

DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

REGINA PAHIM PINTO

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Pesquisa sobre a formação que o Curso de Habilitação para o Magistério em nível de segundo grau vem proporcionando ao futuro professor para interagir com um aluno que se diferencia do ponto de vista étnico-racial. Formação aqui entendida como possibilidade de discutir temas que dêem aos professorandos subsídios para refletirem sobre questões que dizem respeito às relações étnico-raciais e seus desdobramentos e, sobretudo, como meio de capacitá-los a transmitir aos seus futuros alunos uma atitude de respeito para com diferenças raciais e culturais. Para tanto, foram focalizadas três dimensões do curso: currículos, livros didáticos de quatro disciplinas e professores que lecionam essas disciplinas. Investigou-se também o tratamento dispensado ao tema em uma revista destinada ao professor, mas também utilizada nos cursos de formação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RELAÇÕES RACIAIS – LIVROS DIDÁTICOS – ETNIA – NEGROS

ABSTRACT

ETHNIC-RACIAL DIFFERENCES AND THE TRAINING OF THE TEACHER. This article presents the results of a study on the training that the Course for Teacher Qualification at the Secondary Level has been providing to future teachers for interacting with students who are ethnically and racially different. Training is understood here as the opportunity to discuss themes that provide for future teachers materials to reflect on the issues of ethnic and racial relations, and above all, as a means to enable them to transmit an attitude of respect for racial and cultural difference. To this end, three dimensions of the course were focussed upon: curriculum, didactic books in four disciplines and the professors who teach these materials. The treatment given to the theme in a magazine for teachers, also used in the training courses, was studied as well.

Este texto resume os resultados da pesquisa "As diferenças étnico-raciais e a formação do professor" financiada pela FAPESP.

No contexto internacional, principalmente nos Estados Unidos e, mais recentemente, nos países europeus ex-colonialistas, em que há uma presença significativa de descendentes de imigrantes nas escolas, há algum tempo se assiste a um empenho não só de discutir as diferenças étnico-raciais no âmbito da escola, mas de tornar a educação escolar um momento efetivo de reflexão, valorização e respeito a essas diferenças.¹

Nos Estados Unidos, essas preocupações reportam-se ao século passado quando professores negros passam a abordar questões de interesse para os afro-americanos. Esse movimento, primeiramente circunscrito às escolas destinadas à população negra, aos poucos foi se incorporando ao sistema de ensino, devido à pressão de jovens afro-americanos para que a educação reconhecesse o patrimônio cultural de seus ancestrais. Várias universidades criam programas e departamentos dedicados aos estudos negros, os Black Studies², que, por sua vez, irão incentivar reivindicações semelhantes de outros grupos étnicos como mexicanos-americanos, porto-riquenhos, índios (Gonçalves, Silva, 1998). Posteriormente, esse processo se amplia com a incorporação da perspectiva multiculturalista na educação, a educação multicultural, “uma tentativa de tornar mais visíveis e audíveis rostos e vozes que até então permaneceram no silêncio” (Rosenfeld, 1997). A idéia de pensar a educação com essa perspectiva nasce da reflexão de professores doutores afro-americanos, docentes na área de Estudos Sociais ao proporem novas metodologias para o ensino dos estudos étnicos e reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilingüismo e desempenho escolar, formação de professores e diversidade cultural (Banks apud Gonçalves, Silva, 1998, p.54).

No entanto, a maneira como os sistemas educacionais concebem e concretizam a articulação entre diversidade étnico-racial e educação está relacionada a concepções filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas e, ainda, à especificidade de cada sociedade, o que implica obviamente objetivos e estratégias de atuação diferentes, e, conseqüentemente, sentidos diversos atribuídos à educação multicultural.

Nesse amplo espectro, pode-se identificar uma série de iniciativas e propostas: modificações nos conteúdos curriculares com a finalidade de incorporar contribuições de outros

1. Segundo Montero (1997, p.232), a imigração é um dos fenômenos mais reveladores da natureza das tensões que envolve o convívio das diferenças culturais. Essa tensão é particularmente crucial nos países europeus que receberam um grande contingente de imigrantes, como a França, por exemplo, e que enfrentam hoje as questões decorrentes da multiplicidade de culturas que nem o mercado, nem a tecnologia, nem o direito nem a política são capazes de ordenar integralmente numa “vontade nacional” coesa (aspas originais). Isso sem falar no recrudescimento do racismo baseado principalmente nas diferenças de cultura, na rejeição a outras culturas em nome da pureza e da especificidade de cada cultura particular.

2. Os Black Studies desenvolvem-se em dupla dimensão, acadêmica e social. Formam um campo interdisciplinar de pesquisa na área das Ciências Sociais focalizando pensamentos e práticas dos africanos e seus descendentes ao longo da história. Seus aportes têm repercussões junto à comunidade como também junto à sociedade. Trata-se, portanto, do estudo de especificidades de um povo, na própria perspectiva desse povo, que ajuda a conhecer a humanidade como um todo. Podem se constituir também em um conjunto de disciplinas ou disciplinas isoladas, dialogando com as diversas áreas do conhecimento (Gonçalves, Silva, 1998, p. 48).

grupos culturais e classes sociais aos conceitos abordados nas diferentes disciplinas; introdução de conteúdos específicos visando combater preconceitos, ou de metodologias que garantam o sucesso dos alunos, independentemente de sua origem e classe social; propostas de criação de disciplinas específicas. Mas há também as ações que procuram atingir a dinâmica dos relacionamentos intra-escolares como as que visam dimensionar as atitudes e expectativas de professores e funcionários com o objetivo de criar um ambiente em que os estudantes de diferentes grupos étnicos e sociais sintam-se valorizados e participem efetivamente das experiências educativas.

Mais recentemente, com o fenômeno da globalização, a educação multicultural passou a ser pensada também em razão de uma realidade em que o contato com a diversidade toma dimensões nunca antes experimentadas.

É a partir dessa realidade que estudiosos franceses passam a falar numa pedagogia que privilegia a troca, e, conseqüentemente, o enriquecimento recíproco, processo, no qual, entretanto, as partes envolvidas mantêm a identidade. Trata-se de uma situação que pressupõe, ao mesmo tempo, uma orientação para o outro e uma plena consciência de si. Ou seja, a identidade integra o outro, mas é a consciência da unicidade, da subjetividade que permite essa relação com a alteridade (Abdalla-Preteuille, Porcher, 1966).

Muitas questões suscitadas por essas reflexões são pertinentes à nossa realidade. Sem falar no fenômeno da globalização, há que se considerar a grande diversidade regional, populacional e religiosa do país.

A diversidade de tipos físicos e de tradições culturais, embora sempre tenha merecido a atenção de intelectuais que refletem sobre a nacionalidade brasileira, bem como de representantes de determinados segmentos marginalizados, só mais recentemente vem se incorporando de modo mais sistemático às reflexões dos estudiosos da educação.

Sem a intenção de realizar um estudo abrangente sobre a articulação entre educação e diversidade étnico-racial no Brasil, pode-se detectar como acontecimentos importantes nesse processo, as preocupações, na década de 30, de lideranças, entre as quais, eminentes educadores, com a presença de descendentes de imigrantes no sul do país e com a influência das tradições africanas no povo brasileiro. Ainda que inspiradas pelo culturalismo, corrente de pensamento da Antropologia que propugna o respeito às diferenças culturais, esses intelectuais propõem ações no sentido de anular essa diversidade, no caso, as matrizes culturais italianas, alemãs e africanas. Consorte (1997) cita como acontecimentos importantes dessa política o plano de auxílio federal aos estados onde se apresentava a questão da nacionalização do ensino e as reflexões de intelectuais ligados ao sistema educacional sobre o papel da educação na superação da mentalidade denominada pré-lógica, então identificada a certos setores da população nos quais é grande o contingente de negros. *A autora refere-se especificamente às considerações de Arthur Ramos no livro O negro brasileiro*, publicado em 1934, contendo dados de suas pesquisas, inclusive a realizada junto ao Serviço de Higiene Mental por ele instalado nas escolas ordinárias do Distrito Federal, a convite de Anísio Teixeira.

Na referida obra, Arthur Ramos afirma a necessidade de se conhecer o pensamento "primitivo", para corrigi-lo e elevá-lo a etapas mais adiantadas, o que se conseguiria por meio de uma revolução educacional profunda. Segundo Consorte, embora o autor não explicita como seriam traduzidas, na prática, as ações educativas empenhadas em soltar as amarras pré-lógicas, é possível deduzir, com base em seu texto, "que estarão ausentes do *currículo* da escola primária daquele período quaisquer conteúdos que afirmem a presença africana em nossa formação" (Consorte, 1997, p.30).

A articulação entre educação e diversidade, por sua vez, sempre preocupou os setores mais intelectualizados e politizados da população negra, ainda que seus posicionamentos tenham variado no decorrer da História. Tomando-se como base o movimento negro que teve lugar na cidade de São Paulo, pode-se identificar um primeiro momento, início do século, em que não se cogitava de qualquer especificidade cultural que lembrasse as origens africanas no âmbito da educação. Pelo contrário, essa particularidade chegava a ser repudiada, uma vez que considerada como empecilho para a educação do segmento negro e a sua integração ao mundo dos brancos, uma das principais preocupações das lideranças negras da época. Basta olhar para a imprensa negra, porta-voz de tais movimentos, para se perceber essa posição. Valorizava-se a educação, mas a África, as tradições culturais de origem africana não eram consideradas elementos importantes no processo educacional, embora sempre houvesse um empenho em desconstruir imagens negativas do africano, processo esse muitas vezes carregado de ambigüidades, pois nos próprios escritos dos negros tais imagens também estavam presentes.

Essa posição iria se modificar paulatinamente à medida que esses grupos passam a reivindicar com mais veemência a necessidade de o sistema educacional encarar a diversidade étnico-racial do seu alunado, seja sugerindo a introdução, nas disciplinas já existentes, de conteúdos que contemplem o segmento negro, sua origem e especificidade cultural, sua contribuição para a sociedade brasileira, seja preconizando novas disciplinas, ou ainda defendendo uma postura pedagógica que valorize a diversidade e combata os preconceitos.

Paralelamente, pode-se identificar também uma extensa ação educacional realizada por associações negras, bem como por grupos menos formais³ visando a valorização das tradições africanas, cujos efeitos no nível de rendimento escolar, aceitação e reforço de identidade da população-alvo ainda precisam ser investigados.

