

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

MARIZA DE PAULA ASSIS

A QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA FFP

NITERÓI

2006

MARIZA DE PAULA ASSIS

**A QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA FFP**

**Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Políticas Social da Universidade Federal
Fluminense, como requisito para obtenção do grau
de Mestre. Área de concentração: Sistema de
Proteção Social: regimes, histórias e sujeitos sociais.**

Orientador: Prof. Dr. ANDRÉ AUGUSTO PEREIRA BRANDÃO

Niterói

2006

MARIZA DE PAULA ASSIS

**A QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA FFP**

**Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Política Social da Universidade Federal
Fluminense, como requisito para obtenção do grau
de Mestre. Área de concentração: Sistema de
Proteção Social: regimes, histórias e sujeitos sociais.**

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. ANDRÉ AUGUSTO PEREIRA BRANDÃO
UFF

PROF. DR. WALDECK CARNEIRO DA SILVA
UFF

PROF^a. DR^a. MARIA LÚCIA ABRANTES FORTUNA
UERJ

Niterói

2006

A meus pais, Jandyra e Oscar de Paula Assis, que me ensinaram desde cedo, a lutar pelo direito de ser quem sou e de ter orgulho em ser negra.

A minha companheira Vera, pela cumplicidade, carinho, compreensão e incentivo do nosso viver.

A todas as mulheres e todos os homens que fizeram e fazem de sua vida um exemplo de coragem, luta e resistência, sem perder a doçura.

Aos meus ascendentes que me legaram a força da determinação e da resistência

A Natureza que com todas as suas formas me ensina constantemente o renascer.

AGRADECIMENTOS

Ao amigo e orientador André Brandão, por sua competência, hombridade, coragem, confiança e amizade, bem como, aos professores do Programa de Pós-graduação em Política Social da UFF, que muito acrescentaram ao meu saber crítico e analítico através das leituras debates e discussões nas salas de aula, nos corredores e nos cafezinhos.

Não poderia deixar de mencionar os amigos da vida; Vane, Cristina, Regina, Luís Sérgio, Aninha, Vânia, Deinha, Didi e Soyani, bem como os do cotidiano doméstico Luís, Bárbara, Lucas, Sueli e seu cafezinho, companheiros que estiveram sempre presente e não me deixaram fraquejar.

Agradeço a Acildo, amigo “recente” de toda vida, pela força, estímulo e amizade silenciosa.

Aos colegas e amigas/os do DEDU e da FFP, em especial Maria Lúcia e Helena, pelo incentivo e companheirismo, assim como, os alunos e alunas dos cursos da FFP que me instigaram, com suas questões, a esta empreitada.

Ao Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva pelo incentivo, trocas e principalmente, por terá aceitado participar deste momento tão significativo em minha trajetória de vida.

A Skell e Lúcia, secretárias do Programa, sempre tão atentas e atenciosas, nos orientando quanto aos prazos, sempre “tão apertados”.

A Reitoria da UERJ, em particular aos companheiros do Gabinete da Vice-Reitoria e da SR-2, que com confiança, firmeza e decisão, favoreceram e propiciaram condições para que eu concluísse esta caminhada.

Aos caninos e felinos, companheiros de todos os momentos, em especial na solidão do escrever, muito obrigado.

Valeu Zumbi!

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa representa um estudo que visa analisar como a questão racial vem sendo ou não abordada nos cursos de Licenciatura da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), considerando o que estabelece a Lei nº. 10639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Escola Básica. A reflexão sobre essa questão se justifica como pertinente uma vez que os licenciandos oriundos dessa unidade acadêmica serão educadores da Escola Básica sobre a qual recai a obrigatoriedade do cumprimento da Lei. Nesta direção, a pesquisa fundamenta-se em uma análise reflexiva que aborda: a diversidade étnico-cultural, em especial relativa à presença do negro na sociedade brasileira, a discriminação racial e a implementação da Lei nº. 10.639/03, inscrevendo-se no entrecruzamento de três eixos temáticos: Relações Raciais no Brasil, Multiculturalismo Crítico, Formação de Professores e Subjetividades, sem perder de vista a identificação das formas como esses conteúdos são ou não significados pelos docentes, sendo os mesmos, pontos centrais de análise. Por outro lado, ancorado na idéia de que é papel da formação de professores, fornecer ao licenciando condições de análise e interferência no fenômeno educativo, o presente estudo investigou, também, a percepção dos docentes quanto à possibilidade da introdução da questão racial nos currículos da FFP/UERJ com vista a gerar conhecimentos que facilitem a criação de estratégias de planejamento e intervenção na prática educativa que possam contribuir no combate à discriminação de minorias, particularmente da população negra. Para esta análise nos fundamentamos no multiculturalismo crítico, norteados sempre pelas seguintes questões: *Qual a possibilidade de introduzir a discussão sobre a presença e contribuição do negro na sociedade brasileira, nos currículos dos cursos da FFP/UERJ? De que forma os docentes da FFP/UERJ abordam (se é que abordam) as questões raciais em suas disciplinas? Com implementar a LEI 10639/03 e suas diretrizes nas licenciaturas da FFP/UERJ?*

Palavras-chave: Formação de Professores, Relações Raciais, Multiculturalismo Crítico, Subjetividade.

ABSTRACT

The present research project is a study that aims to analyze if racial issues are or aren't dealt with during undergraduate teachers training courses developed at Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). We take into account what prescribes the Law 10639/03, which makes mandatory the teaching of Afro-Brazilian Culture in basic schools. Reflection upon this practice is very important, as, in our institution, teachers to-be most likely will become public school teachers that will have to implement such legislation. Following this direction, the research is based upon a reflexive analysis that contemplates ethnical and cultural diversity, specially related to the presence of black individuals in Brazilian society, racial discrimination and implementation of the law mentioned above, crossing with three thematic axes: racial relations in Brazil, multiculturalism in a critical perspective and teachers training and subjectivity, without losing of sight the identification of how and if these contents are understood by the teachers involved, being them the central issue to be analyzed. On the other hand, based upon the idea that it is important to offer the student-teacher conditions to be able to interfere in the educational process, the present study investigated professors' perceptions about introducing racial issues in FFP curricula in order to build up knowledge that can enable new strategies of planning and developing educational practices that act against minorities discrimination, specially racial prejudices against black people. Our main questions were: What is the possibility of introducing, in FFP's curricula, the discussion about the presence and contribution of black people in Brazilian society? How and if FFP's professors deal with racial issues in their classes? How to implement the Law *10639/03* and its ideas at FFP/UERJ?

Key words: Teachers training; Racial relations; Cultural Multiculturalism; Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – p. 9

1 – A LEI Nº. 10639/03 – UMA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS ANUNCIADOS E SUA PRÁTICA – p. 27

A construção histórico-social de raça e racismo – p.34

2 – AS TEORIAS DE CURRÍCULO, RELAÇÕES RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – p. 55

As teorias de currículo e a questão racial – p.60

Multiculturalismo e currículo – p.69

3 – OS CAMINHOS DA PESQUISA – p. 75

Dialogando com os dados: a FFP e sua política de formação – p.75

4 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IMPLICAÇÃO DA LEI 10639/03 – p.121

A percepção dos professores da FFP sobre a Lei 10639/03 – p.121

A influência da Lei 10639 na prática docente da FFP – p.125

5 – A QUESTÃO RACIAL NA PRÁTICA DOCENTE DA FFP – p.152

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS – p. 166

BIBLIOGRAFIA – p.174

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O processo educativo em sua complexidade vincula às demandas de construção e reconstrução do conhecimento, assim como as de formação do sujeito, formação de atitude, convicções, valores frente às diferentes realidades sociais e educacionais. Portanto, considero relevante nesta pesquisa proceder a uma reflexão analítico-teórica da prática docente dos educadores da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), concebendo-os como agentes ativos na transformação das relações sociais, do cotidiano escolar e das práticas curriculares mais inclusivas.

Inúmeros foram os motivos que me impeliram a desenvolver essa pesquisa. Primeiramente, o movimento de elaborá-la implicou em “lavar os olhos e a olhar para trás”, bem como proceder a um exercício reflexivo sobre a instituição educacional na qual trabalho, buscando entender algumas marcas em minha trajetória de vida: marcas estas de minha implicação, desde a infância, com questões referentes à *democracia racial* e ao *lugar do/a negro/a*¹ na sociedade brasileira, numa perspectiva de luta e conflito.

Oriunda de uma família de negros, tive o privilégio de vivenciar a postura de luta e resistência dos meus pais, ao formalizarem, no Rio de Janeiro, a fundação do Renascença Clube² como um espaço onde as identidades e as visibilidades negras pudessem ser preservadas e compartilhadas. Porém, apesar de pertencer a uma família com consciência e capacidade de materializar, através de práticas cotidianas, a luta

¹ Neste texto reunimos pardos e pretos na categoria negros, em virtude das diferenças econômicas e sociais entre estes dois grupos serem mínimas, indicando uma forte probabilidade de pretos e pardos vivenciarem graus semelhantes de discriminação.

² O Renascença Clube foi fundada em fevereiro de 1951 por um grupo de negros liderados por Oscar de Paula Assis, que após terem sido discriminados e proibidos de entrar em uma boate da época, resolveram através da fundação do clube, criar um espaço de resistência à discriminação racial e de reelaboração de uma identidade positiva para a população negra.

contra o preconceito e a discriminação racial, e de ser identificada como pertencente a uma *elite negra carioca*, não fui eximida e/ou protegida das violências cotidianas - objetivas e subjetivas - que a nossa sociedade submete as crianças e jovens negros/as. Portanto não sucumbir a essas violências, domesticando o meu corpo e o meu espírito, tornou-se um desafio constante: na escola, nos grupos de amizades, na universidade, no mundo do trabalho.

Neste sentido todos os espaços de formação pelos quais passei, do ensino fundamental à universidade, foram marcados pelo desafio de ser a melhor, a mais preparada, o que creio ter sido determinante na minha escolha pela carreira de professora e psicóloga, não só pela questão objetiva de ter uma profissão, mas, também, pela questão subjetiva de conhecer a minha identidade e de aprender a lidar com a subjetividade de como ser negra nesta sociedade. Assim, os caminhos escolhidos dentro de minha formação acadêmica sempre foram aqueles que deram ênfase à relação subjetividade/sociedade, à produção da doença psíquica, aos processos de colonização da mente e do corpo pela lógica de um eurocentrismo capitalista, patriarcal e cristão.

Ao abraçar a carreira docente, e ingressar na FFP/UERJ, pude vivenciar, e muitas vezes suportar, de forma concreta, as inúmeras contradições que alimentam o discurso pedagógico de igualdade e de não discriminação, e as práticas objetivas/subjetivas, patriarcais, de racismo, de sexismo, de preconceito, práticas essas que, infelizmente, são muito mais frequentes no "mundo da escola", do que podemos imaginar.

Por isso nos meus 24 anos na FFP/UERJ, mesmo lidando com situações - limites e me ressentindo pela falta de intercâmbio na discussão de questões raciais, pude atuar propositivamente (apesar de certa solidão), implementando ações, propostas e discussões que tinham como alvo deflagrar uma sistemática de ações (de ensino, pesquisa e extensão) em torno da questão racial e da formação docente.

Embora já não me sinta tão solitária no trabalho cotidiano, visto que nos últimos anos alguns professores (um pequeno grupo) tenham somado esforços no sentido de ampliar e consolidar o debate e as ações com vistas à formulação de políticas afirmativas em nossa instituição, tenho clareza de que preciso fortalecer-me do ponto de vista teórico-epistemológico, político-científico, e como comunidade de investigação, a fim de enfrentar com mais suporte os desafios im/postos não somente na formação de professores, mas, sobretudo, na relação universidade/sociedade e o *modelo* de humanidade que urge ser perseguida. Portanto este trabalho é parte de um esforço de aprofundamento teórico que envolve a questão racial em confluência com a educação.

E hoje, depois de vivenciar a experiência de direção, por quatro anos, da única faculdade pública de São Gonçalo³ - instituição que recebe mais de 3.000 alunos (as) nos cursos de Pedagogia, História, Biologia, Matemática, Letras e Geografia -, e o fato da UERJ ser primeira instituição pública em nível superior a implementar política de ação afirmativa, no caso a política de cotas para alunos negros, enxergo que este momento representa uma oportunidade histórica, construída com muita luta, já que possibilita ampliar o debate político-epistemológico e efetivamente contribuir para mudar as práticas cotidianas racistas e excludentes no interior desta instituição e, conseqüentemente, na sociedade brasileira.

Diante disso, vale destacar que o espaço institucional que atualmente ocupo, bem como toda a minha trajetória de vida, e mais recentemente minha participação no PROAFRO - Programa de Estudo e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos, e no SEMPRE NEGRO (Coletivo de Professores Negros da UERJ), inspiram-me e fortalecem minha luta e minha pretensão por uma outra sociedade, outra escola, outro

³ São Gonçalo é o segundo maior município do Estado em termos demográficos, com uma população significativa de pretos e pardos. Conforme o IBGE, no Censo Demográfico de 2000, sua população está estimada em 889.828 indivíduos, sendo 53,07% de brancos, 10,40% de pretos, 35,27% de pardos, 0,10% de amarelos e 1,12% de indígenas.

processo de formação de professores, onde a igualdade e a justiça social, independentes da cor, do sexo, da idade, de classe, de escolaridade se façam presentes e possíveis, acreditando que o respeito, a dignidade, a solidariedade, bem como a igualdade, são construções plausíveis.

As políticas de formação de educadores parecem ter primado por uma perspectiva, que podemos caracterizar como hegemônica e homogeneizada, no qual valorizam os saberes científicos, pseudamente neutros, que preconizam o discurso de igualdade, na valoração de uma visão monocultural, discriminatória, de caráter racista e excludente. Nesse sentido, a oferta de educação para todos, discurso corrente nas políticas governamentais, parece estar longe de atender a nossa diversidade. Sendo assim, o desafio que se coloca à educação brasileira é a implementação de políticas públicas que acarretem mudanças nos currículos com vista ao rompimento com esta perspectiva monocultural e a garantia de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade no âmbito das instituições.

