **Relatório de Desenvolvimento humano: racismo, pobreza e violência** – São Paulo: Prima Página, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: Congresso Internacional dos Americanistas, 31., 1955, São Paulo. **Anais do Congresso**, 1955.

OLIVEIRA, Dennis de. Relações raciais e poder. **Princípios**, São Paulo, n. 34, 1994.

OLIVEIRA, Raquel. Educação e ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 245-264.

OZZETTI, Dante e TATIT, Luiz. Alto-Mar In: CEUMAR e OZZETTI, Dante. CD **Achou**. São Paulo: MCD, 2006)

PINTO, Regina Pahim. A Educação do Negro: Uma Revisão de Bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas n. 62, p. 4-36, ago. 1987.

_____. As diferenças étnico-raciais e a formação do professor. Relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

_____. A questão racial e a formação dos professores. In: OLIVEIRA, Iolanda et al. **Relações raciais e educação**: temas contemporâneos. Niterói: EDUFF, 2002.

PNUD Brasil. **Relatório de Desenvolvimento humano**: racismo, pobreza e violência – São Paulo: Prima Página, 2005.

Quanto vale ou é por quilo. Direção: Sérgio Bianchi. Produção Agravo Produções Cinematográficas S/C Ltda. Interpretes: Ana Carbatti; Claudia Mello; Herso Capri; Caco Ciocler e outros. Roteiro: Eduardo Benain, Nilton Canito e Sérgio Bianchi. (Colaboradora: Sabina Anzuategui). São Paulo, Brasil, 2005.

REIS, Maria Clareth G. Escola e contexto social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. In: OLIVEIRA, Iolanda de, SILVA, Petronília B. G. (Org.). **Negro e Educação**: Identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

REIZINHO. **A esperança de um povo**. Página do mar. SONY. 1996. 1 CD

ROLAND, Edna et al. Seminário nacional de políticas e direitos reprodutivos das mulheres negras. De 20 a 22 de agosto de 1993. Itaipicérica da Serra, São Paulo: **Cadernos Géledes**, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et. al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre. Artmed, 2002. p. 13-37.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil**. Tradução de Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SANTOS, Risomar Alves dos. **A cidadania no cotidiano da mulher negra em João Pessoa – negação e luta**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular)- Universidade Federal da Paraíba, 1996.

_____. O papel da educação na prevenção do racismo e da intolerância. In: SABOIA, Gilberto Vergne ; GUIMARAES, Samuel Pinheiro, (Org.). **Anais**. Seminários Regionais Preparatórios para a Conferencia Mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília, Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Gevanilda. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria. Palmira da (Orgs.). **Racismo no Brasil: percepções de discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril cultural: Brasiliense, 1984.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Claudia Schilling. Porto alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SCHÜTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: OLIVEIRA, Iolanda ; SILVA, Petronília B. G. (Org.). **Negro e Educação: Identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

SILVA, Martiniano, J. Origens, modalidades e formas de racismo. **Princípios**, São Paulo, n. 34, 1994.

SILVA, Maria José L. As exclusões e a educação. In: TRINDADE, Azoilda L. da ; SANTOS, Rafael dos. (Org.). **Multiculturalismo mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a. p. 139-148.

SILVA, T. Tadeu ; MOREIRA, A Flávio. (Org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

SILVA, T. Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 4ª reimp.- Belo Horizonte: autêntica, 2002.

SILVEIRA, Oliveira da. Poema sobre palmares. In: ABRAMOWICZ, Anete ; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Papirus Educação).27-54.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais**. Portugal: Rés Editora, 1997.

TCHITULA, Joana. Formação do pedagogo na visão do aluno noturno concluinte. Dissertação de Mestrado. Programa de Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. São Paulo, 2001.

TORRES, Rosa. Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. II Seminário Internacional. PUC-SP, p.173-191, 1998.