Também no âmbito da academia percebe-se uma preocupação crescente com a diversidade cultural/racial em trabalhos que têm como fulcro a articulação da educação e

3. Entre essas, há que se registrar o trabalho de um grupo de professores negros de cidade do interior de São Paulo que se reúne regularmente para discutir problemas que lhe são específicos. Além disso, eles pesquisam a história de seu povo, elaboram materiais destinados a resgatar-lhes o valor, incentivam os alunos negros a desenvolverem uma identidade positiva e a enfrentarem situações de racismo. Também os auxiliam a superarem defasagens educacionais e, concomitantemente, realizam esforços no sentido de conscientizar e conquistar colegas para a luta (Silva, 1995).

segmentos étnico-raciais. Nessa linha, pode-se identificar estudos, principalmente a partir da década de 80, sobre a representação das minorias étnico-raciais e sua cultura na literatura didática e paradidática, as relações que se estabelecem no interior da escola, envolvendo alunos de diferentes origens, a postura dos professores e do pessoal dedicado à parte administrativa em relação a essas diversidades, as repercussões de tais abordagens e situações sobre os alunos das chamadas minorias.

Ainda que tais reflexões, em geral efetuadas por estudiosos das relações raciais, não tenham tido grande impacto no campo da educação, haja vista a presença pouco significativa da variável raça/etnia em diagnósticos educacionais, estudos sobre aproveitamento escolar, formação de professores, não se pode negar a existência de uma crescente sensibilidade no cenário educacional para com a diversidade étnico-racial do alunado. Assim, entre as atividades que tiveram lugar no contexto da Conferência Nacional de Educação sobre o Plano Decenal para Todos, realizada em 1994, destaca-se o Seminário "O Plano Decenal e os compromissos com a cidadania", ocasião em que educadores e estudiosos das relações raciais, debateram várias questões relativas à diversidade étnico-racial no contexto escolar. Por sua vez, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, além de incentivar o debate sobre o tema nos seus encontros anuais, recentemente, dispôs-se a promover, em conjunto com a Fundação Ford, um concurso de dotações para pesquisa sobre o negro e a educação, isso, sem falar no número crescente de dissertações e teses defendidas nas faculdades de educação articulando raça e educação.

Nas propostas curriculares⁴ elaboradas pelos estados nos anos 80, já se observa inclusive uma preocupação com alunos e grupos com características étnicas ou socioculturais específicas ou vivendo em condições especiais, entre os quais destacam-se as populações indígenas e os negros, embora o tratamento dispensado às diferenças locais e regionais e à diversidade sociocultural dos alunos ainda tenha sido bastante pobre (Barretto, 1998). Segundo a autora, os temas que apresentam maior complexidade, como o convívio social, violência, incorporação não estereotipada dos pontos de vista e contribuições culturais de outros grupos com características de exclusão, não recebem um tratamento pedagógico mais aprofundado, ficando diluídos em compromissos genéricos, tais como a atenção às especificidades regionais, a valorização de experiências de vida dos educandos, a inserção social de segmentos marginalizados.

Outro indício dessa maior sensibilidade para com as diferenças pode ser percebido nas orientações curriculares formuladas na década de 90 por alguns municípios como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, cujos princípios orientadores estão fortemente

4. As informações a respeito constam do estudo empreendido pela Fundação Carlos Chagas sobre as propostas curriculares de 21 estados da federação, do Distrito Federal e dos municípios do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, focalizando o período de 1985 a 1995, com vistas a subsidiar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (Barretto, 1998).

ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea, entre as quais, a construção da identidade, o respeito à diversidade das expressões culturais e a condenação de quaisquer formas de discriminação.

Ainda, no que diz respeito aos currículos, pode-se detectar essa mudança se considerarmos tendências rastreadas nas propostas curriculares de certas disciplinas para o ensino fundamental de alguns estados. Na História, por exemplo, percebe-se não só um empenho em valorizar segmentos da população brasileira até então tratados de forma secundária como em dar maior ênfase ao espaço americano. Segundo Bittencourt (1998), o espaço europeu não aparece mais como o "lugar" de nascimento da nação. Surgem tentativas, ainda que esparsas, de se estudar as culturas africanas, bem como se aponta a necessidade de superação do tratamento metodológico utilizado para o estudo da formação da população brasileira, entendida como "mistura de raças", na qual o elemento português é a matriz e as outras "raças" aparecem como influenciadoras de alguns hábitos da vida cotidiana.

Já a questão do "outro", embora presente, é tratada de modo pouco aprofundado, a despeito dos pressupostos mais gerais que presidem os textos oficiais introdutórios e que enfatizam a construção da cidadania em um sistema democrático. Por sua vez, as diferenças étnicas aparecem em todas as propostas, embora a maioria se refira à formação da população de forma harmônica, sem conflitos, sem menção às questões de alteridade e de reciprocidades no processo de contato (Bittencourt, 1998, p. 151).

Mais recentemente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ para o ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação e que deverão servir de referencial para a formulação das orientações curriculares de estados e municípios, o tema está presente de modo bastante enfático no tratamento dos Temas Transversais. Os Parâmetros Curriculares propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo princípios que devem orientar a vida escolar como dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação, co-responsabilidade pela vida social (Brasil, 1997a, p.22). Eleger a cidadania como eixo da educação implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que os desrespeitem, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam, ou seja, valores e também conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva (Brasil, 1997a, p.23).

A justificativa para a formulação dos Temas Transversais é que as áreas convencionais ministradas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, embora necessárias, não são suficientes para alcançar esse fim na medida em que não contemplariam muitos temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania como violência, saúde, uso de recursos naturais, preconceito e que ocupam o mesmo lugar de

5. Embora os Parâmetros Curriculares refiram-se ao Ensino Fundamental, abrangendo, portanto oito séries, os nossos comentários incidem sobre os Parâmetros Curriculares destinados às quatro primeiras séries, justamente no nível em que os(as) professores(as) formados(as) pelo curso de habilitação ao magistério podem lecionar.

importância dos demais conteúdos curriculares. Embora a inclusão das questões sociais no currículo escolar não seja uma preocupação original, os Parâmetros Curriculares Nacionais a incorporam no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas. Ao mesmo tempo, propõem um tratamento didático que contemple a sua dinâmica e complexidade. Daí a opção pela transversalidade o que implica que os conteúdos dos Temas Transversais devem ser contemplados pelas áreas do currículo, não se configurando em um aprendizado à parte (Brasil, 1997a, p.21-40).

Tendo em vista o fato de que muitas questões sociais poderiam ser eleitas como Temas Transversais, uma vez que os princípios que os norteiam – a construção da cidadania e a democracia – envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social, foram estabelecidos critérios para defini-los e escolhê-los. Nesse sentido, elegeram-se como Temas Transversais questões que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, na medida em que afrontam a dignidade da pessoa humana e deterioram sua qualidade de vida. Além de dizerem respeito a todo o país e de serem formulados de acordo com as características da aprendizagem dessa etapa da escolaridade, devem possibilitar ao aluno não só uma visão consistente da realidade brasileira, mas a sua inserção mais ampla no mundo mediante participação social.

Muitas das questões que dizem respeito à diversidade étnico-racial estão presentes tanto nos objetivos a serem alcançados como nos conteúdos a serem trabalhados em alguns dos Temas Transversais, especialmente Ética e Pluralidade Cultural. Assim, o trabalho a ser realizado em torno da Ética deve organizar-se de forma a possibilitar que os alunos não só sejam capazes de compreender o conceito de justiça baseado na equidade e de sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa, mas de adotar atitudes de respeito às diferenças, de solidariedade, de cooperação e de repúdio às injustiças e discriminações. Espera-se também que compreendam a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária, que valorizem o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas e, ainda, que construam uma imagem positiva de si (Brasil, 1997a, p.65). Para alcançar tais objetivos, propugna-se o trabalho com conteúdos que contemplem as diferenças de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões; o respeito a todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura bem como às manifestações culturais, étnicas e religiosas; o respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático: respeito ao outro e exigência de igual respeito para si; as formas legais de luta contra o preconceito; a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito (Brasil, 1997a, p.71).

Já o tema Pluralidade Cultural tem como objetivo contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural e, nesse sentido, propõe o desenvolvimento de capacidades como: o conhecimento e o respeito pela diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e

dos indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia; a valorização das diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; o reconhecimento das qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, e enriquecendo a vivência de cidadania; o desenvolvimento de uma atitude de empatia e de solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; o repúdio a toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; a exigência de respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos da criança e do cidadão; a valorização do convívio pacífico e criativo com os diferentes componentes da diversidade cultural; a compreensão da desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (Brasil, 1997c).

Também, nos subsídios previstos para balizar o trabalho pedagógico com o tema da Pluralidade Cultural, seja no campo da ética, dos conhecimentos jurídicos, geográficos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos, nos estudos populacionais, nas linguagens e representações, há uma série de questões que dizem respeito à diversidade étnico-racial (Brasil, 1997c).

Durante o processo de elaboração dos Parâmetros, as versões preliminares foram sendo modificadas em razão de críticas e sugestões efetuadas por pareceristas e estudiosos. Mesmo a sua versão final vem sendo objeto de discussões, configurando-se um material valioso na medida em que permite contrapor pontos de vista, posições ideológicas, informações importantes para o educador se posicionar criticamente em relação aos conteúdos e metodologias propostas.⁶

O cenário aponta, portanto, a necessidade de um professor capacitado para se posicionar criticamente perante tais reflexões, compreender e desenvolver os conteúdos e alcançar os objetivos propostos nos Parâmetros. Por sua vez, tendo em vista a complexidade das questões sociais, culturais e étnicas destinadas a fundamentar o tema Pluralidade Cultural, os próprios Parâmetros chamam a atenção para a necessidade de a escola e, conseqüentemente, o professor instrumentalizarem-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo respondidas, de modo indevido, pelo senso comum, ou ignoradas por um silencioso constrangimento.

Nesse contexto, torna-se muito oportuno indagar em que medida o curso de magistério está proporcionando aos seus alunos a oportunidade de refletir sobre as diferenças étnico-raciais de modo geral e, de modo particular, no contexto da escola. Essa questão torna-se mais crucial, tendo em vista a concepção abstrata de aluno que os cursos de

6. Não é meu objetivo, neste artigo, proceder a um levantamento de tais reflexões, mas apenas registrar a sua existência no intuito de mostrar que a formação do professor neste campo se enriqueceria, à medida que tivesse conhecimento delas. A propósito ver, entre outros, Canen, 1997; Cunha, 1996; Moreira, 1995, 1996; Valente 1998; Gonçalves, Silva apud Valente (1999).

formação de professores tendem a transmitir aos futuros professores. Não se discute as condições concretas enfrentadas pelos diferentes grupos de alunos; parte-se do pressuposto de que a nossa sociedade é homogênea (Canen, 1997, p.478).

Corroborar essa constatação, a ausência de impacto dos estudos sobre relações raciais sobre aqueles que refletem sobre a formação do professor, fato que constatei ao proceder a um levantamento de artigos que tratam da atuação e formação do professor em revistas especializadas na área de educação, com vistas à elaboração da proposta que deu origem a este trabalho.