Por isso, atentar para a mudança curricular justifica-se principalmente porque no contexto de nossa sociedade e comunidades escolar o currículo é comumente entendido como conhecimento, crenças, hábitos, valores advindo do interior dos *modus vivendi* da cultura que constitui a sociedade, apesar de ser esse o arcabouço simbólico que vai constituir o conteúdo da educação de uma determinada sociedade. Mas para dar um passo em direção a essas mudanças de realidade e prática educacional, a cultura deve ser considerada em seu aspecto de não-universalidade e sim no de pluralidade.

Vale destacar que essa pesquisa sobre a formação docente, ciente da centralidade do currículo na prática educativa, priorizou a investigação sobre a prática dos professores da FFP, atentando para a forma como os mesmos vêm ou não trabalhando a questão racial na formação dos discentes, uma vez que são esses licenciandos, oriundos

dessa escola de formação, que vão lidar, no contexto social e educacional, com uma realidade fenotípica e culturalmente diversificada no Brasil.

Ao indagar sobre a maneira pelas quais os professores atuam em face às implicações do art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴, na formação de professores, realizei esta pesquisa junto a FFP, campi da UERJ em São Gonçalo/ RJ, com o objetivo de averiguar a posição dos professores desta Instituição com relação às exigências legais mencionadas.

A FFP, enquanto local da pesquisa, se apresenta como um espaço instigante para pensar e investigar essa questão, devido a sua singularidade, trata-se de uma Instituição totalmente voltada para formar professores para a Escola Básica. Superando a fórmula de justaposição entre as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas didático-pedagógicas, ela acredita que:

Na formação do profissional da educação, a construção/reconstrução de saberes fundamentais para sua atuação, devem dar lugar às múltiplas conexões produzidas nas zonas de contato entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas da área didático-pedagógica. Com base neste pressuposto, as disciplinas da área didático-pedagógica distribuem-se uniforme e sequencialmente nos currículos dos cursos oferecidos pela FFP, do primeiro ao oitavo semestre, atingindo os diferentes momentos da formação dos licenciandos (Assis e Silva, 2001, p. 96).

Essa articulação entre os saberes, que é uma característica das licenciaturas da FFP, defende que:

Essa possibilidade de formação docente em um espaço no qual o magistério não conotado pejorativamente como opção secundária, abre um campo de possibilidade muito rico na abordagem dos problemas, desejos e sonhos sobre a educação, a educação de qualidade que tanto queremos como projetos para nossas cidades e nosso país. Cabe ressaltar que, uma vez que os cursos estão distribuídos em um mesmo espaço físico, eles - o corpo discente e docente - podem estabelecer relações diretas entre si, além de poderem usufruir de contatos imediatos e permanentes com os diferentes departamentos [...]. (Assis e Silva, 2001, p. 98)

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Para análise dos dados da pesquisa lancei mão da perspectiva do multiculturalismo crítico, sem perder de vista a advertência apontada por D'Adesky (2000) que, em sua reflexão sobre multiculturalismo e educação, pondera que a promoção desse diálogo visando a interculturalidade e o respeito à diferença é recente na experiência brasileira, mas, ao mesmo tempo, de extrema importância, uma vez que:

O multiculturalismo nos ajuda a valorizar a experiência da diferença ausente da perspectiva universalista e a incorporá-la à nossa reflexão. Mostra que a fundação do sujeito situa-se na interação com o outro possibilitando entender o paradoxo da experiência da diferença e do encontro que pode ser enriquecedor e tornar-se igualmente experiência difícil e desestruturadora em suas manifestações históricas e culturais. (D' Adesky 2002 p. 130).

Como conhecimento teórico e político, o multiculturalismo crítico representa uma postura epistemológica que rompe com um modelo de sociedade assentado sobre o paradigma de homogeneidade cultural e da ideologia dominante, uma vez que valoriza a discussão sobre as diferenças. Ressalta-se, nesse estudo, que o entendimento da diferença, é fruto das relações históricas, culturais e de poder. Assim, centrar o foco de análise na ação do professor permitirá detectar as correntes de pensamento teórico e político que embasam o reconhecimento, ou não, dos processos identitários da diferença.

Segundo Hall (2003), na atualidade o vocábulo multiculturalismo ganhou uso universal, pois, como consequência, esta proliferação vem acompanhada de certa confusão que influi na não estabilização e não esclarecimento de seu significado. Apesar de seu uso se apresentar na forma muito mais de *sob rasura*⁵, para Hall não podemos prescindir do uso do termo.

⁵ O vocábulo “sob rasura” é utilizado para designar conceitos ou idéias que não podem mais ser pensados em sua forma antiga, ou seja, “não são mais ‘bons para pensar’ [...]”. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles [...], não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados” (Hall, 2000, p.104).

Já no uso do conceito, o referido autor adverte-nos da necessidade de sempre proceder a uma distinção entre o multicultural e o multiculturalismo. Isso a priori nos exime de possíveis confusões. Segundo ele:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (Hall, 2003, p.52)

É fundamental ter a clareza que o multicultural é adjetivado por uma pluralidade que se refere aos tipos de sociedades que por definição são culturalmente heterogêneas, apresentando, assim, características comuns dessas sociedades. Por outro lado, o multiculturalismo adjetiva-se por uma singularidade, circunscrita, conforme Hall, a uma filosofia ou doutrina que “sustenta as estratégias multiculturais”.

Trata-se, portanto, de dois termos caracterizados por certa interdependência e certa inseparabilidade, mas que não configuram uma problemática, uma vez que o grande problema está, segundo Hall, nas dificuldades específicas que apresenta o multiculturalismo. Diz o autor:

O multiculturalismo denomina ‘uma variedades de articulações, idéias e práticas sociais’. O problema é que o – *ismo* tende a converter o ‘multiculturalismo’ em uma doutrina política, ‘reduzindo-o a uma singularidade formal e fixando-o numa condição petrificada (...) Na verdade, o ‘multiculturalismo’ não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismo” bastantes diversos. (2003, p.52, 53)

Quanto a esta diversidade de multiculturalismo, Hall fala de um multiculturalismo conservador que vai de encontro à insistência da “assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria”, de um multiculturalismo liberal que busca a integração dos

diferentes grupos culturais sob a base de uma cidadania individual universal, e com alguma tolerância a certas práticas culturais particularistas no âmbito do domínio privado; de um multiculturalismo pluralista cuja prioridade é avaliar e conceder direitos de grupos distintos dentro de uma ordem política mais comunal. Discorre, ainda, sobre os multiculturalismos comercial e corporativo que buscam “*administrar as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro*” (Hall, 2003, p.53)

No que tange ao multiculturalismo crítico, Hall (2003) comunga com a posição de Mac Laren (2000), que o denomina como crítico ou revolucionário, porque “*enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opiniões e os movimentos de resistência*”. (Hall, 2003, p.53)

Já sobre a perspectiva conceitual do multiculturalismo crítico, Kuper (2002) advoga e se contrapõe ao que ele chama de multiculturalismo da diferença, que está voltado para dentro, atendendo aos próprios interesses se inflando de orgulho acerca da importância de determinada cultura e de sua alegação de superioridade. Já o multiculturalismo crítico defendido por Kuper, está “*voltado para fora e está organizado de modo a desfilar os preconceitos culturais da classe social dominante com o propósito de expor a parte vulnerável do discurso hegemônico*”. (Kuper, 2002, p. 294)

Comungando com a perspectiva do multiculturalismo crítico é que proponho, no âmbito deste trabalho, voltar-me para a prática e conhecimento dos professores da FFP, frente às questões raciais, principalmente àqueles pontos que vão ao encontro ao atendimento do que preconiza a Lei nº. 10639/03⁶, procedendo a análise dessas ações ou não, a luz teórica do multiculturalismo crítico.

⁶ A Lei 10693/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003, altera art. 26A da Lei 9394/06, tornando obrigatório nos estabelecimento de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Pois não se pode perder de vista que esse professor, no uso de sua autonomia em sala de aula, pode ajudar a construir novos conceitos e desconstruir outros, ou abrir mão dessa possibilidade para permanecer como mero reproduzidor de uma cultura e ideologia dominante, que o faz, também, vítima.

Diante dessa realidade, faz-se necessário garantir a formação de professores imbuído da visão da pluralidade cultural e fenotípica, e das tensões a ela relacionada. Para isso é preciso romper com currículos monoculturais construídos sobre uma noção de universalidade que nada mais é do que uma construção simbólica, a partir de valores culturais e raciais dominantes. As conseqüências disso podem ser sentidas nas escolas, nas aulas desinteressantes, sem sentido para o aluno; enfim, nas desigualdades impostas pela sociedade, já vistas como irreversíveis.

Assim, o desafio que se impõe hoje é uma ação pedagógica centrada em um aporte teórico que ajude a pensar em políticas e práticas valorizadoras da pluralidade cultural e fenotípica, desafiadora de preconceito e estereótipos. Neste sentido, o multiculturalismo crítico se apresenta como um aporte teórico à incorporação dessa realidade multicultural, sem, contudo, hierarquizá-la.

No centro dessas reflexões destaca-se o conceito de cultura e as identidades formadas nas dimensões relacionais de gênero, etnia, raça, religião e outros determinantes.

Referir-se, portanto, a questão da relação educação e cultura no âmbito, principalmente, do multiculturalismo requer, a meu ver, uma clarificação do termo cultura. Até porque cultura, enquanto expressão pode abarcar diferentes interpretações. Trata-se de um termo polissêmico, por isso é essencial apontar sob que tendência estão postos aqui os termos cultura e multiculturalismo.

O termo cultura nos lança para um campo de debate conceitual bastante amplo e geral, que já demandou ações de tentativa de muitos pesquisadores das ciências sociais no intuito de estabelecer uma definição que seja conceitual de cultura. Nas ponderações de Denys Cuche (2002), sobre essa polissemia em torno do debate conceitual de cultura, chegou-se a defender que o conceito provocava muito mais perguntas que respostas, chegando-se a propor o abandono dessa discussão sobre o que seria cultura. Para esse autor, cultura é uma questão inerente à reflexão das ciências sociais pois é extremamente necessária para pensar a humanidade na diversidade.

Portanto não podemos prescindir do termo cultura, por exemplo, porque ele está muito vinculado a uma erudição, caracterizada por valores intelectual e artístico, advindo do processo de escolarização. Pois essa perspectiva de definição de cultura vai de encontro à concepção de sujeitos das classes sociais médias e altas, restando às demais camadas da população, considerada “sem cultura”, a saída de assimilar tais valores e conhecimentos.

Conforme Candau (2002), diante da importância e valorização da diversidade cultural, cabe a nós o enfrentamento dessa concepção reducionista de cultura, “*que privilegia as dimensões artística e intelectual, passa-se a uma perspectiva mais ampla, na qual se entende cultura como o estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social*”. (Candau, 2002, p.72)

Diante de uma definição mais ampla de cultura, esta passa a ser entendida como produção humana; logo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Nesta perspectiva, a cultura não pode ser vista como um privilégio de certos grupos sociais e nem advém apenas da escolarização formal. Segundo Candau:

Cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recreação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas. (2002, p.72)

Candau (2002) apresenta um entendimento de cultura como código, como sistema de comunicação. Através desses códigos as pessoas de determinados grupos pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. Neste prisma, a cultura é interpretada como um fenômeno dinâmico, que sofre constantes transformações, que se ressignifica, se reestrutura e se desestabiliza continuamente. Assim, no entendimento da autora, a cultura configura o modo de ser e a maneira pelo qual cada grupo social se organiza, o que configura a processos extremamente complexos. Por isso, não se pode falar apenas de uma cultura, aplicável a sociedade, mas sim de culturas de referências, pois, conforme Candau, “*a riqueza da diversidade cultural habita nas diferenças, na possibilidade de existência de diferentes sujeitos culturais*”. (2002, p. 74)

Hoje trata-se de um momento de processos de hibridização⁷ cultural intenso no qual o encontro entre as culturas não implica necessariamente exclusão mas em processos de hibridização cultural onde diferentes misturas culturais se interpenetram. É isso que leva Candau a defender que:

Os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, não sendo passíveis de conceitualizações definitivas ou fixas. O grande desafio dos estudos sobre a questão da cultura é lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas e tendências em relação à questão da cultura, ou melhor, das culturas. (2002, p.74)

No exercício de reflexão sobre os paradigmas dos estudos culturais, Hall (2003) vai centrar-se no conceito de cultura, entendendo-a como um local de convergência que se caracteriza por uma complexidade. No bojo desse campo, ele vislumbra duas maneiras diferentes de conceituar a cultura. Uma delas é fundamentada na concepção de Raymond Williams, na qual a cultura é vista como “*a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns*”.(Hall,

⁷ Conforme Stuart Hall (2003) a questão do hibridismo não pode ser confundido como referência à composição racial mista de uma população. “O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os ‘tradicionais’ e ‘modernos’ como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”. (p.74).

2003, p.135). Neste prisma conceitual, a ênfase exalta a conotação do termo cultura como o domínio das “idéias”.

Já na segunda vertente, numa perspectiva mais antropológica, enfatiza o aspecto de *cultura* no que se refere às *práticas* sociais. Partindo dessa segunda ênfase, Hall sintetiza a cultura como um modo de vida global. Para este autor:

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares [folkways]” das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. [...] A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a *todas* as demais práticas sociais. A análise da cultura é, portanto, “a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos”. Começa com “a descoberta de padrões característicos”. Iremos descobri-los não na arte, produção, comércio, política, criação de filhos, tratados como atividades isoladas, mas através do “estudo da organização geral em um caso particular”. Analiticamente, é necessário estudar “as relações entre esses padrões”. O propósito da análise é entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo, em um dado período: essa é sua “estrutura de experiência [structure of feeling]”. (Hall, 2003, p.136)

Quanto ao conceito de identidade, no que tange a sua complexidade, esta não diferencia muito do conceito de cultura. Segundo Hall, na atualidade, estamos assistindo a uma forte explosão discursiva em torno do conceito identidade, e ao mesmo tempo submetendo esse conceito a uma severa crítica, recaindo principalmente na desconstrução de uma idéia de identidade integral, originária e unificada. Neste caminho tem trilhado e procedido várias áreas disciplinares.

A título de exemplificação, na perspectiva da teorização do pós-modernismo tem se propagado a existência de um “eu” muito mais, ou preferencialmente, performativo.

Têm-se delineado, em suma, no contexto da crítica antiessencialista das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e da ‘política da localização’, algumas das concepções teóricas mais imaginativas e radicais sobre a questão da subjetividade e da identidade. (Hall, 2000, p. 103)

Segundo Hall (2000), a identificação constitui um processo de articulação, saturação e sobredeterminação e não uma subsunção, pois jamais se caracteriza por um ajuste completo, uma totalidade. A identificação circunscreve as práticas de significação sujeita ao *jogo da diferença*, envolto em um trabalho discursivo. Sendo assim, o autor defende que:

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensamos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum”. (Hall, 2000, p.108)

E por serem as identidades construções no bojo do discurso, faz-se necessário compreender como são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, ou seja, no interior de formação e práticas discursivas específicas. Portanto, por estar imerso no interior do jogo de modalidade específica de poder, acaba sendo produto da marcação da diferença e da exclusão e não signatário de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade”.

Por isso este debate em torno do multiculturalismo crítico, que traz a tona a questão conceitual de cultura e identidade, procede uma vez que a perspectiva da identidade é uma posição que depõe contra um discurso de identidade transmitida pelo determinismo biológico e de todo tipo de essencialismo. Além disso, projeta-se no âmbito de que toda busca de identidade representa uma luta existencial, enquanto que a cultura é fragmentada, contestada internamente, possuindo fronteiras poderosas.

Diante disso, é possível conceber que tanto a cultura como a identidade são livremente inventadas, que cada pessoa cria sua própria identidade ao optar por fidelidades, convicções e valores, conforme bem pondera Kuper (2002).

Assim, ciente de que a educação é um fenômeno social, conjunto de ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na relação ativa com o meio cultural e social, num determinado contexto, entende-se que o estudo sobre a formação de professores, enquanto forma de intervenção social, e sua relação dialógica com as questões raciais requerem investimento na compreensão da práxis de um dos agentes da educação intencional: *o professor*. Portanto, o fio condutor que apontará para uma concepção da referida relação será a visão repensada e ressignificada de formação acrescida de uma visão contextualizada do racismo no Brasil.

Sendo o professor um fio condutor, imbuído de instrumental que o possibilite a uma intervenção social – o diálogo com as questões raciais, conforme já referimos – há que se repensar sobre o processo de formação desse professor. Por outro lado, desde o estabelecimento das diretrizes da educação nacional, por meio da Lei nº. 9394/96, a questão da formação de professores vinculada ao ensino superior passou a ser ponto polêmico e foco de reflexão crítica.

Não desmerecendo e nem desconhecendo os pontos polêmicos que a Lei apresenta, no que tange à formação de professores, o foco aqui é a prioridade apresentada em um dos dispositivos legais dessa política educacional, que determina que a “formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior...”, o que parece apontar para a preocupação com uma melhor qualificação e profissionalização da carreira do magistério. São exatamente estas preocupações,

advindas com o arcabouço legal da política educacional, que tem imputado às mudanças no âmbito da formação dos professores da educação nos últimos tempos.

Com base nesse entendimento, de que a preparação dos professores, para todos os níveis era/é uma tarefa da universidade, os movimentos dos educadores influíram fortemente nas mudanças que começavam a ser delineadas em torno de uma política de formação. Para isso foram instalados vários fóruns de discussão e de deliberação visando atingir a política de formação de educadores no Brasil. Fruto desses debates surgiram muitas propostas inovadoras que vislumbravam a construção coletiva de princípios formativos para a constituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação.

Referindo-se a essa base comum, por exemplo, o documento final do X Encontro Nacional da ANFOPE⁸ em 2000 (2004) apontava para a formação de profissionais da educação os seguintes princípios:

- *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola.
- *Unidade entre teoria e prática*, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; nem divorciando a formação do bacharel e do licenciando, embora considere suas especificidades.
- *Gestão democrática da escola* – o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como “superação do conhecimento de administração enquanto técnica, apreendendo o

⁸ Associação Nacional pela a Formação dos Profissionais da Educação

significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares”.

- *Compromisso social* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária.
- *Trabalho coletivo e interdisciplinar* – processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.
- *Integração da concepção de educação continuada* como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras.
- *Avaliação permanente* dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

No meu entender, de certa forma a Lei 10639/03 é fruto dessa organização de educadores, que vislumbra atribuir à política de formação uma nova conotação, uma vez que essa Lei vai ao encontro ao princípio da ANFOPE, que abrange o compromisso social do profissional da educação com a superação das injustiças, da exclusão e da discriminação em prol da construção de uma sociedade mais humana e solidária.

Portanto, garantir a formação docente a partir do multiculturalismo crítico, no qual as relações raciais, a identidade racial e o anti-racismo são pontos de reflexão no âmbito do currículo e da formação docente, significa superar a miopia multicultural e racial que

tem predominado nos cursos de formação de professores. Pesquisar como os educadores vêm lidando com essas identidades marginalizadas e como vêm enfrentando o desafio multicultural no cotidiano de suas experiências permitirá pensar essas relações no âmbito das salas de aulas dos cursos de formação de educadores.

Abordagens Metodológicas

Na busca de um percurso que me conduzisse ao objeto a ser estudado, algumas questões foram por mim consideradas. Entendo por metodologia um caminho de pensamento, o que implica em uma específica visão do mundo, ancorada em uma concepção epistemológica, acrescida por um instrumental que lhe é coerente, isto é, conjunto de técnicas e procedimentos mais adequados para compreender a realidade e analisar o objeto a ser pesquisado.

Para dar conta da coleta dos dados dessa pesquisa, recorri ao instrumento do questionário, encaminhando-o a todos os professores do quadro da FFP/UERJ, em São Gonçalo, com intuito de verificar quais tinham uma relação ou aproximação com a questão racial e educação em sua prática profissional, objetivando evidenciar as possibilidades de uma ação coletiva no sentido de preparar os licenciandos para uma atuação que atenda às determinações sobre a educação da população negra no Ensino Básico.

No capítulo um - A Lei nº. 10639/03 - uma discussão sobre os direitos anunciados e sua prática, apresento uma reflexão sobre a Lei, suas diretrizes curriculares⁹, como busco analisar, histórica e socialmente, a construção da idéia de raça e racismo que prevalece no mundo, e em particular o racismo “à brasileira”.

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação como parecer CNE/CP3/2004, em 10 de março de 2004. A partir dessas Diretrizes, o CNE aprovou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, regulamentando a temática nas diversas ações dos sistemas de ensino.

No segundo capítulo, - As teorias de Currículo, as Relações Raciais e a Formação de Professores-, empreendo uma análise das teorias de currículo, das tradicionais as pós-críticas, e suas relações com a questão racial e o multiculturalismo.

No capítulo três – Os Caminhos da Pesquisa - apresento a Faculdade de Formação de Professores da UERJ e inicio o diálogo com os dados, analisando o perfil dos sujeitos da pesquisa e sua posição sobre a identidade étnico-racial; sobre como vem a condição do negro na sociedade em geral, no Brasil e no sistema educacional; e, como se posicionam em relação a política de cotas para negros, existente na UERJ.

No capítulo quatro – A Formação de Professores e a implicação da Lei 10639/03 – analiso a percepção do professores da FFP sobre a Lei 10639/03; se ela influencia sua prática, e se eles incluem a questão racial em sua prática docente.

E no capítulo cinco, discuto o lugar da questão racial na formação de professores da FFP/UERJ.

A conclusão retoma os pontos principais discutidos e procuro, de forma mais sintética, responder a minha questão de pesquisa

1 – A LEI Nº. 10639/03 – UMA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS ANUNCIADOS E SUA PRÁTICA

Essa reflexão pretende assinalar algumas questões fundamentais em relação aos processos de discriminação racial presentes na sociedade e no cotidiano escolar brasileiro. O intuito é proceder a esse ensaio reflexivo à luz do que almeja a Lei nº. 10639/03, uma vez que a referida Lei aponta no sentido de redimensionar propostas curriculares e práticas educativas que contemplem a inclusão de valores simbólicos da população negra. Diante disso, enfocarei as repercussões dessa proposta nos cursos de formação de professores, assim como pretendo, também, discutir a trajetória a ser percorrida entre o texto da Lei e sua efetiva realização nas práticas educativas.

O processo educacional exerce a função socializadora e formadora de sujeitos. Assim, enquanto prática socializadora, esse processo pode formar homens/mulheres que constroem o seu ser e estar no mundo, com consciência de suas potencialidades, possibilidades e direito. Neste sentido esse mesmo processo pode formar homens/mulheres submissos, comprometidos na sua auto-estima, alienados e sem a noção do direito de ter direito.

No que tange à população negra, a política educacional brasileira não tem levado em conta a presença do negro enquanto elemento constituinte de nossa sociedade e nem tem respeitado o seu modo de ser, de pensar o mundo, os seus valores e suas tradições. Nas reflexões circunscritas à população negra os olhares e ações têm se fixado muito mais ao nível da fala da denúncia dessa realidade. Pois muito se tem falado, mas o que se tem feito? O desafio que se coloca para todos na contemporaneidade é extrapolar o denunciamento e partir para as políticas públicas de ação. Sendo assim, é no recorte da questão, “o que se pode fazer?”, que pretendemos desenvolver este diálogo.

Portanto, pensar a educação como uma das possibilidades para enfrentar e superar o racismo e a discriminação implica em propostas de políticas educacionais que considerem a pluralidade étnica, racial e cultural de nossa sociedade; implica, ainda, em uma mobilização envolvendo governos, educação/educadores, movimentos sociais, todos os cidadãos e cidadãs, os distintos atores sociais comprometidos com a promoção dos direitos humanos no nosso país.

Considero a escola, suas práticas educativas e o processo social vivido no cotidiano escolar como elemento significativo para o desenvolvimento de subjetividade, saberes, crenças, valores e práticas orientadas à superação das diferentes formas de preconceitos e discriminação, presentes em nosso tecido social. Mas, para que isto se concretize, impõe-se uma revisão dos três níveis de educação: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior; em particular nos cursos de formação de professores, onde se irá atuar com sujeitos que estão se “preparando” para contribuir com a formação de outros sujeitos.

Diversos movimentos sociais, organizações, centros e institutos de luta pelos direitos da população negra fomentaram dispositivos legais, municipais, estaduais, nacionais e internacionais que apontam propostas políticas e de ações governamentais, assim como propostas educacionais para a conquista plena dos direitos humanos de cada indivíduo, calcado em valores éticos e, sobretudo, livres de qualquer espécie de preconceito ou discriminação contra gênero, etnia, cor, orientação sexual, geração e religião.

Por isso no recorte da educação para a população negra, as propostas e reivindicações *“apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos*

africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (Parecer CNE 003/2004, p. 1 e 2).

Assim, numa tentativa de reparação às injustiças, danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais impostos à população negra, torna-se imperativo e emergencial a proposta de “políticas de ações afirmativas”, não entendendo essa proposta apenas reduzida a sua simplificação de “políticas de cotas”. As políticas de ação afirmativa centralizam suas propostas, tendo como eixo principal, a idéia de que mais do que combater a discriminação é preciso promover a igualdade.

Por ação afirmativa entende-se toda ação voltada para o combate à desigualdade; ou conjunto de ações que concentram suas forças no objetivo de correção das situações de desvantagens impostas, historicamente, aos negros no Brasil. Uma das mais importantes estratégias é a de fomentar políticas públicas e políticas educacionais que assegurem a eficácia ao princípio de igualdade racial. Como bem define Gomes:

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. [...] As ações afirmativas tem natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas - isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismo de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vista a concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (Gomes, 2003, p.27-28).

Entendendo que os mecanismos e procedimentos para sua implementação e aplicabilidade ideal carecem de amplas discussões/debates, neste estudo apresentamos

nossa contribuição através do nosso olhar reflexivo sobre a Lei nº. 10639/03 e sua implementação no contexto educacional brasileiro.

Dentre os dispositivos legais de políticas de ação afirmativa, encontra-se a Lei nº. 10639 de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo ministro da Educação Cristovam Buarque, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 26-A, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, cujo conteúdo programático inclui estudo da História da África e dos Africanos, a Luta dos Negros no Brasil, a Cultura Negra Brasileira e o Negro na Formação da Sociedade Nacional.

Propostas advindas de ativismo do Movimento Negro no Brasil, em seu longo processo de luta, alertavam para a questão do racismo contido nos livros didáticos e da necessidade de incluir a história do negro no currículo escolar e, ainda, para o fato dessa temática não ser tratada na formação do educador. Tais propostas impulsionaram dispositivos legais que atendessem a essa demanda. Esses precedentes culminaram com a promulgação da Lei nº. 10639/03. Não obstante a necessária promulgação desta Lei, é importante considerarmos a forma como a concebemos e pensar os procedimentos eficazes para a sua prática.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em Parecer Nº. 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. E é no diálogo com as propostas apontadas neste parecer que empreenderemos as nossas reflexões teórico-filosóficas, conceituais e metodológicas da referida Lei.

Abordar essa temática, como afirma o próprio parecer, requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, posturas, idéias e modos de tratar as pessoas negras e, mais do que isso, objetiva também esclarecer o sujeito branco que discrimina, ou seja:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (Parecer CNE, p.8).