Essa revisão, cuja finalidade foi a de verificar em que medida as diferenças étnico-raciais e questões correlatas se inserem nessas reflexões⁷, mostrou que há uma grande preocupação por parte dos autores com o preparo do professor ou futuro professor para lidar com o aluno das camadas populares que, em geral, não domina a linguagem utilizada na escola, sente-se alheio às suas regras e à sua organização e, como agravante, não dispõe em casa de um ambiente e de uma estrutura que favoreçam a sua permanência na escola, enfim, que atuem em consonância com a instituição. O grande desafio não é só formar um professor que domine o conteúdo, mas a metodologia que irá possibilitar um melhor aproveitamento desses alunos que, com o processo de democratização da educação, passaram a constituir uma parcela considerável da clientela da escola pública. Concomitantemente, e como decorrência da necessidade de transmitir de modo eficiente os conteúdos escolares, há uma preocupação com a maneira pela qual o professor percebe esse aluno. No contexto dessas reflexões, os assuntos que dizem respeito à diversidade étnico-racial em geral e do alunado, em particular, são praticamente ignorados, a despeito dos estudos que articulam "relações raciais e educação" já há algum tempo virem denunciando o despreparo do professor para lidar com situações que ocorrem em razão dessa diversidade⁸. Cabe indagar, portanto, até que ponto essa dificuldade de "ver" e de se "posicionar" perante as diferenças étnico-raciais está relacionada com a formação que os cursos de magistério proporcionam ao futuro professor. É neste contexto que se situa este trabalho.

No entanto, posicionar-se perante as diferenças étnico-raciais ou abordá-las na escola não é uma tarefa fácil, dada a carga ideológica de que se reveste essa questão, a multiplicidade de crenças arraigadas subjacentes à sua percepção. Implica falar em diferenças reais ou construídas, uma questão que envolve ciladas, como diz Pierucci (1999). Nesse sentido, quando se reflete sobre as diferenças é importante que se esteja consciente dos aspectos

7. Foram consultados artigos sobre a formação do professor do ensino fundamental, publicados entre os anos de 1980 a 1995, em quatro periódicos especializados em educação, ou seja, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Sociedade, Revista da Faculdade de Educação da USP e Cadernos de Pesquisa*.

8. Entre os autores que têm trabalhado com esta questão destacam-se Dias, 1979; Luiz, Salvador; Cunha Jr., 1979; Gonçalves, 1987; Pinto 1985, 1992; França, 1986; Figueira, 1990; Oliveira, 1992; Silva, 1993; Silva, s.d; Cavalleiro, 1998.

sociais, políticos que lhes são subjacentes, de relações de poder e hierarquizações, e, sobretudo, das repercussões de caráter social e psicológico para a sociedade em geral e para aqueles que estão envolvidos em tais relações. É necessário também que se tenha consciência da sua relatividade, pois aquele que se nomeia como diferente, bem como os significados que lhe são atribuídos, tem variado no decorrer da História. Conhecer as conotações da percepção a respeito do “outro” ao longo da História Ocidental, os fatores que contribuíram para essas mudanças, inclusive para a naturalização das diferenças, enfim, para que as características biológicas, passassem a ter um lugar central na percepção do “outro”, processo em que a noção de raça encontra um referencial e o signo racial passa a ser sinônimo do “outro”, é indispensável para que se adote uma postura crítica sobre como tal questão tem sido abordada.

Essa perspectiva que procura enfatizar a historicidade das diferenças étnico-raciais, a sua relatividade, o essencialismo biológico que lhe é subjacente, nortearam a análise que efetuei sobre a formação que o curso de magistério vem proporcionando a respeito desse tema. Para tanto, foram analisadas quatro dimensões do curso: o currículo⁹, livros didáticos, professores e uma publicação destinada ao professor de 1º grau.

Para o estudo dos livros didáticos foram escolhidas quatro disciplinas que, embora não esgotem as múltiplas questões suscitadas, certamente poderão oferecer subsídios importantes para discutir inúmeros aspectos das diferenças étnico-raciais, tendo em vista os conteúdos e os problemas que abordam: História do Brasil, Biologia, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação¹⁰.

Nesse sentido, procurou-se:

1. Verificar se o enfoque dado a determinados temas e tópicos possibilita ao aluno formar uma visão não estereotipada das diferenças étnico-raciais;
2. Sugerir como esses temas e tópicos poderiam ser mais bem trabalhados para abordar essa questão;
3. Apontar ausências significativas que não só reforçam, mas impedem que reformulemos visões preconceituosas a respeito dos segmentos étnico-raciais.

Os títulos analisados foram escolhidos com base nos catálogos e contatos telefônicos com as editoras mais representativas no mercado do setor, sediadas em São Paulo. A metodologia utilizada constituiu uma adaptação da técnica de análise de conteúdo, tendo sido

9. No contexto deste artigo suprimi a análise relativa ao currículo do curso de Magistério, pois o seu objetivo foi o de obter subsídios para escolher as disciplinas que, em razão dos seus conteúdos, teriam maior possibilidade de versar sobre as diferenças étnico-raciais.

10. Ao todo foram analisados 8 livros de História do Brasil, 12 livros de Biologia, 5 e 6 livros de Sociologia e de Psicologia da Educação, respectivamente.

tomados temas que dizem respeito às diferenças étnico-raciais nas respectivas disciplinas, como unidade de análise.

A investigação ainda incidiu sobre os professores que, durante o ano de 1997, estavam lecionando essas disciplinas em cursos de formação de magistério na cidade de São Paulo, pois o conhecimento de suas dificuldades, anseios, posturas a respeito do tema, bem como as suas sugestões, são importantes para se avaliar a formação que o futuro professor está recebendo e as questões que devem ser mais bem equacionadas.

Complementando o estudo, foi efetuada a análise da *Revista Nova Escola*, publicação destinada ao professor do ensino fundamental, mas também utilizada em cursos de formação de magistério.

Não se trata, portanto, de preconizar uma disciplina específica para tratar das diferenças étnico-raciais, mas, sim, de trabalhar temas previstos em algumas disciplinas do curso com a preocupação de contemplar o assunto, pois dependendo da maneira como certos conteúdos são abordados no contexto dessas disciplinas, enfim, dependendo do seu enfoque nos livros ou do enfoque adotado pelos professores, muitos aspectos do problema poderão ser trazidos para a reflexão do futuro professor.

É importante ressaltar ainda que embora os pontos privilegiados na análise não esgotem um tema tão amplo e complexo, certamente, espelham algumas interrogações que vêm sendo colocadas por estudiosos das relações étnico-raciais, principalmente na sua interface com a educação.

Neste estudo, a reflexão sobre as diferenças étnico-raciais, de modo geral, tomou como base, principalmente, os problemas vivenciados pelo segmento negro da nossa população, o que não significa, entretanto que as questões aqui apontadas digam respeito apenas a esse segmento. Assim, embora eu parta de problemas que lhes são específicos, espero mostrar a importância de se estimular a reflexão do professor sobre as diferenças étnico-raciais, seja no contexto brasileiro, seja de modo mais abrangente, discussão que, como vimos, se impõe no mundo de hoje e, sobretudo, na formação do indivíduo.

OS LIVROS

História do Brasil

A análise dos livros de História do Brasil teve por objetivo principal verificar se a maneira como inserem o segmento negro, nos episódios históricos do país, possibilitam ao leitor e, portanto, futuro professor, formar uma visão abrangente sobre a sua participação na história, se lhe oferecem subsídios para que dimensione criticamente a posição que esse segmento ocupou e ocupa atualmente na nossa sociedade, os problemas que enfrenta e enfrentou tendo em vista o seu pertencimento étnico-racial, os desafios com que se depara devido à sua trajetória histórica, à sua inserção na sociedade brasileira. Dependendo dos acontecimentos que privilegiam ou omitem, do enfoque de análise adotado pelos autores,

esses livros poderão contribuir para uma postura mais aberta, menos preconceituosa, ou, ao contrário, para acirrar as percepções negativas a respeito desse segmento.

Para tanto, focalizou-se, nos livros escolhidos, a abordagem em relação ao continente africano, ao negro escravo e livre, à resistência negra, à participação do negro nos movimentos de rebeldia e, ainda, no processo abolicionista. A escolha desses temas, embora norteadas pelas interrogações colocadas pela pesquisa, foi determinada também pelo próprio material.

As informações sobre os povos, a organização social e econômica, a modalidade de escravidão em vigor nas sociedades africanas, escravismo, colonialismo¹¹, luta pela independência do domínio europeu, dificuldades com que se depararam os países africanos para consolidar a unidade nacional em virtude da retaliação arbitrária do continente são muito escassas. Não dão nem de longe uma idéia da complexidade das sociedades africanas, modalidades de resistência dos seus habitantes ao tráfico e à colonização européia, muito menos, das repercussões demográficas, sociais e econômicas do tráfico e do colonialismo para o continente. Tampouco informam que a prática da escravidão existiu em todos os continentes simultaneamente às vezes, ou sucessivamente¹².

Ainda no que diz respeito à África, as explicações sobre o escravismo, as conseqüências do tráfico, da colonização européia não dão nem de longe a idéia das repercussões demográficas, sociais, e econômicas sobre o continente.

Os livros, por sua vez, dão muita ênfase ao negro escravo e, nesse sentido, a presença deste contingente da população nos episódios históricos é predominante até a época da Abolição. Por outro lado, embora se procure enfatizar as duras circunstâncias que o escravo enfrentou, o grau de negatividade e de desvalorização da sua figura, o efeito desestruturador na sua cultura e condição humana, nem sempre tais informações são encaminhadas de modo a dimensionar a situação do negro na nossa sociedade. Outros acontecimentos, tais como a opção pela mão-de-obra imigrante, a Lei de Terras, também não são explorados com essa perspectiva ou de modo a desmistificar imagens negativas a respeito do negro.

Ainda que os livros mencionem as dificuldades econômicas e sociais para o segmento negro ascender socialmente, tais informações são esparsas, a despeito da existência de uma bibliografia considerável que discute, sob vários ângulos, a integração do negro na sociedade após a libertação¹³.

11. A respeito da existência da escravidão em outros continentes, ver Meillassoux, 1995

12. Segundo Meillassoux (1995), o tráfico africano de escravos para o Magreb, e depois para a Europa, origem da escravidão na África Negra, apenas substituiu tráficos que subsistiram durante séculos na Ásia, no continente europeu e em torno do Mediterrâneo. Meillassoux cita vários povos que exerceram a escravidão: os eslavos forneceram o seu contingente de *slaves* – os escravões (eslavônios); os gauleses, vendiam regularmente os seus cativos da Inglaterra aos romanos, os vikings capturavam-nos e vendiam durante suas cabotagens, isso, sem falar nos piratas muçulmanos e cristãos que se capturavam mutuamente. A escravidão já existia em outros lugares quando se instalou na África e para explicá-la seria necessário reportar-se ao continente euro-asiático onde ela se iniciou. A despeito disso, paradoxalmente é na África que se procura a explicação para a escravidão, provavelmente, com base no desenvolvimento endógeno de sociedades ainda suspeitas de primitivismo e de isolamento, e, conseqüentemente, laboratórios de fantasmas atrasadas (p. 17).