A essa postura, cabe ressaltar a necessidade de reeducar os educadores, e reformular os cursos de formação de professores, revisitando valores, teorias, idéias, tradições e posturas numa perspectiva de homem/mulher na sua plenitude enquanto membro de todos os grupos étnicos:

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. (Parecer, CNE, p.8)

Então, sendo a sociedade brasileira composta por uma parcela significativa de afro-descendentes, compreender os signos e significados da população negra, a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos significa a construção de uma sociedade justa e democrática, que não nega a tradição e a história de seu povo. Mas ainda, discutir o passado do povo negro brasileiro, numa visão não eurocêntrica e/ou de não colonizador, caracteriza-se por ativar a possibilidade de dar expressão e significado aos conteúdos históricos concretos, silenciados pelas memórias dominantes. Pois os estudos/debates sobre a cultura africana nos conteúdos escolares possibilitam à criança brasileira (negra ou branca) entender o jeito de ser, viver e pensar, expresso tanto no dia a dia, quanto nas celebrações nacionais, culturais e religiosas do africano, propiciando visões de mundo de diferentes culturas interagindo num respeito e valorização recíproca.

Portanto, o sucesso da aplicabilidade prática da Lei nº. 10639/03, assim como de todas as políticas públicas visando à cultura, identidade e história dos negros brasileiros, depende necessariamente, de que as instituições de Ensino Superior, em especial as de formação de professores (inicial e continuada), incluam no conteúdo das disciplinas e atividades curriculares e, com debates, a temática “Educação das Relações Étnico-Raciais”, bem como questões que dizem respeito aos afrodescendentes, desenvolvidas por meio de conteúdos, atividades práticas e valores a serem discutidos nas instituições de formação.

Uma proposta de formação docente multicultural exige a redefinição do sentido e dos propósitos da escolarização, orientando:

O futuro docente no trabalho tanto com os alunos dos grupos oprimidos como os alunos dos grupos dominantes. Deve-se visar não só à igualdade educacional, mas também à formação de novas gerações que considerem a pluralidade etnocultural como fator de enriquecimento da sociedade. (Canen, 1997, p.)

Em outras palavras, trata-se de construir concepções capazes de reorientar a compreensão do licenciando, garantindo igual direito aos sujeitos que compõem a nação brasileira.

Frente a todas essas ações que estamos assistindo na sociedade brasileira, parece-nos claro que há um esforço de pautar a questão racial na Agenda Nacional, reconhecidamente como um problema prioritário. Mesmo que seja uma ação pontual, demonstra um passo em direção a um não escamoteamento da questão. Então, o desafio que se apresenta a toda sociedade é o rompimento, a saída dessa democracia formal, que se caracteriza pelo funcionamento pleno dos poderes institucionais, para uma democracia na qual a cidadania passa a vir em decorrência da igualdade de tratamento e de oportunidade. É nesta perspectiva que, a meu ver, se circunscreve a Lei nº. 10639/03.

Por um outro lado, ação nesta perspectiva aponta o quanto ainda na sociedade brasileira a situação da população negra é um tabu, e, ao mesmo tempo, o quanto é difícil o reconhecimento do racismo no seio desta sociedade. O nosso passado escravista é o mais longo da era moderna: cerca de três séculos e meio. Assim, não há como contestar esse passado e nem negar que, ao longo do período pós-abolição, os ex-escravos e seus descendentes vêm sendo discriminados de uma maneira especial e perversa.

No Brasil, a sociedade se sofisticou, tirou e tira proveito de um tipo de racismo e preconceito racial contra a população negra que se caracteriza de uma forma aparentemente branda nas suas manifestações. O discurso racial tem pouca aderência no conjunto da população negra, em virtude da forma com que o discriminado vê a sua realidade introspectivamente, principalmente porque a discriminação entre nós se manifesta com suas mil caras, como em um caleidoscópio.

O enfretamento dessa problemática, em minha opinião, passa por um olhar mais apurado do cotidiano das relações raciais, a fim de que possamos avançar nessa temática. E, quando trago isso para o âmbito da escola, estou sem dúvida ampliando o conhecimento a respeito das relações entre negros e brancos no país. Até porque a organização da escola reflete o modelo da sociedade. Pois, enquanto uma construção social, a escola está permeada pela complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais que a constituem. Isso significa nos conscientizarmos de que na escola estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas à que determinados grupos sociais estão submetidos na sociedade brasileira.

No entanto, por um outro lado, a instituição escolar representa concretamente uma possibilidade para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdade, principalmente porque os sujeitos sociais que a constituem, através dos

movimentos da sociedade civil, vêm exigindo reparação da condição de excluído do direito à escolarização de qualidade, como exemplo dessa exigência, posso citar a surgimento e a implantação da Lei nº. 106339/03. É por isso que hoje as instituições escolares têm-se tornado o centro e foco do debate sobre a autoridade cultural, e essa agenda vem se pautando pelo “multiculturalismo”, “diversidade” e “ação afirmativa”.

Antes de entrarmos no mérito do debate acadêmico entorno das teorias curriculares, o multiculturalismo e a formação de professores, julgo pertinente tecer alguns comentários em torno da construção modelar do racismo à brasileira, num intuito de lançarmos luz ao entendimento, pelo menos em parte, das diversas nuances da problemática racial sofrida pela população negra. Na sociedade brasileira, a questão do racismo é bem mais compreendida mediante um enfoque sistêmico, em que um determinado problema é mais bem visualizado em seu todo, com seus múltiplos relacionamentos e conexão. Tentando refletir de maneira integrada os vários aspectos da questão racial no Brasil, procurarei desenvolver a síntese a seguir.

A construção histórico-social de raça e racismo: o racismo a brasileira

Na história humana da escravização racial, o negro no Brasil foi submetido a essa condição, conforme referi alhures, por cerca de três séculos e meio, de 1534 a 1888. Esse período longínquo estigmatizou o negro como subpessoa, colocando-o como alguém incapacitado para a plena cidadania e, concomitante a isso, levou-o a crer compelidamente nisso. Inserido em um país embranquecido ideologicamente, ser negro passou a ser algo não convidativo, tendo um efeito muito drástico nas gerações mais novas.

Fechado dentro de uma redoma viciosa de discurso e práticas, o Brasil perpetuou este estigma do negro como subpessoa, que introjeta idéias racistas e preconceituosas armadas contra si. Isso possibilitou a não afirmação da identidade racial de negro-afro-brasileiro, incapacitando-o, assim, a alteração desse quadro via discurso racial. É no bojo dessas manobras ideológicas que se forjou o discurso da democracia racial, fazendo com que o Brasil, transformado num país inconcluso, não soubesse transformar os descendentes de sua população ex-escrava em cidadãos plenos. E para aplinar isso utiliza o discurso da democracia racial, como um do mecanismo desse modelo societário.

Assim, o mito da democracia racial¹⁰, que mascara, dissimula e nega que o país é racista no que diz respeito às identidades étnico-raciais de origem afro e indígena, fica evidente quando se depara com a tradicional defesa da idéia da mistura das três “raças fundadoras”, no qual o papel civilizatório/empreendedor é atribuído ao branco, cabendo aos negros e aos indígenas somente a vocação para o trabalho. Esta postura acaba por gerar experiências negativas no cotidiano da população brasileira, reforçando esteriótipos e mantendo o comportamento preconceituoso cada vez mais presente, já que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia de branqueamento só atingem aos negros.

Sempre justifica lembrar que, no Brasil, o racismo, ao longo de sua história, consolidou-se como um dos instrumentos mais eficiente e eficazes de controle social, enquanto conjunto de recursos materiais e simbólicos de que a sociedade dispõe para assegurar a conformidade de comportamento de seus membros. O que se observa é que o racismo se conformou como ideologia e se materializou na cultura, no comportamento e valores de forma indistinta nos indivíduos e nas organizações sociais.

¹⁰ A reflexão acerca do mito da democracia racial, bem como sobre a ideologia de embranquecimento, serão mais aprofundados quando da análise dos dados da pesquisa.

Uma das formas que a sociedade dispõe tanto para enfrentar quanto para perpetuar essa situação é a instituição escolar. Pois a escola se caracteriza como um ambiente privilegiado, seja para combater as práticas racistas, ou para reproduzir e/ou ressignificar seus efeitos, fazendo com que o racismo se perpetue ou não nas dinâmicas dos processos de aprendizagem.

Sendo assim, a escola deve ter o papel de valorizar a alteridade e de instrumentalizar e fornecer informações que defendam o conhecimento sobre a história e a constituição da sociedade brasileira, incentivando o convívio dos indivíduos e grupos de diferentes níveis socioculturais, com base no respeito. Para isso, a escola e seus professores não podem improvisar, pois é necessário que se desfaçam da mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. É fundamental que os professores sejam formados dentro de uma proposta político-pedagógica efetivamente democrática. Só assim a escola poderá ajudar no reforço da identidade étnico-racial sem cair no etnocentrismo, na ampliação dos horizontes, de forma a contemplar o conhecimento sobre a complexidade social brasileira, suas memórias e identidades.

Tendo em vista esta nova demanda, a formação de professor no mundo contemporâneo deve se voltar para atender:

O movimento da sociedade atual que exige da escola, dos docentes e dos formadores de professores/as a inclusão, no campo da formação de professores/as, de temáticas históricas que sempre foram relegadas a um plano secundário. É aqui que encontramos as demandas mais recentes de articulação entre formação de professores/as e a diversidade étnico-cultural. É aqui que encontramos, também, trabalhos e pesquisas que se propõem ampliar, renovar e problematizar a educação, à luz não somente dos processos sociais, históricos, políticos e econômicos mas sobretudo culturais e raciais. (Gomes e Silva, 2002, p.21).

Portanto, o diálogo, a concepção da alteridade e o acesso à informação são atitudes fundamentais para o desenvolvimento do exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia¹¹. Diante desse contexto, faz-se necessário pensar a cidadania como extensão dos direitos e deveres dentro da realidade da vida social como um todo, devendo estar presente na conjugação dos direitos e deveres universais dos seres humanos, incluindo o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que incorpora as expressões individuais e coletivas de identidades e interesse diversos.

No Brasil, o conflito racial vem sendo marcado por um aparente silêncio, denominado, por muitos, de racismo camuflado, dissimulado; vale ressaltar que essa denominação não ganhou ainda uma séria reflexão teórica- histórico- sociológica. E uma vez que, paradoxalmente, o racismo é vivo e explícito, sendo sua prática, traduzida em discriminação racial, provocou grande parte das desigualdades estruturais presentes, não podendo ser medido por aquilo que as pessoas não dizem, mas sim por aquilo que elas fazem e praticam, o que fica bem evidenciado na exposição de Gonzalez (1981) durante o Simpósio Psicanálise e Política:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, *quando se esforça*, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (Gonzalez, 1981, p. 159).

Para entender essa manobra tácita no Brasil, faz-se necessário refletimos sobre o conceito de raça.

¹¹ Conforme o Dicionário de Ciências Sociais-PRONAE (1986), Democracia: “*Designa um modo de vida em cada indivíduo tem direito a participar livremente dos valores da sociedade. No seu sentido mais restrito, designa a oportunidade dos cidadãos de um Estado participarem livremente das decisões políticas mais específicas que lhes afetam a vida individual e coletiva*”. Portanto, podemos entender democracia como um regime que convive com a pluralidade e a diferença de maneira não hierarquizada, mas no plano horizontal, as contradições e os conflitos resultantes de uma sociedade que é capaz de dizer e fazer o que pensa, quer e pode.

Esse conceito já foi objeto de diversas leituras e interpretações, tendo sido usado de maneiras diversas para classificar e estabelecer hierarquias entre indivíduos e grupos (Munanga, 2004; Seyferth, 2002a; Santos, 2002; Schwarcz, 1993; 1996, 2000 e 2001; Guimarães, 1999 e 2002 e Skidmore, 1976).

A sistematização científica dos estudos sobre raça se deu na Europa dos séculos XVIII e XIX. As teorizações sobre as diferenças raciais e a hierarquização a elas atribuídas baseavam-se mais em estereótipo e no estranhamento, produzido pelos mitos literários, sobre os povos escravizados e colonizados pela expansão européia. Essas formulações foram antecidas por proposições vagas de metáforas de sangue e pelo mito bíblico da criação do homem.

Já, no campo social, Todorov (1993) afirma que as doutrinas racialistas surgiram nos meados do século XVII, na Europa Ocidental, e se mantiveram até os meados do século XX. A sustentação de suas assertivas baseava-se em cinco proposições: a) A extensão da raça – afirmando a realidade das raças, isto é, afirma a existência de grupos humanos cujos membros possuem características físicas comuns; b) A continuidade entre físico e moral – postula-se aqui que a divisão do mundo em raças corresponda a uma divisão por culturas; c) A ação do grupo sobre o indivíduo - o comportamento do indivíduo depende do grupo racial-cultural (ou étnico) a que pertence; d) Hierarquia universal dos valores – para os racialistas não basta afirmar que as raças são diferentes, eles as hierarquizam valorativamente, elaborando juízos universais, pelos quais qualificam uma raça como superior ou inferior a outra. Esta escala de valores é, na maioria das vezes, responsável pela origem do etnocentrismo; e, e) Política baseada no saber – esta é uma proposição doutrinal, conclusiva em relação às demais, que pode desenvolver uma política que ponha o mundo em harmonia com a descrição precedente.

Baseados nestas proposições, os racialistas tiram delas um julgamento moral e um ideal político, ou seja, “*a submissão das raças inferiores, ou mesmo, sua eliminação, pode ser justificada pelo saber acumulado a respeito das raças. É aqui que o racialismo junta-se ao racismo: a teoria dá lugar a uma prática*”. (Todorov, 1993, p.110).

Esses primeiros ensaios sobre os estudos de raça apoiaram-se em diversas ciências. Ao tentarem explicar o homem como um ser biológico, racial e à mercê do meio ambiente, eles referendaram-se, particularmente, nos estudos da teoria evolucionista de base antropológica, sociológica e biológica, entre outras correntes científicas, estabelecendo diferenciação racial.

No contexto da expansão do evolucionismo darwinista, Gobineau, em 1853, publica a sua obra dedicada ao estudo das diferentes características de cada raça. O livro “*Essai sur l'inégalité des races humaines*”, longe do princípio da igualdade e enaltecendo a existência dos “tipos puros”, defende que as raças constituiriam-se fenômenos finais e que todo cruzamento levaria à degenerescência das populações devido à incapacidade moral das chamadas raças inferiores.

Com base numa hierarquia de valores, a raça branca estaria posicionada de forma superior em relação às raças amarela e negra. Gobineau previa que a queda das civilizações seria conseqüência da miscigenação que representava a degeneração não só racial como social.

Quanto à superioridade da raça branca, Gobineau sentencia:

Tal é a lição da História. Ela mostra-nos que todas as civilizações derivam da raça branca, e que nenhuma outra pode existir sem a sua ajuda, e que uma sociedade só é grande e brilhante enquanto preservar o sangue do grupo nobre que a criou, desde que esse grupo também pertença ao ramo mais ilustre da nossa espécie.(Apud Banton, 1977, p.55)¹².

¹² A referência da obra citada por Banton é: Arthur de Gobineau, *Essai sur l'inégalité de races humanines*, Paris, Firmin - Didot, 1853, p.209.

Tendo como referência a obra de Gobineau, quarenta anos depois, Houston Steward Chamberlain, na Inglaterra, vai afirmar que os critérios intelectuais e morais, “atributos da raça branca”, é que determinarão à superioridade de uma raça (Seyferth, 2002a). Observa-se nessa assertiva um refinamento na distinção racial, já que, para ele, os brancos arianos é que eram portadores do maior estoque desses critérios. Isto significa que não basta ser apenas branco para ser superior.

O surgimento do “darwinismo social”, no século XIX, na sua variante francesa, a “antropossociologia”, com base em medidas cranianas, hierarquiza que os crânios doliocéfalos (alongados) dos brancos “nórdicos” seriam superiores aos braquicéfalos (crânios arredondados) dos negros e amarelos. Esses estudos da antropologia física pouco produziram de valor, pois, à medida que tentavam avançar, as suas explicações teóricas caíam nos equívocos das comparações raciais. Os principais representantes desta escola são: George Vacher de Lapouge, da França, Otto Ammon, da Alemanha e John Beddoe, da Inglaterra.

Banton observa que:

Eles abordam o estudo da raça a partir da antropologia física, dedicando muita atenção às medidas da forma da cabeça e averiguando a frequência das diferentes colorações dos olhos e do cabelo, e assim por diante(...). Sempre que tentaram avançar uma explicação das relações raciais, os antropossociólogos fizeram-no em termos de migrações de raças, de fertilidade diferencial e de as condições da vida urbana levarem à degeneração física. O antagonismo racial era frequentemente considerado inato. (Banton, 1977, p.108).

Já o conde de Buffon, considerado como um dos primeiros a impor uma lógica interpretativa racista, projeta leituras e interpretações sobre o Novo Mundo (América), sem nunca ter posto o pé no continente. Em 1749 publica três volumes da *Histoire Naturelle* que lança tese sobre a “debilidade” ou “imaturidade” da raça, onde afirma que o continente americano é infantil e retardado em seu desenvolvimento, partindo apenas

da observação do pequeno porte dos animais aqui encontrados e no aspecto imberbe de seus nativos (Seyferth, 2002a; Santos, 2002; Schwarcz, 1993, 1996, 2000 e 2001). .

Analisando-se os desdobramentos das idéias de Buffon, observa-se que estudos, como o do abade Corneille de Pauw (1768), do zoólogo J.Baptiste von Spix e do botânico Carl Friedrich P. von Martius (1832), que realizaram viagem pelo Brasil entre 1817 e 1829, vão reforçar essa idéia de infantilidade do continente e de permanência do grau inferior da humanidade. São essas leituras desses racialistas/racistas, conforme Schwarcz (2000), que nortearão a construção do conceito de raça na América e em específico no Brasil. Conclui a autora: “*A América não era, portanto, apenas imperfeita, como, sobretudo, decaída e assim estava dado o arranque para que a tese da inferioridade do continente, e de seus homens, viesse a se afirmar a partir do século XIX*”. (Schwarcz 2000, p.17).

Enquanto que no século XVIII, poligenistas e monogenistas divergiam sobre a origem das diferenças, esse debate se ampliará no século XIX. Nesse período, a idéia de evolução torna-se o paradigma incontestável da investigação científica, não se aceitando tolerantemente as diferenças entre os homens.

Para os monogenistas, a explicação das diferenças entre os homens está baseada nas influências climáticas, culturais e geográficas, enquanto os poligenistas defendem a existência dos homens a partir de origens distintas, sendo o seu destino determinado por sua raça. Esta corrente atraiu mais adeptos do que a primeira, por defender a verdade científica em contraposição às ilusões metafísicas.

Assim, no século XIX, a palavra raça começa a assumir uma nova significação. O sentido anterior, relacionado à linhagem (com caráter histórico e mutável) perde sua importância para dar lugar a um novo significado que é o de definir e separar tipos humanos (com caráter biológico e imutável). Se o mundo foi dividido em raça, nos cabe

entender o porquê das diferenças raciais, e compreendê-las distintamente. Segundo Seyferth (2002a) o conceito de raça em sua alotropia congrega uma particularidade dos enunciados biológicos e culturais do grupo. Sendo assim:

Raça constitui-se, pois, um conceito acadêmico em permanente apropriação por diversos segmentos da sociedade, afirmando como saber científico a questão da diversidade humana, tomada como sinônimo de desigualdade, negando a humanidade dos estigmatizados por seus dogmas. Trata-se de uma invenção desenvolvida para interpretar a história das nações – história essa considerada como ciência natural, que afirma o primado da natureza nas relações humanas. (Seyferth, 2002a, p.28).

O conceito de raça, que antes servia para subdividir a Europa em seus descendentes (saxões, normandos, francos e outros), agora serve para ordenar todas as espécies existentes no planeta, com base nos conhecimentos fisiológicos e biológicos, organizando-os em tipos¹³.

Logo, várias classificações foram estabelecidas para dar conta das diferenças entre os homens. Carl Von Linnaeu (1735), naturalista sueco, oferece o melhor exemplo de classificação racial ao dividir e definir o *Homo Sapiens* em quatro raças, numa escala de valores hierarquizada, que são: Americano: moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, tem o corpo pintado; Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas; Africano: negro fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes, unta o corpo com óleo ou gordura; e, Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas.

Como bem assinala Munanga (2004b), essas quatro categorias estavam relacionadas às grandes divisões geográficas e à cor da pele, apesar de não estarem restritas a critérios de similitude anatômica, incluindo também pressupostos estéticos e morais.

¹³ A tipologia ou teoria dos tipos permanentes vai difundir a existência de um tipo de povo e os tipos secundários ou terciários, sendo os dois últimos oriundos do primeiro.

Outra classificação derivada da observação dos caracteres físicos foi a proposta por Carl Gustav Carus (1849), na qual dividiu a humanidade em: *povos do dia* (caucasianos), *do crepúsculo oriental* (mongóis, malaios, hindus, turcos e eslavos), *do crepúsculo ocidental* (índios americanos) e *povos da noite* (africanos e australianos). Como o progresso seguia de Leste para o Oeste, cabia ao povo do dia o dever de guiar e ajudar os demais por serem menos favorecidos (Munanga, 2004b; Seyferth, 2002a; Santos, 2002; Schwarcz, 1993; 1996; 2000 e 2001).

Já Gustav Klemm (1843) dividiu a humanidade em raças passivas e ativas, tendo como referências de diferenciação a mentalidade e o pensamento. Para Klemm, o desenvolvimento se daria pelo casamento entre os povos, onde as raças ativas, por sua força e capacidade de migração, conquistariam os povos passivos e, por meio da miscigenação dos dois povos, as tensões políticas desapareceriam e uma nova sociedade igualitária se estabeleceria (Santos, 2002).

Por sua vez, Curvier, talvez o primeiro cientista a representar as raças hierarquicamente com base nas diferenças de cultura e de qualidade moral, sucumbindo às subjetividades da noção de raça, dividiu a humanidade em três subespécies, a saber: caucasiana, mongólica e etiópica, referentes aos brancos, amarelos e negros, respectivamente, e que foram subdivididas por critérios anatômicos, fenotípicos, comportamentais, culturais e etc.

Arendt (1998), ao analisar o racismo no âmbito do Imperialismo, destaca o quanto o aspecto científico das teorias raciais desenvolvidas foram secundarizados diante de sua importância como ideologia de dominação dos povos classificados como bárbaros ou racialmente inferiores, enfatizando o primado da raça sobre a cultura e a sociedade, ou seja, as diferenças são convertidas em desigualdades.

No entanto, o que efetivamente propicia um caráter mais radical à questão da raça é o chamado “darwinismo social”, que, tendo como referencial teórico os princípios da evolução da espécie e da seleção natural de Charles Darwin, legítima a eugenia, apregoando a existência de uma raça pura, sábia e forte, com capacidade de eliminar e/ou dominar as raças mais fracas, inaptas e degeneradas.

As principais teses do “darwinismo social”, segundo Banton (1977) são:

Primeiro - variabilidade: não há dois seres vivos iguais. As espécies modificam-se ao longo do tempo, de modo que não existem tipos permanentes. Segundo - hereditariedade: as características individuais não são adquiridas por adaptação, mas sim herdadas dos antepassados. Este princípio era olhado como limitando o poder do indivíduo para realizar determinados fins e como enfraquecedor do significado das causas morais nos assuntos humanos. Terceiro - fecundidade excessiva: a demonstração de que eram gerados muitíssimos mais organismos que os necessários para a manutenção e até expansão da espécie destruiu as noções mais antigas da existência de uma economia divina na natureza. Quarto - seleção: a tese de que certos indivíduos, por causa das variações acidentais, se veriam favorecidos pelo processo seletivo parecia basear a evolução na sorte em vez de nos desígnios supranaturais, e revela-se perturbadora para os que pensavam em termos antigos. A adequação biológica não se julga em termos de mérito, mas simplesmente em termos de sucesso em deixar uma progênie mais numerosa. (Banton, 1977, p.105).

Vê-se aí que a igualdade, tão bem apregoada pelo Iluminismo, vai sendo substituída pela idéia de raça, favorecendo, assim, a idéia de hierarquização racial com base nas diferenças sociais, conforme bem observou Malik (1996).

Portanto os paradigmas influirão sobre o modelo de raça e nação no Brasil: a afirmação dos europeus como os tipos raciais ideais; o estágio de desenvolvimento econômico e intelectual bem como o avanço tecnológico da Europa; e a primazia européia de estar localizada em região de clima frio, além de possuir uma população “essencialmente ariana”.

A entrada dessas teorias raciais no Brasil subsidiará as elites dominantes locais a delinear o ideário de branqueamento da nação. Reportando a Seyferth:

Agregar raça e nação tem sido a falácia de muitos nacionalismos. No caso brasileiro, produziu uma retórica sobre a mestiçagem apoiada na

desqualificação daqueles que não possuíam um fenótipo branco. A referência anterior aos teuto-brasileiros tem o propósito de mostrar um dos efeitos esperados da imigração européia – “arianizar” o Brasil, para usar a expressão extrema do branqueamento de autores mais próximos do racismo darwinista social, como Vianna. Daí a sistemática preocupação com os graus de assimilabilidade das diferentes nacionalidades européias no âmbito das discussões sobre as políticas imigratórias, dentro e fora do aparelho de Estado, desde 1850. Na verdade, os negros eram considerados “o problema” – razão do atraso brasileiro (o que acentuou o aspecto racial da questão da escravidão) – pois, também no Brasil, a desigualdade social era interpretada como expressão das leis universais da natureza, com suas implicações de inferioridade inata dos não-brancos. (Seyferth, 2002a, p.35).

Essas elites dominantes e intelectuais, com base nessas teorias racialistas européias, que estando o Brasil situado em um continente de clima tórrido, tendo sua população formada, visivelmente, por uma mistura de raças, acreditavam na incapacidade implícita de desenvolvimento, quer seja tecnológico, econômico ou intelectual da nação.

Em função disso a literatura circulante reafirmava a influência do meio sobre a qualidade superior ou inferior dos habitantes de determinado território, tendo a Europa como modelo ideal. Além disso, o determinismo racial, que essencializava a raça como responsável pelas características físicas, morais e intelectuais dos seres humanos, havia sido politicamente endossado na América do Norte, com a separação das raças, prevista em lei.

Os teóricos brasileiros foram diretamente influenciados pelo determinismo geográfico e pelo evolucionismo que hierarquizava as raças, tendo o ariano como o representante superior, pois, com base na classificação de Morgan (1877), que dividia a humanidade entre selvageria, barbárie e civilização, viam que negros e índios, que constituíam a maioria da população urbana das cidades brasileiras, se localizavam nas duas primeiras categorias. Ressalta-se que Gobineau e Agassiz (1868) muito contribuíram para a construção científica do mito da inferioridade racial (Schwarcz, 2000).

Em sua visita ao Brasil em 1869, Gobineau afirmava, baseado em sua teoria de degenerescência das populações mestiças e da incapacidade moral das raças inferiores, que a salvação para a população do Brasil seria o fortalecimento com os mais altos valores das raças européias (Schwarcz, 2000).

Já Agassiz, após visitar o Brasil em 1865, afirmou que a mistura de raça verificada no Brasil contribuía diretamente para a destruição das melhores qualidades das três raças, sendo o mestiço um desperdício de energia física e mental (Schwarcz, 2000).

A questão racial ressurge no Brasil na pós-república, em um momento em que teóricos como Agassiz, que, apesar de ter seus trabalhos refutados na Europa, mas influenciou os principais estudiosos das relações raciais no Brasil, tais como Raimundo Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Vianna.

Nina Rodrigues, com base nas doutrinas racialistas, que na Europa estavam sendo revistas, mas que faziam sucesso no Brasil, atribuía a inferioridade do povo brasileiro à herança biológica cultural da “raça negra”, onde o mestiçamento prejudicava o progresso do país. Para ele, a inferioridade social dos negros e mestiços decorria de sua inferioridade racial.