13. Ver, entre outros, Costa, 1987; Fernandes, 1964.; Andrews, s.d.; Hasenbalg, 1979; Rolnik, 1989.

No que diz respeito à resistência negra, os livros enfatizam principalmente as manifestações individuais de oposição à escravidão. Quanto à resistência coletiva, é dado destaque especial aos quilombos, principalmente Palmares. Já o tratamento dispensado aos levantes negros e ao movimento negro mais recente¹⁴, é bastante superficial. Há poucas menções à sua organização, elementos aglutinadores subjacentes, dificuldades enfrentadas, embates e alcance político. Embora não se possa deixar de reconhecer que os livros procuram mostrar de modo direto ou indireto as limitações com que se deparavam os escravos para se rebelar, ao citar medidas com vistas a preveni-las ou reprimi-las, tais observações em geral estão dispersas. Não se empreende, de fato, uma discussão consistente a respeito das dificuldades organizacionais de tais ações, tendo em vista a dispersão geográfica e a constante vigilância a que estavam submetidos os escravos, os empecilhos legais, dada a existência de uma legislação específica que respaldava as repressões a esses atos rebeldes¹⁵. Pouco se fala também das dificuldades de ordem subjetiva pois, para se rebelar, o escravo precisava romper com a mentalidade inerente ao processo de socialização vigente na sociedade escravista, que define o escravo como dominado e o senhor como dominador.

Ainda que não se possa dizer que os livros endossem a teoria do escravo-coisa¹⁶, muitos aspectos da resistência poderiam ser mais bem explorados, pois este certamente é um dos temas que poderia respaldar um processo de desconstrução de certas imagens vigentes a respeito do negro na nossa sociedade. Ao falar sobre eles, provavelmente estariam contribuindo para mostrar o segmento negro por um prisma mais positivo, mais atuante, mais participativo, reivindicação tão insistente do movimento negro atual.

A se julgar por uma crescente bibliografia que tem procurado resgatar a atuação do negro/escravo nos acontecimentos da nossa História, nem sempre os livros dão a dimensão da sua participação nas revoltas que ocorreram no Período Colonial, Imperial e Regencial, bem como no Movimento Abolicionista. Pouco discutem também as circunstâncias em que ocorria, as limitações com que se deparava, inclusive, as decorrentes da condição de escravo, seu significado e as conseqüências para o negro escravo, temas que certamente precisariam ser mais bem explorados para que se possa dimensionar o significado dessa participação. Tampouco, fazem referência a questões que certamente contribuíram para entender a

14. A este respeito ver Fernandes (1964), Pinto (1993).

15. Para um apanhado sobre a legislação que regulamentava as punições aos escravos, os abusos a que davam margem, os instrumentos de tortura, de prevenção de fugas e outros delitos, a crueldade das penas que lhes eram impostas, ver Lima (1981). Segundo a autora o "arsenal de instrumentos destinados a seviar os negros" não era utilizado apenas em casos excepcionais ou por senhores particularmente cruéis, mas integravam o cotidiano do escravo e do senhor.

16. Para uma crítica à teoria do escravo-coisa ver Chalhoub (1990). Segundo o autor, esta teoria, bastante difundida entre os historiadores, defende a idéia de que as condições extremamente duras da vida sob o regime de escravidão teriam destituído os escravos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores. Este estudo procura refutar tal concepção, ao falar de sujeitos sociais que conseguem politizar a rotina e, assim, transformá-la. Apenas dois dos livros endossam este ponto de vista de modo explícito.

situação do negro na sociedade brasileira, como por exemplo, a ausência da percepção por parte dos abolicionistas de que a igualdade jurídica não significa necessariamente a igualdade econômica e que, portanto, a extensão dos direitos burgueses ao escravo, por si só, não modificaria a sua situação no processo produtivo (Lima, 1981).

Se, de um lado, a análise dos livros de História mostra que já não se encontram neles certas abordagens tão criticadas pelos militantes negros acerca do papel desempenhado por esse segmento nos acontecimentos históricos, de outro, ainda há muitos pontos que merecem reparo no sentido de que sejam encaminhados de modo a darem margem a um melhor entendimento dos problemas que o negro enfrenta.

Obviamente não se pode omitir acontecimentos que integram a trajetória do segmento negro no Brasil, mesmo porque essas informações são necessárias para se compreender a sua situação atual, mas certamente, não se pode apenas enfatizar as tragédias do racismo e da discriminação. Há que se resgatar e enfatizar também os acontecimentos positivos, as personalidades negras que se destacaram, os ensinamentos não estereotipados sobre a África, sobre as religiões africanas, a contribuição efetiva desse segmento para o nosso país, enfim, o lado positivo da negritude, para usar as palavras de Mindlin (1998). Não se pode esquecer que esses livros serão lidos por futuros professores que se depararão não só com a tarefa de ensinar História mas também de formar um alunado que conta com um grande contingente de crianças negras. Crianças que estarão vivendo um momento importante no processo de formação das suas identidades, em que a presença de modelos positivos é crucial, não só para elas como para as demais, na medida em que poderão levá-las a formarem imagens menos preconceituosas desse segmento.

Aos autores dos livros didáticos poderão dar uma contribuição importante nessa linha, incorporando, com maior frequência em suas obras, dados e questões veiculadas por estudos que têm procurado resgatar o papel do negro na História. Além disso, as discussões suscitadas por estudos efetuados no campo da Sociologia, da Política, da Antropologia, da educação e, mesmo da psicologia sobre relações raciais, podem enriquecer a perspectiva histórica e levantar questões importantes para o autor, que também é um educador.

Biologia

A análise dos livros de Biologia teve como objetivo principal detectar a sua contribuição para o esclarecimento do conceito de raça, conhecimento imprescindível para se entender as questões que envolvem a chamada diversidade "racial" humana e, principalmente, o seu uso para fins de dominação e hierarquização.

A Enciclopédia Mirador no verbete "Raça", ao se referir à ilegitimidade da discriminação racial ante o conhecimento científico, reitera tal contribuição ao lembrar o importante papel da Biologia na erradicação das bases pseudocientíficas invocadas para justificar a hierarquização entre os indivíduos e povos fundamentada na raça (p. 9538).

A contribuição da Biologia para um melhor entendimento das diferenças raciais também fica evidente quando nos debruçamos sobre as ações empreendidas pela Organização das Nações Unidas, por intermédio da UNESCO.

A preocupação com a questão, por parte desse organismo, deu-se em razão do crescimento do “problema racial” na Europa, a partir do século XIX e, principalmente, no início do século XX, quando o racismo, inicialmente uma questão marginal, adquire caráter virulento. Na Sexta Sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, é votada então a Resolução I 16 (VI) B iii, solicitando à UNESCO um “programa de difusão de fatos científicos destinados a fazer desaparecer o que se convencionou preconceito de raça.” (Comas, s. d., p. 8). Foram então realizados vários encontros, reunindo especialistas a fim de divulgar os conhecimentos sobre as diferenças raciais. Os dois primeiros, realizados em 1949 e em 1951, em que os participantes concentraram seus esforços para expor em linguagem clara e simples o estado dos conhecimentos sobre as diferenças raciais, deram origem à Declaração de 1951 sobre raça.

Em 1964 e 1966, ocorrem outros dois encontros. O primeiro examinou o impacto das descobertas no campo da Biologia, Genética e Antropologia Física, para as relações raciais e o segundo, os aspectos sociais e éticos da questão racial, o que mostra que, ainda que imprescindíveis, os conhecimentos da Biologia precisam ser complementados por outros campos do conhecimento. Cabem nesse caso informações que permitam contextualizar o conceito historicamente, criticar as conotações que lhe são atribuídas pelo senso comum e, sobretudo, compreender a utilização ideológica e política que se tem feito da raça e das chamadas diferenças raciais e, principalmente, as conseqüências dessa manipulação, seja em nível individual, seja social, isso para falar apenas nos aspectos mais relevantes.

Mas, mesmo na impossibilidade de realizar tal tarefa, o mínimo que se esperaria de um livro didático da disciplina é que sinalizasse a existência dessa multiplicidade de perspectivas necessárias para o seu pleno entendimento, as controvérsias que envolvem o conceito e, sobretudo, empreendesse uma discussão consistente do conceito do ponto de vista biológico, de modo a fornecer ao aluno subsídios para contrapor tais conhecimentos às noções de senso comum sobre raça e classificações raciais.

Seria também imprescindível que o leitor tivesse noção de que o conhecimento da questão, seja do ponto de vista biológico, seja das suas implicações sociais, embora insuficiente para superar preconceitos, representa um passo importante nesse processo. Daí a necessidade de encontrar meios para decodificar e divulgar esses e outros conhecimentos e acelerar tal processo.

De modo geral, a análise mostrou que os temas relativos à raça nos livros – cor da pele, hibridação/gene *pool* e, obviamente, o conceito de raça – não são suficientemente desenvolvidos para que tais questões sejam contempladas.

Os aspectos discutidos, quando se fala sobre a diferenciação da cor da pele, por exemplo, nem sempre são articulados com as classificações raciais baseadas nessa característica.

Na abordagem sobre raça, certamente, faltam informações importantes para um pleno entendimento do conceito. Apenas 4 dos 12 livros analisados, sendo que 3 deles, nas chamadas "Leituras complementares", referem-se, embora tangencialmente, à impossibilidade de existirem raças puras; às conseqüências advindas de uma valorização excessiva do papel dos genes, em detrimento do meio, na determinação de características como a inteligência, comportamento, dons específicos; à arbitrariedade das classificações raciais.

Por outro lado, os livros não exploram ou o fazem de modo superficial aspectos importantes para um melhor entendimento do conceito de raça tais como: a sua relatividade, bastante enfatizada pelos estudiosos; o peso da semelhança e da diferença quando se fala das diferenças raciais; a maneira imprecisa como o conceito é utilizado, ou seja, como sinônimo de nação, cultura, língua. Tampouco tais publicações dão subsídios para que o leitor possa dimensionar criticamente as questões que envolvem a comparação das populações, as generalizações que costumam ser feitas a respeito, a impossibilidade de se estabelecer relações entre características físicas e mentais, o peso dos fatores naturais e sociais sobre essas diferenças, ou mesmo, para que possa desmistificar certos usos que se faz da eugenia.

Enfim, embora a discussão sobre a noção de raça presente nos livros contemple questões que têm sido objeto de preocupação de biólogos, zoólogos e antropólogos, seu tratamento ainda está longe de mostrar a complexidade que ele encerra.