O mestiço não faz mais que retardar a eliminação do sangue branco. Esta eliminação que, na raça pura se mescla se processa em poucas gerações, pela degenerência de marcha aguda. (Nina Rodrigues, 1977, p. 9).

Oliveira Viana, apegado ao mito ariano, divide os mestiços em superiores, os brancos nacionais, e os inferiores, “os ‘cabras’, os ‘pardos’, os ‘mamelucos’, os ‘curibocas’” (Vianna, 1952, p.178). Nessa divisão, os primeiros são definidos pelo cruzamento com tipos mais eugênicos dos grupos inferiores, ou seja, os negros com fenótipo mais próximo do branco e índios menos “brutos”, conferindo ao ideal de branqueamento um status de verdade científica.

Silvio Romero (1895), autor da obra *História da Literatura Brasileira*, publicada em 1888, tal como Nina Rodrigues e Oliveira Vianna, acreditavam na relação hierarquizada das raças, tendo o branco europeu no topo. No entanto, diferente dos seus pares, ele defendia que, em três ou quatro séculos, os negros desapareceriam, inspirado na “*crença geral de que os negros eram tão pouco dotados em comparação com os brancos que, na luta natural, morreriam*”. (Banton, 1977, p.112). Diante da crítica que recebeu de alguns setores da elite, por considerarem o período muito longo, defendeu a imigração como solução, embora com certa reserva pelo perigo que poderia representar à unidade nacional. Propunha uma distribuição monitorada dos colonos nacionais e dos imigrantes estrangeiros:

Os colonos nacionais deveriam sistematicamente, se isso fosse possível, acompanhar de perto as levas de colonos estrangeiros para dois fins principais: aprenderem com eles os novos métodos e as novas idéias de trabalho e mais facilmente cruzarem com eles para assimilá-lo. (Romero, 1949, p.32).

Confiante neste mecanismo de neocolonização, Romero acreditava que “estaria nas mãos dos alemães” – que deveriam vir em maior escala – o dever de melhorar racialmente nossas futuras gerações, através do embranquecimento do povo brasileiro e a conseqüente homogeneização das raças, atendendo ao projeto de construção de nação em curso. Como bem apontou Hasenbalg (1979, p. 238), “*O ideal de branqueamento tornou-se parte do projeto das elites dominantes para transcender o subdesenvolvimento brasileiro*”.

No início da década de trinta, com base nos estudos de Franz Boas, os darwinistas sociais e seu racismo científico, então vigente na análise da sociedade brasileira, são substituídos pelos estudos culturalistas, que tem em Gilberto Freyre e Arthur Ramos, aqui no Brasil, suas principais referências (Seyferth, 2002a; Schwarcz, 2000).

Boas (2004), com base em seus estudos de campo concluiu, em contraposição aos darwinistas de plantão, que as culturas não são uniformes e que se desenvolvem a partir

de diferentes centros; logo, não devem ser hierarquizadas. Como diferentes povos possuem culturas distintas e com origens diversas, não se pode atribuir aos fatores biológicos a causa da “degenerescência da humanidade”, mas sim aos fatores de ordem social, como guerra, pobreza e etc.

As análises culturalistas de Franz Boas vão ter um desdobramento relevante na construção de uma percepção mais crítica sobre o determinismo racial. A sua antropologia vai apontar algumas falácias sobre o racismo, apesar de não chegar a uma condenação total da idéia de raça. Segundo Seyferth (2002), a concepção de cultura construída por Boas:

Embora apoiada em princípios igualitários, manteve a crença nas diferenças raciais (...) e permitiu a homologia entre raça e cultura: o relativismo cultural teria apenas mudado o eixo das divisões da humanidade para uma segmentação horizontal (e não vertical, como no racismo). Manteve, portanto, uma classificação da humanidade de acordo com suas diferenças, sem expor o engano da desigualdade (social) anteriormente atribuído à raça (2002a, p. 39).

Nessa perspectiva de análise, da questão da raça na teoria de Boas, o determinismo biológico foi preterido pelo determinismo culturalista, como diz o autor:

Tudo que podemos afirmar com certeza é que o fator cultural é da maior importância e poderia bem ser responsável por todas as diferenças observadas, embora isso não exclua a possibilidade de existirem diferenças biologicamente determinadas. A variedade de respostas de grupos da mesma raça, porém culturalmente diferentes, é tão grande, que provavelmente qualquer diferença biológica existente tem importância menor. (Boas, 2004, p.81).

No âmbito da realidade brasileira, como já apontamos alhures, o período entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX vai se caracterizar por profundas transformações e transições, o que significa que as teorias raciológicas, quando aplicadas no Brasil, permitirão aos intelectuais interpretar essa realidade, mas não modificá-la.

Gilberto Freyre (1933), por exemplo, na sua interpretação, reedita a temática racial como objeto privilegiado de estudo apossando-se das teorias antropológicas culturalistas

de Boas. Ao passar do conceito de raça para o de cultura, vê aí a possibilidade de eliminar uma série de dificuldades colocadas anteriormente sobre a herança atávica do mestiço. Assim, o culturalismo permitiu um distanciamento maior entre o biológico e o social, abrindo com isso a lente para uma análise mais rica da sociedade.

Com a reelaboração das teorias raciológicas, Freyre liberta a ideologia da mestiçagem que, até então, estava aprisionada nas ambigüidades das teorias racistas. Ao ser reelaborada, pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum ritualmente celebrado nas relações do cotidiano. Naquele momento, a sua interpretação apresentava uma saída inesperada para a sociedade multiracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo e introduzindo elementos culturais enquanto indicadores de análise.

Ao fazer da mestiçagem uma questão ao mesmo tempo nacional e distintiva, Freyre afirmava: *“Todo brasileiro mesmo alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e ou do negro”*. (Freyre, 1933, p.307).

Ressalta-se que Freyre manteve intocado em suas análises o conceito de superioridade e inferioridade entre as raças, uma vez que a novidade estava na interpretação que descobriria, no cruzamento de raças, um fato a singularizar a nação, nesse processo que fazia com que a miscigenação parecesse, por si só sinônimo de tolerância. Diz o autor:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical entre a casa-grande e a senzala (...). A índia e a negra – mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadradona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido da democratização social do Brasil. (Freyre, 1933, p 13).

Sobre esta realidade brasileira, Arthur Ramos em sua análise culturalista tece duras críticas às teses racistas, afirmando que a mestiçagem não degenera, mas também

não escapa da dicotomia atraso-progresso que supõe a inferioridade cultural do não-branco (Seyferth, 2002b).

Seguindo a linha culturalista, em sua pesquisa sobre o aspecto sócio-psicológico do negro, concluiu que não se podia falar de um tipo negro puro em contraposição a um tipo negro mestiço. Isso porque os negros trazidos da África já teriam sido submetidos a miscigenação, impossibilitando, assim, traçar uma linhagem de pureza. Divide o grupo negro em Bantus e Sudaneses, referentes às culturas sobreviventes ao processo de assimilação, ajustamento e aculturação a que foram submetidos, quando trazidos para o Brasil.

A partir dos anos 40 do século XX, até a atualidade, as teorias raciais de Freyre, Ramos e outros influenciarão o “novo” pensamento racial do país, tendo assim muitos desdobramentos no Brasil. Estas abordagens sustentarão a idéia de um país como “um laboratório de civilização”, nos termos de Ramos; uma “democracia étnica”, nas palavras de Freyre; ou, conforme afirmava Donald Pierson¹⁴, “uma sociedade multirracial de classe”. Esses estudos sustentavam a hipótese de que o Brasil significava um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos “democráticas”.

Essas séries de estudos sobre relações raciais, realizadas pela Unesco, acerca da situação racial no Brasil, entre 1950 e 1953, foram decisivas para que jovens cientistas sociais, brasileiros e estrangeiros, refletissem de modo articulado e comparativo sobre a integração e a mobilidade social dos negros na sociedade nacional. Nomes que

¹⁴ A agenda de pesquisa que Pierson trouxe para a Bahia em 1935, como aluno de doutorado em Chicago, sob a orientação de Robert Park, incorporava já a preocupação principal com a integração e a mobilidade social dos negros, a hipótese de que o preconceito racial seria o principal obstáculo a essa integração, em detrimento dos aspectos de aculturação, conforme os ensinamentos de Park, que teorizou o ciclo da assimilação social, e a teorização peculiar de Herbert Blumer sobre o preconceito racial.

despontavam no Brasil - tais como Florestan Fernandes, Thales de Azevedo, Luiz de Aguir Costa Pinto, Oracy Nogueira, René Ribeiro - ou jovens estudantes norte-americanos - tais como Marvin Harris (1952), Hutchinson (1952) e Ben Zimermann (1952) - com a cooperação de mestres já estabelecidos - tais como Roger Bastide e Charles Wagley - e o acompanhamento vigilante de outros - tais como Gilberto Freyre e Donald Pierson -, produziram um importante acervo de dados e análises sociológicas sobre o negro brasileiro.

Em função disso, havia da parte da Unesco, em termos étnicos, uma imagem positiva do Brasil e a expectativa de que esses estudos enfatizassem a possibilidade do convívio harmonioso entre diferentes grupos nas sociedades modernas. Como resultado dessas pesquisas, alguns pesquisadores acabaram por reafirmar a imagem positiva do país. No entanto, para outros viabilizou uma revisão ampla das questões raciais no Brasil, na qual denunciaram as falácias do mito: ao invés de democracia, destacavam-se as marcas da discriminação.

No caso brasileiro, a questão racial é fundamental entre nós, por isso faz-se necessário levar a sério a singularidade do processo de socialização e de formação. Daí, a importância de relativizar o conceito de raça, sem perder de vista que, quando se demonstram as limitações da assertiva biológica, desconstruindo o seu significado histórico, não significa abrir mão de refletir sobre suas implicações sociais. Mesmo não mais justificado por fundamentos biológicos, o racismo persiste como fenômeno social.

No Brasil, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população gestaram e criaram um racismo *à brasileira*, que, segundo Oracy Nogueira (1985), baseia-se na marca definida pelo fenótipo - cor da pele, tipo de cabelos, lábios. Tal racismo que admite a discriminação na esfera íntima, difundindo a universalidade das leis que impõem à desigualdade nas condições de vida, mas são assimilacionista no apagamento

gradual das tensões e desigualdades sociais reais e no plano da cultura. É por isso que no país as relações orientam-se muito mais pelas marcas de aparência física, que por sua vez integram status e condição social, do que por regras físicas ou delimitações geracionais.

Sendo assim, a cidadania, nesse contexto, é defendida a partir da garantia de direitos formais, ignorando-se os limites dados pela discriminação racial, pela pobreza, pela violência cotidiana e pelas distinções sociais e econômicas. Conclui-se que, pensar nas singularidades históricas do Brasil, que fez da desigualdade uma etiqueta e da discriminação um espaço não-formalizado, deve ser ação de todos.

Então, pensar raça e cidadania no Brasil significa levar em conta que, aqui, convivem duas realidades absolutamente diversas: de um lado, a descoberta de um país profundamente mestiçado em suas crenças e costumes; de outro, o local de um racismo invisível e de uma hierarquia arraigada na intimidade. Ou seja, no Brasil, “raça” é, conjuntamente, um problema e uma projeção.

Pois, marcada pela desigualdade e privilégio, na sociedade brasileira, ela fez e faz parte de uma agenda nacional demarcada pelas atitudes paralelas e simétricas da exclusão social e da assimilação cultural. A convivência racial é inflacionada sob o signo da cultura e reconhecida como ícone nacional apesar de, paradoxalmente, grande parte de a população permanecer alijada da cidadania.

Encaminhado para finalizar essa reflexão, abrimos um parêntese: que as raças são cientificamente uma construção social, que deve ser refletida e apreendida pelas ciências sociais, quando se trata das identidades sociais, isso significa circunscrever esse conceito no campo da cultura e da cultura simbólica.

O que estamos entendendo é que, enquanto categoria conceitual, raças são construções e efeitos de discursos, pois fazem parte dos discursos sobre as origens,

produzidos pelas sociedades humanas, para explicar a transmissão de essências (traços fisionômicos, qualidades intelectuais e morais, etc.) entre gerações.

Por isso compactuamos da importância de se levar em conta que enquanto discursos a idéia de raça versa sobre as origens de um grupo que usa termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, “qualidades morais”, “intelectuais”, “psicológicas” e etc. Por outro lado, existem outros tipos de discursos, que também são discursos de lugares. Aquele lugar de onde se veio e que permite a nossa identificação com um grupo de pessoas.

Enquanto discurso, minha intenção é refletir como ele se apresenta no campo da escola, principalmente no âmbito das políticas de formação de professores, sobretudo aquela que versa sobre diversidade, bem como a formação que articula cultura, identidade negra e educação. Por isso é que investiguei, nos cursos de formação da FFP, os processos e práticas dos docentes, que vêm, em suas disciplinas, privilegiando, através de debates e prática a raça e educação, numa perspectiva multicultural.

Portanto, priorizar esse enfrentamento no âmbito da educação, tanto das políticas educacionais quanto das práticas pedagógicas, significa criar mecanismo de inclusão da população negra à educação e cidadania.

Após essas considerações sobre o conceito de raça, com vista ao entendimento da experiência brasileira frente às relações raciais, retomarei a seguir à tessitura do arcabouço teórico com que analisarei os dados desse estudo, que como bem referi será na ótica do multiculturalismo. Cabe esclarecer que, na perspectiva do multiculturalismo, a compreensão conceitual que aportarei sobre cultura e sua relação com a educação e população negra passa pelo posicionamento de Denys Cuche (2002), que a concebe enquanto vivências concretas dos sujeitos, a variabilidades de formas de conceber o

mundo, e as particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo de seu processo histórico e social.

2 – AS TEORIAS DE CURRÍCULO, RELAÇÕES RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora muitos profissionais da educação ainda vejam a escola e o sistema que a alimenta como democráticos, abertos, aos poucos constatamos que a democracia étnico-racial, social, sexual e religiosa nesse ambiente é quase inexistente, posto que a escola tem se mostrado incapaz de assumir e de assimilar no seu seio um contingente populacional tão diverso como são os integrantes desse universo social e étnico-racial chamado Brasil.

Dagoberto José Fonseca

O entendimento da educação aqui, é de um elemento fomentado na formação tríplice e indissociável da hominização¹⁵, socialização¹⁶ e singularização¹⁷ do indivíduo. É ela o pressuposto para o alcance da cidadania, assim como é através dela que o indivíduo vai construindo seu mundo interior, a sua subjetividade – sua maneira de sentir, pensar, fantasiar e fazer de cada um, sua síntese singular e individual – e sua identidade, aqui entendida como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação (Freire, 1987 e Libâneo, 2002).

Sendo o processo educacional um fenômeno político/social, significa que é a sociedade e sua ideologia dominante que determinam a prática educativa e, especificamente, os objetivos e conteúdos de ensino. Ora tomando o processo de socialização como referência, entendemos que a escola deve respeitar as especificidades de cada ser humano, propiciando um conjunto de informações e vivências que habilite a criança a construir sua trajetória e seu modo de ser.

Portanto, o que vemos nas escolas brasileiras, inseridas numa sociedade de classe e racista, é um conjunto de práticas e informações (claras ou subliminares) com a intenção de introjetar um ideal de branqueamento e de recusar, negar e anular, na

¹⁵ Hominização – Apropriação do humano pelo o indivíduo.

¹⁶ Socialização – Processo social pelo qual o indivíduo se integra ao grupo, assimilando hábitos, valores e costumes do meio social.

¹⁷ Singularização – Tomar específico; distinguir-se, formar sua identidade.

criança negra, a presença de seu corpo negro, ou seja, uma escola onde a socialização nega sua cultura e enfatiza sua submissão. Assim, suas experiências, na maioria das vezes, ocorrem em contextos sociais adversos, sugerindo ao negro adotar postura de branco para sobreviver.

Reportando-me à epígrafe de Dagoberto, intenciono chamar atenção para o fato de que a democracia étnico-racial, social, sexual e religiosa no ambiente social e/ou escolar no Brasil é inexistente, acrescida da concepção de Silva (2003b) de que *“a atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, ansiedades, resistências, cisões”* (p.103). Pois, para propiciar a socialização da criança negra, a escola, com suas práticas educativas e curriculares, precisa ser repensada, no sentido de incluir nos currículos a história de seu povo, de sua religião, de sua tradição cultural e familiar, não pelo simples acréscimo de informações superficiais, mas compreendida, valorizada e respeitada pelo todo social da comunidade escolar, objetivando não só a construção de uma identidade negra positiva, mas, também, questionando e revertendo *“o processo através da qual se constrói e se sustenta a produção do tipo de subjetividade ‘branca discriminadora’, que se percebe como superior aos negros e com ‘direito’ de discriminá-los”*. (Silva, 2003a, p.97)

Diante disso, a escola deve implementar uma socialização que proclame o direito de ser diferente, onde o negro não seja visto como “cor de pele”, mas respeitado na sua cultura e suas tradições, onde seu repertório existencial possa enriquecer o mundo das idéias, significados e emoções, construído internamente, propiciando a manifestação de uma identidade bem estruturada levando o indivíduo a experimentar, constantemente, a sensação de bem-estar psicossocial, e o sentimento de pertencimento a sociedade a qual está inserindo.

Vale lembrar que durante muito tempo fazer reflexões acerca da diversidade cultural, da multiculturalidade brasileira, foi colocado como questão menor. Numa sociedade como a nossa, de maioria afro-brasileira, em que essa reflexão já deveria ser algo tranqüilo, superado, não o é pela própria realidade histórica, onde a polaridade preto/branco invadiu a consciência na interpretação de que negros são aqueles fenotipicamente “marcados” na pele e os demais que não apresentarem essa característica acentuada são distinguidos como pardos.

Hoje, no primeiro plano da questão social encontra-se o problema da expressão racial, apontado como clássico do subdesenvolvimento e da exclusão social. Com isso, as esferas das relações sociais testemunham à exclusão histórica dos negros da propriedade do poder político e dos mais altos postos da hierarquia das instituições sociais públicas. A presença do negro em qualquer esfera de poder pode ser contada nos dedos ou num dedo.

Portanto, esta reflexão se volta para desconstruir visões de que as relações raciais, multiculturalismo e currículo sejam temas conectos na realidade brasileira, dando ênfase à questão do currículo na formação de professores voltado para a questão posta, de crítica à exclusão, para pensar formas de inclusão dos afro-descendentes, não somente nas universidades ou no banco escolar, mas na sociedade, vislumbrando a cidadania plena desses sujeitos. Salientando, ainda, que o simples acesso não é suficiente, é necessário modificar o mundo das relações sociais e intersubjetividades para que também reflitam as tradições culturais dos negros constituintes em nossa sociedade.

O mundo contemporâneo se caracteriza por grande diversidade cultural. Para o campo da educação, em particular, isso se coloca como um grande desafio, porque, para pensar a educação, faz-se necessário contextualizá-la histórica e socialmente, articulando-a aos diferentes momentos e características da sociedade. Porém, mesmo

cientes das perceptíveis e significativas mudanças ocorridas na passagem das concepções educacionais que se formaram quando do surgimento do capitalismo, para as que se apresentam na atualidade, suas diferenças explicitam-se nas contradições entre seu caráter público e privado, entre a educação voltada para a igualdade e para a desigualdade, entre a educação como instrução para o discernimento e a cidadania e a educação mercadoria. No Brasil, especificamente, o que se vê é uma cidadania que não abarca a totalidade dos segmentos sociais. Uma cidadania plena que engloba as liberdades civis e a participação política, ao mesmo tempo em que reivindica igualdade social e prática da solidariedade, ainda não ocorre no país.

No exercício de pensar a prática da cidadania conjugada com a prática educativa trilham-se os caminhos delineados por Saviani (1987). Segundo o autor, a construção dos chamados “sistemas nacionais do ensino” – e a escola – inspiraram-se no século XIX, onde o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado foi definido. Com o surgimento da burguesia, após as revoluções industriais, a educação visava “construir” e consolidar a sociedade democrática burguesa. Assim, “a *escola é erigida, pois, no grande instrumento de converter os súditos em cidadãos*” (Saviani, 1987, p. 10). A educação passa a ser pressuposto para o alcance da cidadania burguesa, mas o Estado burguês não viabiliza a universalização de uma educação articulada aos interesses dos segmentos sociais e culturais tradicionalmente excluídos.

Além disso, uma outra questão que ao nosso entender merece ser discutida nos é trazida nas palavras de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves: “*na realidade, os agentes pedagógicos não admitem o direito às diferenças e, de uma certa forma, acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele se desviam*”. (1987 p.28).

No entanto, em sua função esclarecedora e formadora, e numa concepção ampliada que abrange os processos formativos que se realizam nas práticas sociais, poderá promover leituras críticas da realidade e favorecer a conquista do direito à cidadania tão enfatizada nas sociedades democráticas. Seria, assim, a grande tarefa da escola, construir coletivamente procedimentos pedagógicos e ações que favoreçam a consciência crítica dos educandos, fomentando a formação do cidadão consciente.

A Educação e a Formação de Professores não podem se calar em face desse contexto. O que se coloca à educação contemporânea, à Educação pós-moderna – que trabalha com o conceito de “equidade” (buscando igualdade sem eliminar as diferenças) que tem como pressuposto básico a “autonomia” (capacidade de auto-governo de cada cidadão) - é que ela dê conta da formação de gerações com respeito aos valores da diversidade, de cidadania crítica, de valorização da pluralidade cultural e fenotípica aparente, de flexibilidade e abertura para novas possibilidades de construção de conhecimento e de soluções de problemas contemplando no seu espaço a pluralidade de ser.

Apesar de controvérsias teóricas sobre o movimento denominado de pós-modernismo, neste momento, entendo a Educação pós-moderna como um processo que baseia-se na consciência social, que enfrenta diferentes, e, muitas vezes, conflitantes concepções de vida social, propiciando a compreensão de esquemas de representação dos diferentes grupos culturais e sociais que compõem nossa sociedade, e sendo orientada para necessidade de estratégias e ações intencionalmente delineadas para humanização, socialização e singularização do indivíduo.

Sobre propostas para a formação de professores, chamo atenção inicialmente para as diretrizes curriculares de tal formação, que têm apontado para a desconsideração, como veremos adiante, na formação de perfis profissionais que atendam às demandas de

uma sociedade multicultural, constituindo-se assim em poderosas propostas de hegemonia.

Com o intuito de questionar as propostas de educação escolar e, mais especificamente, da formação de professores, dialogarei sobre currículo e questões raciais, como uma trajetória objetivando chegar nas políticas de formação de professores e o multiculturalismo.

As teorias de currículo e a questão racial

Em minha reflexão, discutirei não só se a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é possível, mas, intensificando a questão, debatarei sobre como podemos reconstruir histórico-social e culturalmente, a contribuição da população vinda do continente africano, que foi sistematicamente submetida pela forças colonialistas, ao processo de destruição/desvalorização, nas subjetividades dos cidadãos brasileiros “brancos” e negros. As propostas curriculares, cujo objetivo declarado é o de nortear a prática educativa de modo a garantir o alcançar de metas, propostas fixadas em função de um planejamento educativo, têm sido alvo de acirrados debates, pois, sendo uma construção de idéias, passa a ser cultural, histórica e socialmente determinada, refletindo sempre resultados de lutas político/ideológicas. Com isso, a história do currículo reproduz as relações de dominação e racismo da sociedade, e estas se reproduzem na escola.

Portanto, os currículos das escolas estão baseados na cultura dominante, expressam-se na linguagem dominante e são transmitidos através do código cultural da dominação, funcionando como mecanismo “natural” de exclusão dos dominados, que,

por não verem sua cultura reconhecida, conformam-se com seu fracasso escolar e com a condição de dominados (Silva, 2003b).

E por ser o currículo um dos espaços onde se concentram e se desdobram os embates sobre os diferentes significados sobre o social e o político, ele acaba assumindo uma posição, estratégica e central, na reestruturação e reformas educacionais, propostas no Brasil e em diversos países.

Mas o que é um currículo? Não há um consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo. Olhando pelas lentes históricas, políticas e/ou teóricas, esse constructo tem sido utilizado com muita variedade semântica. Saliento, no entanto, não ser objeto deste texto discutir intensamente as diversas conotações que encontramos na literatura da área sobre currículo. Assumi aqui a concepção de currículo como um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em termos de significados sobre o social, sobre o político e sobre o pedagógico, concordando com Moreira (1997):

Um currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundos valores tidos como desejáveis. (p.11)

É através do currículo que os diferentes grupos sociais, particularmente os dominantes, demonstram sua visão de mundo, bem como suas manifestações culturais acabam sendo impostas aos dominados, explicitando como as relações de poder tornam-se instrumentos de regulação e auto-regulação dos indivíduos e grupos.

Assim, as discussões que envolvem a construção de um currículo implicam em resgatar diferentes concepções de mundo, de sujeito e de educação, pois é o currículo um dos espaços onde se desdobram elementos em torno de significados culturais, sociais e políticos. Segundo Silva (2003b): “*A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De forma mais sintética a questão central é: o quê?*”, (Silva, 2003b, p. 14),

que implicitamente, inclui a questão: o que o sujeito deve ser ou se tornar, para atender as necessidades sociais da comunidade onde se insere?

Penso subsidiada em Silva (2003b), que o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos naquilo que acreditamos que o indivíduo deve se tornar, na nossa subjetividade, ou ainda, numa questão de identidade.

Neste sentido, apoiando-me mais uma vez em Silva (op.cit.), faz-se necessário traçar um breve histórico sobre as teorias do currículo e, mais que isso, entender o que é e o que ele representa na perspectiva de mudança de realidade, bem como refletir em como o currículo tem contribuído ou não para melhorar ou piorar as diferenças existentes entre os sujeitos. O que pretendo é recolher elementos presentes nesta teoria que possam subsidiar a temática objetivada nesta pesquisa, tratando-se de uma seleção inteiramente apoiada em minhas intenções: tecer considerações sobre o currículo e as relações raciais, currículo e multiculturalismo, problematizar concepções de diferença e identidade e suas implicações curriculares.

Silva (2003b) classifica as teorias de currículo em três grandes concepções: tradicionais, críticas e pós-críticas, que se distinguem pela forma como organizam seus conceitos.

As teorias tradicionais se preocupam em como planejar um currículo, privilegiando o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos, com uma visão do conhecimento neutro, centrando-se na questão: “como ensinar?”. Essa perspectiva ocorre em um período histórico, em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa. Segundo Silva (2003b), Franklin Bobbitt, considerado um dos pioneiros nos estudos sobre currículo, defendia a idéia de que eficácia e eficiência eram conceitos fundamentais para

as propostas curriculares. Porém, a orientação dada por Bobbitt iria concorrer, na educação estadunidense, com vertentes consideradas mais progressistas “centrada na criança”, como a liderada por John Dewey. Enfim, nesta perspectiva, teorizar o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo para obter objetivos específicos, de socializar crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis na sociedade a prepará-los para a “vida adulta”.

Segundo Silva (2003b):

Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de “reconceptualização do currículo”. (p.27)

Assim, sob a liderança de William Pinar, esse movimento se caracteriza pela compreensão de que o currículo, objetivado como uma atividade meramente técnica, não se enquadrava com as teorias sociais; logo, a ênfase não deveria estar no papel das estruturas ou categorias teóricas, mas sim nos significados subjetivos que as pessoas dão as suas experiências pedagógicas e curriculares (Silva, 2003b).