Não podemos esquecer que, invariavelmente, o aluno já traz para a sala de aula uma concepção de senso comum sobre o tema, em geral, passível de questionamento. Para que ele venha a reformulá-la, ou, pelo menos, se sensibilizar para a importância de evitar conceituações deturpadas a respeito, é necessário não só que disponha de informações, mas, sobretudo, que elas o estimulem a relativizar os seus conhecimentos, a criticá-los, a compará-los, o que se torna ainda mais difícil, neste caso, por se tratar de um tema que envolve aspectos afetivos, políticos, ideológicos. A responsabilidade do livro didático, além, obviamente, do empenho do professor, nesse contexto, é inequívoca. Muitos alunos não dispõem de outra fonte de informações, a não ser a escola e, provavelmente, terão escassas oportunidades, no decorrer de suas vidas, de vir a tomar contato com conhecimentos sistematizados a respeito de uma questão tão complexa. Essa é, portanto, uma oportunidade que não pode e não deve ser desperdiçada.

Sociologia da Educação

Dada a tradição de pesquisa sobre as relações raciais no Brasil, especialmente no campo da Antropologia e da Sociologia, cujos estudos têm contribuído não só para o entendimento de como a variável raça se articula com a estrutura social, mas também para desvendar a situação da população negra e indígena, os problemas com que se deparam, a sua luta para serem reconhecidos como cidadãos plenos, era de se esperar que os livros de Sociologia da Educação atribuíssem uma certa atenção às diferenças étnico-raciais e às questões que

lhes são subjacentes. Essa expectativa, aliás, é reiterada nos prefácios, onde comumente os autores apresentam a sua obra, esboçam os conteúdos a serem desenvolvidos e especificam os objetivos a serem alcançados.

A despeito da presença de alguns conceitos e informações, as discussões são superficiais e raramente articuladas com o contexto escolar. Além disso, sua abordagem é bastante irregular. Apenas um desses temas, cultura/diversidade cultural, está presente em todos os livros. Os demais, como etnocentrismo/relativismo cultural, figuram em três dos livros; estereótipo e preconceito, em dois, sendo que isolamento e discriminação aparecem em apenas um livro, respectivamente.

Nos livros nos quais se discutem cultura/diversidade cultural encontramos explicações sobre o significado de cultura, referências à cultura popular, subculturas, diversidade cultural em geral e dentro das classes sociais. Lembra-se o fato de que o processo de socialização pressupõe o respeito à pluralidade e que a escola deve se abrir aos valores culturais da comunidade. Menciona-se o contato entre europeus e indígenas, mas não se detalha a complexidade do contato interétnico, suas conseqüências para a sociedade indígena. Já os livros que abordam o etnocentrismo, limitam-se a defini-lo e a mencionar fatos que relativizam a crença de que as culturas são produzidas exclusivamente por um único grupo. Também contrapõem o etnocentrismo ao relativismo cultural, ou ainda, procuram mostrar como o etnocentrismo pode influenciar certas visões.

Ainda que haja referências sobre a maneira como os estereótipos operam, o seu caráter generalizante, a responsabilidade dos meios de comunicação na sua divulgação, não se articula tal discussão com o dia-a-dia da escola. Por sua vez, embora os textos procurem mostrar os fatores que estimulam atitudes preconceituosas, chamem atenção para a sua presença na escola e para a necessidade de os professores adotarem uma postura compreensiva quando atuam em uma realidade diferente da sua própria, não chegam a explicitar as formas que o preconceito assume no contexto educacional, os segmentos eventualmente mais atingidos, as conseqüências do ponto de vista individual e social. Quando os livros apontam o papel que a escola pode desempenhar, no sentido de promover maior compreensão entre as pessoas ou de superar dogmatismos, não entram em detalhes sobre as estratégias para se desenvolver.

A indicação do fato de que a criança pertencente a um grupo minoritário e discriminado pode contribuir para o seu isolamento na escola ou de que as famílias de certos grupos minoritários tendem a permanecer isoladas não vem acompanhada, nos livros didáticos, das razões pelas quais essa discriminação ocorre e tampouco das suas conseqüências para a criança e a família. Outro conceito sumamente importante para se discutir as questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais, a discriminação, é abordado de modo insuficiente para se avaliar o seu significado e as suas conseqüências. O livro que trata do tema o faz no contexto de uma explicação sobre as classes sociais, ao argumentar que certos segmentos da classe trabalhadora, além de serem explorados em seu emprego podem sofrer discriminação

racial, ou ainda quando lembra que as idéias transmitidas por certos ditos populares são discriminatórias em relação a certos grupos sociais.

Além disso, inúmeros temas presentes nos livros, que poderiam suscitar discussões proveitosas sobre as diferenças étnico-raciais, não são encaminhados nessa direção. Os livros discorrem sobre questões relativas à educação como o acesso e o aproveitamento escolar diferenciado dos vários segmentos da população, o significado que atribuem à educação sem articular tais questões com a variável raça. Do mesmo modo, quando se fala no distanciamento da escola em relação às comunidades nas quais a escola se insere, na importância da percepção do professor a respeito dos alunos, na procedência de se analisar fenômenos corriqueiros na sala de aula, tais como liderança, rejeição, isolamento, participação diferenciada dos alunos nas atividades e nos eventos escolares, na necessidade de se relacionar os movimentos sociais e educação, lembrando o saber que pode ser adquirido estudando-se a prática educativa nos movimentos de resistência, os segmentos étnico-raciais não são situados nesse cenário. O mesmo ocorre quando os textos se referem à necessidade de se respeitar as diferenças, à importância dos outros significativos para a criança, ou quando discorrem sobre os motivos de realização e de afiliação, mostrando que as pessoas com alto motivo de realização revelam confiança em si, e que o isolamento e a rejeição afetam a pessoa.

Psicologia da Educação

Tendo em vista temas que comumente aborda, tais como, identidade, socialização, relações sociais, formação de atitudes, certamente a Psicologia da Educação tem condições de fornecer subsídios importantes para o futuro professor compreender muitas das questões relativas às diferenças étnico-raciais. Inclusive, cada vez mais as pesquisas têm analisado as relações étnico-raciais no Brasil, sob a perspectiva psicológica. A análise empreendida nos livros dessa disciplina teve por objetivo verificar até que ponto isso vem ocorrendo.

Do mesmo modo que nos livros de Sociologia da Educação, as ponderações presentes em muitos prefácios criam a expectativa de que as questões relacionadas às diferenças étnico-raciais e seus desdobramentos estarão presentes nos livros de Psicologia da Educação.

Sua leitura detalhada, entretanto, frustra essa expectativa. O que se encontra são apenas referências esparsas a uns poucos conceitos/questões que têm a ver mais diretamente com as diferenças étnico-raciais. Dentre esses conceitos, apenas um – grupos étnicos – aparece em mais de um livro: dois livros, mais precisamente. Os demais, diversidade sociocultural do alunado, o professor e os grupos minoritários, o negro vítima de hostilidade, discriminação e racismo, estão presentes em apenas um livro.

Também como ocorre com os livros de Sociologia da Educação, muitas vezes, tais conceitos são tratados subsidiariamente, em razão de discussões de outros temas como é o caso dos grupos étnicos, discriminação, racismo.

Questões extremamente propícias para se discutir as diferenças étnico-raciais no contexto escolar não são aproveitadas para tal. Assim, afirma-se que a atitude do professor para com os alunos dos grupos minoritários pode ter um efeito significativo no modo como aprendem a perceber a si próprios e na forma como são vistos pelos colegas. Relata-se o caso de uma aluna que entra em conflito com a professora devido a constantes punições que recebia, inclusive, observações descorteses que lhe eram dirigidas sobre a cor da sua pele. Nada é dito entretanto sobre o que são grupos minoritários, por que e em que sentido são assim denominados, por que a atitude do professor é importante, a maneira como deveria agir perante tais alunos nem como atitudes de desrespeito sobre a origem de uma pessoa podem afetar a sua auto-estima. Tampouco se comenta que fatores como sexo e etnia podem interferir na expectativa que o professor desenvolve em relação aos alunos, nas relações da escola com o alunado e, sobretudo, não se articula tais fatos com a questão da identidade e autoconceito das crianças dos grupos minoritários.

A variável étnica também não é cogitada quando se discute a influência do meio e da cultura sobre a conduta do indivíduo e sobre a sua percepção da realidade.

Ao se comentar a responsabilidade do professor, na criação de condições que favorecem o rendimento do aluno, são citados certos procedimentos cujo conteúdo poderia ser utilizado para exemplificar e discutir problemas que afetam crianças pertencentes às minorias. Entretanto, tal articulação não ocorre.

Menciona-se o papel que o professor pode desempenhar no desenvolvimento da auto-estima do aluno, na importância da sua ajuda para superação de visões de mundo restritivas, individualistas e autoritárias, e reconhece-se que as relações grupais que se estabelecem no interior da escola refletem a forma como o professor interage com os alunos. Enfim, há questões que comportariam uma clara articulação com as diferenças étnico-raciais, que não são exploradas por essa vertente.

Certamente, uma formação no campo da Sociologia e da Psicologia, que sensibilizasse o futuro professor para as questões relativas às diferenças étnico-raciais e seus desdobramentos, deveria lhe proporcionar não só conhecimentos abrangentes sobre conceitos como preconceito, discriminação, raça e racismo, e sobre como as atitudes discriminatórias são transmitidas especialmente às crianças, mas também alertar o aluno do magistério sobre as conseqüências psicológicas, sociais e econômicas para aqueles que são vítimas de preconceitos e discriminações, para aqueles que as praticam, bem como para a sociedade em geral. Deveria alertá-lo sobre os fatores sociais, culturais e psicológicos que favoreceram o surgimento e contribuem para o recrudescimento do racismo, as feições que vêm assumindo ao longo da História, os elementos que o compõem e, sobretudo, os fatores que o sustentam. O aluno do magistério deveria ser preparado para perceber, nos mais diferentes contextos, inclusive na escola, as manifestações preconceituosas e racistas explícitas e, sobretudo, aquelas sutis, que só um olhar atento é capaz de captar, mas, que nem por isso deixam de ter efeitos maléficos. Finalmente, ele deveria ser preparado minimamente para saber não só como agir

diante dessas questões, como também combatê-las e revertê-las, como educador que será, ainda que não se deva deixar de ressaltar os limites de tal atuação.

A julgar, entretanto, pelas omissões e pela maneira genérica e superficial com que os livros apresentam tais temas, essa formação deixa muito a desejar.

Os professores

A sondagem junto aos professores que atuam no Curso de Formação de Magistério foi realizada por meio de dois instrumentos, um questionário e uma entrevista semi-estruturada. Num primeiro momento, enviou-se um questionário para professores, que no decorrer de 1997, estavam lecionando as disciplinas História, Biologia, Sociologia e Psicologia da Educação no Curso de Formação de Magistério, em cerca de 50% de escolas da rede pública e particular que ofereciam essa habilitação na cidade de São Paulo¹⁷. O objetivo era detectar a contribuição da disciplina para que o futuro professor pudesse compreender e refletir sobre as diferenças étnico-raciais e seus desdobramentos. Solicitava-se também que indicassem os conteúdos que julgassem mais adequados a essa tarefa, a maneira de ministrá-los e, por último, que tecessem comentários que julgassem pertinentes sobre as perguntas do questionário.

Num segundo momento, foram entrevistados alguns desses professores, 13 precisamente, que se dispuseram a conversar mais detalhadamente sobre a questão.

As respostas aos questionários indicam que a maioria dos professores (88,5%) considera que a sua disciplina pode contribuir para a reflexão sobre as diferenças étnico-raciais e seus desdobramentos, embora nem todos tenham detalhado os conteúdos que poderiam satisfazer esse objetivo.

Ainda que grande parte dos conteúdos mencionados pareça adequada para abordar o tema, foram citados também os que apenas remotamente possibilitariam tal abordagem e os que parecem não ter nenhuma relação com o tema. Embora constituam uma minoria, não deixa de ser preocupante esse indício do pouco conhecimento que tais professores demonstraram em relação às possibilidades de sua disciplina para tratar do tema.

Quanto à maneira como trabalhariam os conteúdos para estimular a reflexão sobre as diferenças étnico-raciais, 33 afirmaram utilizá-los para estabelecer relações com a realidade do aluno, com fatos da atualidade ou ainda com a realidade que o aluno irá enfrentar no

17. Essas escolas (35 da rede particular e 34 da rede estadual) foram sorteadas aleatoriamente com base numa listagem das escolas municipais, estaduais e particulares, fornecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, em 1996, ofereceram o curso de Formação de Magistério no Município de São Paulo. Foram enviados 276 questionários para as 69 escolas, pois cada escola recebeu quatro questionários, destinados, respectivamente, aos professores de História, Biologia, Sociologia e Psicologia da Educação, tendo-se obtido um retorno de cerca de 78 respostas (28,3%), assim distribuídas: 21 de professores de História (30,4%), 21, de Biologia (30,4%), 20, de Sociologia da Educação (28,9%) e 16, de Psicologia da Educação (23,2%). É importante ressaltar que a lista serviu como um indicador, uma vez que em 1997, quando foi efetuado o sorteio, muitas escolas já não ofereciam o curso de Magistério.

futuro; 13 professores especificaram mais detalhadamente tais conteúdos, indicando questões que procurariam suscitar a partir deles. Outro grupo, também de 13 professores, apenas indicou procedimentos técnicos/pedagógicos, tais como o uso de representações teatrais, recortes de jornal, redações, pesquisa, etc. para tratar os conteúdos, sendo que uma minoria, cinco¹⁸ professores, deu respostas que não puderam ser classificadas, ou porque não se reportavam à questão indagada, ou por serem muito confusas.

Entre os 17 professores que teceram comentários sobre as questões propostas no questionário, alguns se reportaram a aspectos metodológicos como a necessidade de tratar o tema por meio de uma perspectiva multidisciplinar¹⁹, de discuti-lo com base nas experiências cotidianas, em vivências positivas ou ainda em situações de superação de discriminação. Um outro grupo enfatizou problemas referentes ao curso de Magistério, seja reivindicando a sua melhoria no que diz respeito à formação que vem proporcionando sobre o tema, seja tecendo comentários sobre a dificuldade de enfocá-lo devido a aspectos relacionados ao sistema educacional como insuficiência da carga horária, desmotivação do professor devido aos baixos salários, falta de investimento no curso.

Um aspecto que chama a atenção quando se comparam os questionários e as entrevistas é que no questionário os professores indicaram maior número de tópicos para tratar do tema do que os citados na entrevista. Já no que diz respeito às dificuldades para discuti-lo ocorreu o contrário. Na entrevista, eles foram mais expansivos e reportaram-se a dificuldades não explicitadas no questionário. Enquanto neste, a maioria apontou questões de caráter organizacional como empecilhos, na entrevista, foram citadas, em muito maior número, as dificuldades relativas ao teor do tema. Falou-se mais abertamente dos constrangimentos, do temor e das reações que provoca, principalmente quando há alunos negros na sala-de-aula, confirmando o que os estudiosos vêm afirmando a respeito da dificuldade de tratar determinadas questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais em abordagens formais. Tudo indica que esse tema necessitaria um tratamento de caráter mais pessoal, um clima de maior confiança para que o entrevistado falasse mais abertamente a respeito. Mas, sem dúvida, é também um indício da tendência de identificar o tema com o que é problemático, sem atentar para o fato de que se pode tratá-lo também apontando os aspectos positivos das diferenças, seja procurando valorizar aqueles que são considerados "diferentes", seja enfatizando os acontecimentos que os retratam de forma favorável.

18. Na verdade, 61 professores indicaram conteúdos, entretanto, o total de 64 deve-se ao fato de que as respostas de alguns deles foram classificadas em mais de uma categoria.

19. Nos limites deste trabalho, não foi possível e nem meu objetivo estabelecer uma discussão com os professores sobre a questão da multidisciplinaridade. Pelas suas declarações, tudo indica que na sua perspectiva a multidisciplinaridade implica a contribuição de várias disciplinas para um melhor entendimento do tema. Não houve possibilidade de detectar até que ponto eles estão pensando num saber total, não fracionado, e até que ponto eles conhecem as questões que vêm sendo discutidas, como a dificuldade de se chegar a uma totalização epistemológica do saber, dado que as áreas de conhecimento são colocadas em movimento por comunidades de linguagem, isto é, comunidades que usam linguagens específicas em termos de vocabulário, lógica, construções, problemáticas, etc. (Veiga-Neto, 1997).

Os professores que concederam entrevistas, independentemente da disciplina que lecionam, foram unânimes em apontar a importância de se discutir as diferenças étnico-raciais e seus desdobramentos no curso de magistério, mesmo os que reconhecem empecilhos²⁰.

As razões alegadas foram as mais diversas, desde as que levam em conta o perfil multiétnico da sociedade brasileira, o perfil dos alunos do ensino fundamental, inclusive a sua faixa etária, pois é o momento em que o indivíduo recebe a sua formação básica, até os que lembram as ocorrências de discriminação observadas no interior das escolas. Há ainda os que apontam a responsabilidade do professor, como multiplicador social, como elemento responsável pela elevação da auto-estima do aluno, e os que lembram o racismo que existe em todos nós.

Mas, a despeito da importância atribuída ao tema, apenas três professores avaliaram positivamente a formação que o aluno de magistério vem recebendo sobre o assunto. Para os demais, o curso não sensibiliza o futuro professor para esta questão e, muito menos o forma, dada a maneira esporádica, desvinculada da realidade, desarticulada de outras disciplinas, pouco aprofundada e sistematizada com que vem sendo focalizada.

As dificuldades citadas pelos entrevistados para tratar a temática, reforçam os indícios de que essa formação não vem ocorrendo de fato. Ainda que haja professores que declararam não ter dificuldade para enfrentar o que eles chamam de "situações melindrosas" suscitadas pelo tema, em determinados depoimentos ficam explícitas as dificuldades, seja devido a reações dos alunos, às dúvidas quanto à maneira de conduzi-lo, seja porque as pessoas o consideram perigoso ou com pouca probabilidade de ser interiorizado.

Há também as dificuldades de ordem pedagógica e organizacional que se agravam no caso de um tema que, para muitos professores, deve ter uma abordagem multidisciplinar. Foram citadas, entre outras, o contato reduzido com os alunos, a precariedade das bibliotecas, o excesso de turnos escolares, a necessidade de cumprir a programação e de se administrar a pressão das autoridades para que haja um maior número de aprovações. Há que se considerar também o desprestígio de determinadas disciplinas dentro do curso de Magistério que, justamente, teriam maior possibilidade de discuti-lo, como a Sociologia da Educação, por exemplo.

O material didático, por sua vez, também teria a sua parcela de responsabilidade²¹, seja porque não aborda o tema de modo satisfatório, atualizado, seja porque reforça o preconceito, ou transmite sutilmente a discriminação racial. Os livros mais adequados para trabalhar o tema, devido ao preço elevado, complexidade, nem sempre podem ser indica-

20. Entre estes foram citados como dificuldade para se erradicar comportamentos racistas o fato de ser um tema esquecido, um tabu, um tema extra, daí a necessidade de o professor querer ministrá-lo, o que dificilmente ocorre, uma vez que a maioria faz estritamente o que é exigido.

21. Quase todos os professores, independentemente da disciplina, fizeram restrições ao tratamento do tema diferenças étnico-raciais nos livros didáticos.

dos, principalmente na escola pública. Quando disponíveis nas bibliotecas, são sempre em número insuficiente. Além disso, vale lembrar que os alunos não têm o hábito da leitura e demonstram dificuldade de ler livros mais complexos.

Os entrevistados também apontaram a resistência dos professores em geral em mudar suas crenças, seu modo de pensar e a dificuldade de conscientizá-los e motivá-los como empecilhos para o aprofundamento do tema. Finalmente, os próprios alunos também teriam sua responsabilidade, dada a expectativa que alimentam de que se trata de um curso fácil.

Também, o grau de conhecimento sobre o tema por parte dos professores entrevistados, a precariedade da sua própria formação e a maneira como o assunto vem sendo tratado, de fato, nas escolas, sugerem que seu preparo não vem sendo realizado com a profundidade que merece no curso de licenciatura.

Como ocorreu nos questionários, nem sempre os professores mencionaram temas pertinentes ao seu estudo nas respectivas disciplinas, sendo que os professores de Sociologia e Psicologia da Educação, disciplinas que certamente teriam uma contribuição importante, foram os que demonstraram maior dificuldade²².

As considerações dos professores de Sociologia da Educação, sobre como tratariam as diferenças étnico-raciais, os conteúdos dos quais se valeram para desempenhar tal tarefa, por exemplo, sugerem que não há, de sua parte, uma reflexão sobre o tema no contexto da sua disciplina, uma reflexão no sentido de detectar tópicos que poderiam dar sustentação ao seu enfoque. Pelos depoimentos, parece que são, sobretudo, outros estímulos externos que os levam a tratar do tema em sala de aula e não a reflexão a partir das questões suscitadas pela Sociologia. Assim, a vivência em locais em que houve contato com o problema, as ocorrências em sala de aula, os problemas que aparecem no dia-a-dia do aluno, principalmente, os que dificilmente são tratados, em casa, como racismo, religião e sexualidade, ou a própria realidade do aluno, constituíram os motivos desencadeadores da discussão.

Obviamente não há nenhuma crítica ao fato de o professor aproveitar ocorrências em sala de aula ou a sua vivência com o tema para suscitar a discussão das diferenças étnico-raciais. A estratégia é positiva e deve ser aproveitada. No entanto, é preocupante o fato de não se ter detectado uma reflexão a partir das questões colocadas pela própria disciplina.

Os professores de História, ao contrário, citaram muitos temas, alguns bastante pertinentes, para o estudo das diferenças étnico-raciais²³.

Já os professores de Biologia, se, de um lado, apontaram tópicos adequados, citaram

22. Isso não ocorreu nos questionários, nos quais não se notou diferença entre os professores das diversas disciplinas, ao apontarem os tópicos que utilizam para desenvolver o tema.

23. Há desde os que consideram praticamente todos os temas tratados pela sua disciplina como pertinentes à abordagem do tema e os que citaram tópicos específicos como cidadania, direitos e deveres do cidadão, estudo da Constituição, discriminação social.

também conteúdos que dificilmente poderão se prestar a esse objetivo, o que mostra a dificuldade de articular tal questão com disciplina.

Em geral, os professores indicaram artigos de jornal, programas de televisão, palestras, eventos específicos, ou contato com pessoas do movimento negro, como fontes de conhecimento do tema, mas nada muito sistemático que os tenha estimulado a repensar o curso ou a refletir sobre sua postura. A maioria, por sua vez, se utiliza dessas fontes para organizar as aulas. Obviamente, isso não é negativo, pelo contrário. No entanto, nenhum docente citou uma obra específica, num indício da restrita penetração dos trabalhos acadêmicos e das reivindicações dos movimentos sociais no dia-a-dia da nossa escola. Isso sem considerar aqueles que apontaram livros de auto-ajuda e textos de autores que normalmente não discutem o tema.

Com exceção de dois entrevistados,²⁴ todos os demais avaliaram negativamente o tratamento que o tema recebeu nos respectivos cursos de graduação, seja porque não foi significativo, foi muito teórico ou simplesmente foi ignorado. Alguns assinalaram que a sua formação a respeito foi obtida em cursos extras.

Certamente a formação de qualquer profissional não está completa ao finalizar a escolaridade regular, e qualquer profissão exige aperfeiçoamento e constante atualização, principalmente no mundo de hoje, em que o conhecimento vem sendo revisto e atualizado numa velocidade sem precedentes. Entretanto, seria sumamente importante que no seu curso de formação o professor obtivesse conhecimentos sólidos sobre as discussões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais, pois tudo indica que se ele já tem uma certa formação a respeito, enfim, foi sensibilizado para o problema, estará mais motivado a se aperfeiçoar, a buscar material complementar, estará mais atento às situações que envolvem preconceitos e discriminações, terá maior possibilidade de se interessar em ler sobre o assunto, enfim, de se aprofundar e, conseqüentemente, atuar de forma mais adequada. As declarações dos professores assim sugerem, pois são justamente os que tiveram contato com a questão, seja por circunstâncias profissionais, seja por envolvimento pessoal, que se mostraram mais atentos e desencadearam alguma ação, algum trabalho a respeito.

Finalmente, os depoimentos sobre o que está sendo realizado nas suas escolas a respeito do tema, confirmam a suspeita de que o curso de magistério não está formando o futuro professor. Em praticamente nenhuma escola dos entrevistados existe um planejamento, uma discussão sobre a relevância e a pertinência de se discutir essa questão e de como fazê-lo. Pelos depoimentos, percebe-se que quando ocorre algo mais elaborado, uma reflexão específica, um trabalho, é por iniciativa individual do professor.

24. Um deles entretanto, admitiu não ter tido uma formação de fato, e o outro observar que, na verdade, a sua formação foi dada de modo a apenas despertar o interesse para o tema, o que o obriga a procurar informações, atividade para a qual não tem tempo.

A despeito de existirem iniciativas até bastante interessantes, tendo em vista o caráter multidisciplinar de alguns trabalhos, a utilização de certos recursos paradidáticos para discutir o tema, e, mesmo, certas posturas bastante adequadas em relação à maneira de desencaixar a reflexão, tudo indica, que não há, da parte da maioria dos professores, uma preocupação específica, um empenho no sentido de pensar em estratégias e subsídios para abordar a questão étnico-racial.

Por outro lado, percebe-se que os professores manifestam a tendência de tratar do tema num determinado momento, ou de modo concentrado, esquecendo-se de que ele pode ser acionado a qualquer momento e que não necessita de uma aula específica. Ainda que trabalhos específicos sejam bem-vindos, seria importante também que os professores se conscientizassem dessa possibilidade e, sobretudo, estivessem sempre atentos a essas oportunidades.

Um outro fato que impressiona é a quantidade de acontecimentos citados envolvendo atos preconceituosos, isso sem falar em outra questão apontada por alguns professores, ou seja, a diferença de postura por parte dos alunos das escolas públicas e particulares em relação à questão. Pelos depoimentos, há indícios de que na escola particular, em que a presença de alunos negros é mínima, o preconceito é mais intenso e as discussões sobre o tema tendem a permanecer no plano mais teórico. Na opinião dos professores não há uma absorção, uma interiorização da importância do tema, pois em geral o aluno da escola particular convive com pessoas negras de nível inferior ao seu e, por conta disso, já traz de casa uma atitude negativa a seu respeito. Há uma postura de superioridade e tudo indica que o aluno não introjeta as discussões em sentido contrário. Mesmo que os professores não cheguem a afirmar que nas escolas públicas a situação seja melhor, pois citam também preconceitos e atos discriminatórios como piadas e brincadeiras, o clima seria mais ameno, haveria maior camaradagem devido à convivência, à proximidade. Além disso, na escola pública há maior possibilidade de se discutir o tema com a classe, pois não há tanta pressão para o desenvolvimento do conteúdo.

A despeito dessas observações, não se pode esquecer, conforme apontam as pesquisas e os próprios entrevistados, que a presença de alunos negros torna mais difícil o tratamento do tema, num indício de que na escola pública, em que a sua presença é muito maior, também ocorrem problemas. Tendo em vista as restrições deste trabalho, não houve condições de explorar a questão, mas tudo indica que ela deve ser mais bem investigada. Pelos dados disponíveis, o que fica explícito é que a abordagem do tema, tanto na escola pública como na particular, apresenta dificuldades e que não se observou, de fato, uma preocupação com a questão. Há dificuldade de motivar os professores para realizarem um trabalho integrado nem sempre há apoio ou clima que favoreça suas iniciativas e, o que é mais problemático, não há uma reflexão de fato de como integrar tal tema nas disciplinas do curso de Magistério.

Embora as informações coletadas tenham sugerido questões bastante pertinentes, é importante que se leve em conta que a entrevista e o questionário não são os métodos mais

adequados para abordar o tema em questão, dada a carga ideológica que lhe é subjacente, os valores e as crenças que o envolvem.

Para se avaliar com mais segurança como os futuros professores estão sendo formados em relação às questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais, o ideal seria observar a longo prazo as aulas, as interações entre alunos e professores, entre alunos, a maneira como o professor age em determinadas circunstâncias, os conteúdos que transmite e como os transmite, enfim, o cotidiano escolar, independentemente da sua posição sobre a questão em pauta. Seria necessário também conversar com os alunos, a fim de perceber como tais ensinamentos estão sendo decodificados, tarefas que infelizmente não foram cogitadas, dados os limites da pesquisa.

Por outro lado, é preciso ter em mente que a posição dos entrevistados provavelmente não é representativa dos professores dos cursos de magistério. Esses professores, além de terem respondido ao questionário que lhes foi enviado, também se dispuseram a conversar, num indício de que não só se preocupam, se sensibilizam com o tema, mas que têm sobretudo disposição para discutir um tema que nem sempre é encarado com tranquilidade pelas pessoas. Se a abordagem que vem sendo feita nos cursos de magistério por esses professores, que considero diferenciados, não está ocorrendo de modo satisfatório, pode-se conjecturar que a situação é mais preocupante nas escolas em que os professores não têm a mesma sensibilidade para a questão.

VERSÃO DE UMA REVISTA DESTINADA AO PROFESSOR

O estudo sobre os materiais destinados ao professor focalizou a *Revista Nova Escola*, publicação mensal dirigida ao professor de 1º grau, mas também adotada em cursos de Magistério.

Além disso, a publicação recebeu o apoio do Ministério da Educação, que se dispôs a fornecer um exemplar de cada número para as 220 mil escolas existentes no país, na época. Concomitantemente a essa iniciativa, a revista também é distribuída por meio de assinaturas e mediante venda nas bancas de jornais. As tiragens variam entre 80 mil a 478 mil exemplares²⁵.

Metodologia

A análise incidiu sobre praticamente todos os números a partir da sua publicação inicial em março de 1986 até o número 97, de outubro de 1996, ou seja, 93 exemplares²⁶. Cada

25. A informação sobre a tiragem consta na revista apenas até o número 47. A tiragem de 80 mil exemplares, a mais baixa, consta do último número que fornece esse dado. Todas as demais tiragens ultrapassaram os 290 mil exemplares.

26. Os números 44, 62, 72 e 78, por não terem sido localizados, não constaram da análise.

número foi lido na sua íntegra, com vistas a detectar quais e como as questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais aí aparecem.

Alguns Resultados

Embora não se encontre uma discussão sobre as diferenças étnico-raciais propriamente, observou-se que o tema está presente na revista, em artigos que discorrem sobre os problemas que afetam a população indígena e negra, os mais frequentes (14 e 8 artigos, respectivamente). Muitos deles são calçados em depoimentos, entrevistas, experiências de professores, pesquisadores, autores de livros sobre o tema, autoridades, como se o seu testemunho desse respaldo ao que está sendo discutido.

A maneira como se discutem as diferenças e os seus desdobramentos aparecem nos artigos cujo tema central é o índio e as questões que lhes dizem respeito são variadas. Há artigos publicados em razão de datas específicas como o Dia do Índio, ou que abordam assuntos de interesse das comunidades indígenas, como os que tratam da sua escolarização e cultura. Há ainda os que criticam a maneira como a escola trabalha a questão indígena, comemora o dia do índio, ou como os livros didáticos o representam, bem como os que transcrevem depoimentos de professores que vêm trabalhando o tema de maneira considerada satisfatória e os que sugerem abordagens e materiais a serem utilizados nas atividades de sala de aula. Muitos trazem indicações bibliográficas para o professor e o aluno. Invariavelmente, são ilustrados ou reproduzem fotos relativas aos assuntos que estão sendo tratados.

No contexto desses artigos, mencionam-se aspectos culturais, demográficos, consequências do processo de colonização, resistência, dizimação física e cultural da população indígena, seus problemas atuais e, ainda, os requisitos necessários para a formação de professores que irão atuar nas aldeias.

Entre as questões discutidas nos artigos que focalizam o negro destacam-se as experiências de escolarização realizadas em comunidades com grande contingente de população negra, iniciativas de escolas para comemorar datas relativas à comunidade negra, programas educacionais desenvolvidos por órgãos oficiais ou associações negras, cultura negra, discriminação racial, ações, fracassos e vitórias do movimento negro, heróis negros, escravismo. Outros artigos divulgam opiniões e reivindicações de estudiosos e líderes negros sobre os mais variados assuntos como formação do professor, currículo, conteúdo de livros didáticos, identidade, atuação da escola em relação ao racismo, cultura negra, comemorações, heróis negros.

Há artigos, reportagens e entrevistas em que a discussão sobre as diferenças e seus desdobramentos não é central, portanto, só mencionada tangencialmente. O tema pode estar presente também nas diversas seções, publicadas pela Revista como "Mural", "Cartas", "Idéias", "Sala dos Professores", "Para Você", "Cultura", "Agenda", "Livros" na forma de avisos, notas, comentários, inclusive por parte dos leitores, numa indicação de que a publicação

exerce um certo impacto no público a que se destina. Essas manifestações dos leitores, na forma de aplausos, críticas às reportagens, solicitações de abordagens, consultas, são efetuadas por meio de correspondência enviada à redação que, muitas vezes, as publica na seção "Cartas".

Como se observa, embora o tema esteja presente na revista e, nesse sentido, sem dúvida pode exercer um papel significativo na formação do professor, não se pode esquecer que um tipo de publicação com as suas características, não tem condições de versar sobre as questões discutidas com a profundidade que seria desejável. Sua função é sobretudo suscitar-las e, nesse sentido, o seu papel é complementar, pois para a efetiva formação do professor é preciso muito mais.

Se o professor tiver uma formação nesse campo certamente terá maiores possibilidades de interagir com os artigos sobre o tema, percebendo-os, criticando-os e, sobretudo, tirando deles subsídios para o seu dia-a-dia como professor. Quanto mais sólida for a formação mais frutífera poderá ser essa interação pois, com exceção dos artigos que falam do tema mais diretamente, em geral, ele se encontra diluído no contexto de outras informações e, para percebê-lo, é necessário estar treinado para tanto, ter sensibilidade e atribuir-lhe importância. Mais uma vez, fica evidenciada a responsabilidade dos cursos de formação de magistério para despertar o professor para esse tema.

CONCLUSÕES

As críticas, observações e sugestões constantes do trabalho tiveram o propósito de iniciar uma discussão sobre alguns dos aspectos que dizem respeito às diferenças étnico-raciais no contexto da formação do professor, pois a inserção dessas questões no curso de magistério, a sua pertinência, a maneira de fazê-lo, sem dúvida, demandam um trabalho de equipe multidisciplinar.

De qualquer modo, espero ter dado o primeiro passo num processo que, para ter continuidade, também necessita da colaboração dos responsáveis pela feição atual do curso de magistério, dos técnicos das secretarias encarregados da elaboração dos currículos, dos autores dos livros didáticos, dos professores pois, quando se cogita de qualquer modificação de conteúdos culturais escolares, há necessidade de considerar as condições inerentes à escolarização, "às formas precisas como a cultura está encapsulada nos contextos escolares." (Sacristán, 1996, p. 35). É nesse sentido que o autor lembra a necessidade de nos determos na especificidade da cultura "curricularizada" (aspas originais) a fim de descobrirmos formas de pensar o currículo. O currículo não constitui apenas uma seleção da cultura, algo que se desenhe, escolha, ordene, classifique *a priori*, para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar e em um sistema educacional. Surge como fato cultural real das próprias condições da escolarização, dos padrões de funcionamento institucional e profissional. No melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e

intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização.

Enfim, qualquer alternativa à escolarização dominante implica um esforço de decodificar as condições de escolarização, pois, sem a transformação dessas condições não há possibilidade de mudanças curriculares ou culturais, já que o conceito de currículo está inerentemente ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais.

Para além dessa questão, há que se considerar também a dificuldade de chegar a um consenso quanto aos enfoques e às propostas sobre os conteúdos a serem ministrados na escola, principalmente quando há tendência de reconhecer o pluralismo social a ser garantido em uma democracia. Não há respostas técnicas, soluções universalmente aceitas, nem consensos fáceis ou definitivos, a não ser uns quantos lugares comuns evidentes para todos. Daí a importância de se instaurar o debate. É ainda Sacristán (1996) que nos alerta para a pertinência desse debate. No seu modo de ver, existe uma idéia sedimentada de que os conteúdos escolares têm que recolher os consensos, evitar os conflitos, isolar-se das polêmicas. No entanto, a cultura escolar teria outra vitalidade se abrigasse em seu interior os conflitos culturais. "Introduzir a polêmica nos conteúdos e torná-los controvertidos suporia revitalizar a educação, o que levaria a questionar posições éticas de neutralidade e de compromisso" (p.47).

É importante lembrar também que os conteúdos aqui propostos para o professor não são exatamente os conhecimentos necessários para os alunos do ensino fundamental. Portanto, embora as questões que apontei ao longo deste trabalho sejam importantes para sensibilizar e informar o futuro professor, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de encontrar metodologias que o auxiliem a tratar desse tema com os seus alunos. Será necessário se proceder a uma decodificação, obviamente, levando-se em conta os diferentes níveis de escolaridade, a idade do alunado, o seu nível de informação. Se já no curso de magistério o trato de muitos aspectos que dizem respeito às diferenças é difícil, certamente as dificuldades também estarão presentes no nível do ensino fundamental, daí a necessidade de pensar em maneiras de instrumentalizar o futuro professor para essa tarefa. Como foi dito em relação à formação dos professores, também para o seu alunado não se trata de propugnar uma disciplina específica mas, sim, direcionar as disciplinas já existentes para contemplarem a questão.

Segundo Santomé (apud Canen, 1997, p.481), todas as disciplinas possuem aspectos em seus conteúdos que permitem prestar atenção às questões de justiça social e diversidade. O desafio é como suscitar esses conteúdos de modo a enfatizar essa perspectiva, enfim, trabalhá-los de uma maneira que permita esse estudo.

Por outro lado, é sempre importante ter em mente que "abordar" as diferenças étnico-raciais não significa apenas falar sobre determinados conteúdos, conclamar os alunos a conhecê-los e a debatê-los. Essa "abordagem" implica também atitudes, gestos. É o que Canen (1997) denomina o plano das interações sociais. Mas, de qualquer modo, é importante que o professor tenha uma bagagem de conhecimentos suficientemente ampla para que

possa perceber os momentos que merecem intervenção e os conteúdos que podem ser direcionados para o tema.

Outrossim, é importante estar alerta para o fato de que apenas formar e conscientizar o professor não é suficiente pois, como foi visto nas entrevistas, embora muitos deles tenham consciência da necessidade de enfrentar as questões que dizem respeito à diversidade e até venham tomando iniciativas nesse sentido, também ficou claro que pouco pode ser feito se o projeto pedagógico da escola não incorporar essa perspectiva. Como afirma Canen (1997, p.487), a perspectiva pluricultural torna-se tanto mais eficiente quanto mais o projeto pedagógico da escola como um todo a ela estiver articulado. O comprometimento da escola é imprescindível, não só para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas, mas para que haja condições de execução de um trabalho multidisciplinar, tarefa difícil, na medida em que o envolvimento dos professores implica uma mudança de postura, uma disponibilidade para discutir e estar aberto à incorporação de críticas e sugestões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- ANDREWS, G. R. *Trabalhadores brancos e negros em São Paulo, 1888-1928*. s.d. (mimeo)
- BARRETTO, E. S. S. (org.) *Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, 1998. p. 5-42: tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. (Col. Formação de Professores)
- BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de História: continuidade e transformações. In: BARRETTO, E. S. S. (org.) *Os Currículos fundamentais para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 127-61. (Col. Formação de Professores)
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- CANEN, A. Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477-94, out.-nov. 1997.

- CAVALLEIRO, E. S. *Do Silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo, 1998. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação/USP.
- CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COMAS, J. Prefácio. In: COMAS, J. *Raça e ciência*. Paris: UNESCO, s.d.
- CONSORTE, J. G. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos Cedes*, Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa, n.43, p.26-37, 1997.
- COSTA, E. V. *A Abolição*. São Paulo: Global, 1982. (História Popular; n. 10)
- _____. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CUNHA, L. A. Os Parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.
- DIAS, M. T. R. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso*. Rio de Janeiro, 1979. Dissert. (mestr.) IUPERJ.
- FERNANDES, F. A Integração do negro à sociedade de classes. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Sociologia I. São Paulo, n. 12, 1964.
- FIGUEIRA, V. M. O Preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 63-72, maio 1990.
- FRANÇA, J. M. Racismo na escola: a linguagem do silêncio. *Análise & Conjuntura*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 124-36, jan.-abr. 1986.
- GONÇALVES, L. A. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, M. A. V, SILVA Jr., C. A. (orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996. v.3, p. 57-71. (Seminários e Debates)
- _____. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, p.27-9, nov. 1987.
- GONÇALVES, L. A. O., SILVA, P. B. G. *O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (Trajetória I)
- HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LIMA, L. L. G. *Rebeldia negra e abolicionismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. (Série Universidade; História, 19)
- LUIZ, M. C., SALVADOR, M. N., CUNHA Jr. H. A criança (negra) e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.31, p.69-72, dez. 1979.

- MEILLASSOUX, C. *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- MINDLIN, B. A Verdadeira descoberta do Brasil. *Pátio*, v.2, n.6, p.12-5, ago.-out. 1998.
- MIRADOR. Enciclopédia Mirador Internacional. São Paulo, Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1975.
- MONTERO, P. Reinventando as diferenças no mundo global. In: DOWBOR, L., IANNI, O., RESENDE., P.-E. A. (orgs.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 231-6.
- MOREIRA, A. F. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. S., MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20
- _____. Os Parâmetros curriculares nacionais mais uma vez em questão. In: BICUDO, M. A. V., SILVA Jr., C. A. (orgs.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996, v.3, p. 97-110. (Seminários e Debates)
- OLIVEIRA, I. M. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, R. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. São Paulo, 1992. Dissert. (mestr.) PUC/SP.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PINTO, R. P. A Escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.55, p.3-17, nov. 1985.
- _____. *O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. São Paulo, 1993. Tese (dout.) FFLCH/USP.
- _____. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.80, p.41-50, fev. 1992.
- ROLNIK, R. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n.17, p.29-41, set. 1989.
- ROSENFELD, M. Educação, cultura e igualdade: multiculturalismo e narrativa social. In: SOUZA, J. (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo, 1997. p.77-83.
- SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. S. (orgs.). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-57.

- SILVA, C. D. *A Construção da identidade no processo educacional: um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública*. Belo Horizonte, 1993. Dissert. (mestr.) FAE/UFMG.
- SILVA, P. B. G. *A Identidade da criança negra e a educação escolar*; s. d. (mimeo)
- _____. Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo. In: SERBINO, R. V., GRANDE, M. A. R. L. *A Escola e seus alunos: estudos sobre diversidade cultural*. São Paulo: UNESP, 1995. (Seminários e Debates)
- UNESCO. *The race concept: results of an inquiry*. Paris: UNESCO, 1952.
- VALENTE, A. L. E. F. Resenha: O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos de Luiz A. O. Gonçalves e Petronilha B. Gonçalves. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.107, p.247-51, jul. 1999.
- _____. Para Além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.79, n.191, p.7-18, jan.-abr. 1998.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