A partir desses movimentos, o campo do currículo será reconfigurado passando a adotar novas perspectivas interpretativas, configurando as teorias críticas, que priorizam a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, a classe social, o capitalismo, as relações sociais, o currículo oculto e a resistência, demonstrando o deslocamento do eixo dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para aquele que privilegia os conceitos de poder e ideologia, concentrando-se na questão: “o que ensinar?” “Porque esse conceito e não outro?”.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural, que, implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais. A preocupação maior desse enfoque é

entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas.

Nas teorias críticas sobre currículo destacamos Michael Apple, Henri Giroux e Michael Young. O primeiro toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, segundo Silva (2003b), politizando a teorização sobre o currículo. Henry Giroux vê “*a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural’*” (p.55), defendendo que o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de conhecimentos objetivos, mas também com a construção de significados e valores culturais. Já Michael Young, como precursor da chamada *Nova Sociologia da Educação* (NSE), delineia as bases de uma sociologia do currículo, centrando-se na crítica sociológica e histórica dos currículos (Silva, 2003b).

Na década de 1980, o prestígio e a influência da NSE diminuem, pois a teorização crítica da educação irá “*se dissolver numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo*”. (Silva, 2003b, p.70).

Quanto às teorias pós-estruturalistas, Tomaz Tadeu da Silva (2003b) adverte que se trata de uma categoria bastante ambígua e indefinida, pois além de ser uma reação ao estruturalismo, o pós-estruturalismo constitui-se numa rejeição da dialética – tanto hegeliana quanto marxista. Além do mais, não tem nada a ver com o pós-modernismo, mesmo que venha a partilhar certos elementos, como por exemplo, a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo. Portanto, pós-estruturalismo e o pós-modernismo pertencem a campos epistemológicos diferentes.

O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como sistema de significação. Na verdade, o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, [...]. O pós-estruturalismo efetua, entretanto, um certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma no pós-

estruturalismo, em fluidez , indeterminação e incerteza. Por outro lado, o conceito de diferença, central ao estruturalismo, torna-se radicalizado. [...] O pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença. [...] também continua e, ao mesmo tempo, radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. Para o pós-estruturalismo, tal como para o estruturalismo, esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. [...]. (Silva, 2003b, p. 118-119)

As teorias pós-críticas, por outro lado, ao enfatizarem o conceito de discurso, e não mais de ideologia e poder, favorecem a discussão do currículo em torno dos eixos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significados e discurso, saber-popular, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, sendo suas questões idênticas à das teorias críticas, acrescentando a ênfase no constructo identitário do currículo.

Além disso, elas estendem a compreensão sobre os processos de dominação, questionam as pretensões totalizantes das grandes narrativas e enfatizam o conceito de discurso como elemento formativo de subjetividade.

As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. [...], entretanto, o poder torna-se descentrado [...] está espalhado por toda rede social. (Silva, 2003b, p.148)

É através dessa visão de currículo, onde o conhecimento é concebido como inerente do poder, onde o mapa do poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na raça e etnia, dentre outros, sugerindo a visão de currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos, representações e significados, evidenciando o apelo ao compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, que pretendo continuar minhas reflexões sobre currículo.

Numa visão do cenário curricular brasileiro, no início dos anos 1990, o tema currículo começa a viver múltiplas influências, onde o pensamento psicológico perde sua primazia de influência nas práticas e tendências pedagógicas, pois surgem, dentre

outros, os enfoques sociológicos. Essa tendência é denominada perspectiva pós-estruturalista do currículo, cujas bases teóricas significativas são os estudos culturais, o sujeito, identidade e diferença, e epistemologia social.

No Brasil, temos no grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, liderado pelo pesquisador Tomaz Tadeu da Silva¹⁸, um referencial, das perspectivas pós-estruturalistas, cujas bases teóricas mais significativas são Michael Foucault e os estudos culturais de Stuart Hall, tendo, ainda, como contribuições teóricas, as idéias de Derrida, Deleuze e Guattari, que em seus estudos, centralizaram as questões de interesse e poder, não se limitando às questões econômicas, e possibilitando a ampliação do debate para as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade e geração.

Assim, enquanto estudos críticos do currículo indicam que a seleção curricular sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais, e, neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, e sim resultado de lutas, conflitos e negociações. O processo ensino-aprendizagem que ocorre em todas as instituições escolares não é apenas um problema técnico-burocrático ou pedagógico, mas, também, social, político e ideológico. Os estudos pós-críticos, por sua vez, estão preocupados com as conexões entre saber, identidade e poder, sendo o currículo *”Uma forma de representação que se constituiu como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante”*. (Lopes e Macedo, 2002, p.28).

Segundo as autoras: *“A representação, [...], é processo de produção de significados sociais por meio de diferentes discursos que operam pelo estabelecimento de diferenças: é por intermédio de diferenças e oposições que os grupos sociais [...] constituem suas múltiplas identidades”*. (op. cit. p.28)

¹⁸ Tomaz Tadeu da Silva desde 1992 lidera o grupo de currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, tendo publicado diversos livros na área.

Não podemos deixar de ponderar que esse debate em torno do currículo carrega, implicitamente, noções de subjetivação, de sujeito, de identidades. E que a questão da identidade tem ocupado grande espaço nos debates contemporâneos sobre currículo, políticas e práticas educacionais.

Então, com o surgimento dos estudos culturais, que advogam a necessária articulação de múltiplas categorias para a compreensão das estratégias e políticas de formação de identidade - categorias advindas do pensamento pós-estruturalista -, junto com Moreira (2003), questiono: “*Que grupos sociais têm tido suas identidades aceita no currículo? Como abrir espaço para diferentes lutas identitárias, articulando-as e preservando a autonomia de cada uma?*” (Moreira, 2003, p.19).

Pois, os estudos culturais nos remetem a conceber a cultura como um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, territórios de disputa, em que estão em jogo as pluralidades identitárias. E é no espaço do currículo monocultural “*que se afirmam e se fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que tem funcionado como justificativa para a desigualdade e a exclusão*”. (Costa, 2002, p.143)

Neste sentido, um modelo de currículo eurocêntrico que opera na doutrina de branqueamento, buscando inculcar, na população, negra ou não negra, valores, idéias, regras, impondo a matriz cultural, genericamente denominada de “branca”, deve ser questionado, pois a lógica de todo questionamento é a arte de saber pensar em critérios de seleção e organização dos conhecimentos nos currículos escolares que contribuam com a valorização dos chamados grupos minoritários, enfatizando questões que devem vir para o centro do discurso curricular, tais como: a herança cultural dos afro-descendentes, problematizada e contextualizada nas teorias do currículo; a questão de identidade entre as teorizações sobre raça/cultura, evidenciando desta forma uma visão

ampla e multifacetada de nossa cultura, tal qual está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004.

Como nosso sistema educacional brasileiro, até a contemporaneidade, não prioriza o diverso adequadamente, e a escola não tem sido competente na distribuição do saber, nas palavras de Oliveira (1988), podemos refletir sobre essa questão:

O evadido da escola não é simplesmente um fracassado e preguiçoso, que cumpre as expectativas de fracasso das classes dominantes com relação a ele... A grande porcentagem dos alunos expulsos da escola faz parte de uma população que historicamente resistiu à opressão e que não aceita a escola com seus significados, não se vê representada nela. E a população negra mestiça, consciente ou inconscientemente, reprova a escola e não mais acredita na sua eficácia para a ascensão social. (p.36)

Tal qual o estudo de Oliveira, vários trabalhos de pesquisa já publicados constataam a discriminação étnico-racial nas práticas e nos currículos escolares. Em relação a essa constatação, reitero a importância já mencionada no presente trabalho de que não é suficiente o “*acesso*” de grupos minoritários (dentre eles a criança) as escolas, se o currículo e as práticas educacionais reproduzem estereótipos e códigos comportamentais da sociedade eurocêntrica. É evidente que ocultar a discriminação racial – que se constitui como um dos elementos centrais de estratégia de tal discriminação – permitindo o acesso às escolas para as crianças negras, torna-se instrumento oficial/científico – através do sucesso e/ou fracasso escolar - de prática categorizadora e discriminativa.

Ainda analisando as teorias críticas e pós-críticas do currículo, revejo que as primeiras se concentram nas condições de acesso à educação dos grupos étnicos minoritários, enquanto as segundas, ampliando seu questionamento e lutas,

problematizam o currículo e as práticas educativas instituídas nas escolas, à partir dos Estudos Culturais.

Abandonando uma perspectiva simplista sobre o racismo, as teorias pós-críticas do currículo questionam: como lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política? Como desconstruir a construção social e psicológica do racismo?

Diante desse contexto, devem ser analisadas as conexões entre currículo e multiculturalismo.

Multiculturalismo e Currículo

O caminho da exclusão social, pela qual a população brasileira vem passando nas últimas décadas, é alarmante e preocupante, pois tem relegado aos grupos minoritários a impossibilidade de uma sobrevivência digna e íntegra. Movimentos sociais despontaram na década de oitenta do século passado, quando alguns grupos, considerando-se excluídos de seus direitos sociais, passaram a reivindicá-los enquanto cidadãos. E a educação desponta como um dos recursos primordiais na formação de cidadãos conscientes que buscam a transformação social.

Na busca de soluções, de saídas alternativas que têm como finalidade a transformação da sociedade, alguns paradigmas têm se colocado no cenário mundial e brasileiro, dentre eles o multiculturalismo, que se insere em uma visão pós-moderna da sociedade e é encarado como um instrumento de luta política por equidade social e cultural, em que a diversidade e a diferença são entendidas como categoria central, em que se luta pela igualdade cultural sem eliminar e/ou desconhecer a diferença.

A fim de conceituar multiculturalismo, recorreremos, mais uma vez, a Silva (2003):

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por

um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. (p.85)

Hall (2003) considera que o conceito multiculturalismo encontra-se tão discursivamente enredado que devemos usá-lo “*sob rasura*”. Transferindo para o terreno político, numa compreensão de diversidade cultural, esse movimento assume duas visões: o multiculturalismo humanista, que enfatiza a tolerância e o respeito ao diferente, e o multiculturalismo crítico, onde as diferenças não podem ser concebidas separadamente das relações de poder.

A perspectiva do multiculturalismo humanista restringe-se a identificar as diferenças e estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre os mesmos. Não inclui, em seu horizonte, o propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem, não questionando os processos de produção da diferença.

Já a perspectiva crítica do multiculturalismo caracteriza-se pelo esforço de analisar e questionar a diferença, concebendo-a como sendo natural, mas discursivamente produzida, pois, para “se ser diferente”, temos que ser diferente de “alguma coisa”. Qual é o referencial?

Segundo Canen e Oliveira (2002):

Multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica [...] trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes. (p. 61).

Tomando a concepção de currículo como um processo de seleção cultural, ele encarna relações de poder, lutas por representações, de significados sociais exercidos no contexto da sociedade, privilegiando sentidos, crenças e modos culturais. Chamando a atenção para a urgência de uma re-significação da escola e do currículo, no “*currículo*

multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (Silva, 2003, p.89), numa valorização de identidades sociais diversas, desconstruindo discriminações a grupos sociais minoritários, chamando a atenção para uma mudança estrutural da própria política curricular.

Mas o fato de sermos uma sociedade multicultural não tem garantido referência a uma educação multicultural, que no nosso entender poderia ser fomentada, inicialmente, nos e por meio dos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois acreditamos que *“um currículo multicultural no ensino implica não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os **processos** internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada”* (Sacristán, 1995, p.88).

Nesse sentido, abordado por Sacristán, vale pensar que temos construído, entre nós brasileiros, uma ideologia social que se traduz como o mito da democracia racial, já que, não podemos ignorar a intensa construção psíquica da atitude racista na nossa sociedade.

Assim, questões eminentemente psicológicas estão envolvidas na construção e manutenção do racismo nos currículos e práticas educativas em nossas escolas, pois estas se manifestam através de temas como a da “auto-estima”, do “recalcamento racial”, da desmontagem do “complexo de inferioridade”, da “identidade racial”, ou, mais recentemente, o tema da “consciência negra”, apontando o quanto a superação do racismo pressupõe o enfrentamento das dimensões que o formam e ratificam.

Portanto, como um movimento para busca da superação desta realidade, concordo com Silva (2003), quando afirma que:

Um currículo anti-racista não pode ficar limitado ao fornecimento de informações *racionais* sobre a “verdade” do racismo. Sem ser terapêutico, um currículo anti-racista não pode deixar de ignorar a psicologia profunda do racismo. (p. 103).

Assim, entendo que um currículo anti-racista, articulado aos Estudos Culturais, recebendo contribuições da Psicologia – através dos conhecimentos curriculares e psicológicos associados para a formação das subjetividades, pode ajudar a esclarecer sentimentos, valores e posturas ideologicamente construídas, questionando-as e colaborando para seu enfrentamento e superação. Ou seja, um currículo objetivando esclarecer, formar, não somente os sujeitos que sofrem a discriminação, mas um instrumento que objetiva também esclarecer racional e psiquicamente o sujeito que discrimina, influenciado pelas forças psíquicas das ideologias discriminatórias e preconceituosas.

Outro aspecto relevante na discussão sobre o currículo é a questão da identidade, pois o conteúdo curricular, entendido enquanto narrativa que produz significados, constrói identidades. A análise reflexiva sobre identidade é um outro momento em que posso recorrer aos conhecimentos da Psicologia, no sentido de que “*na formulação de currículos que se procure produzir identidades politicamente centradas que desafiem as relações de poder hegemônicas*”. (Moreira, 2003, p.30).

Então, mais uma vez questiono o que queremos dizer com o termo “Identidade”?

O próprio conceito com a qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. (Hall, 2002, p.8).

Em um primeiro momento parece ser fácil definir identidade: aquilo que se é na individualidade, as expressões do *eu*. Na mesma linha de raciocínio, a diferença está em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é. E é o próprio Stuart Hall quem nos adverte que, através dos movimentos pós-modernos, podemos entender que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertantes e cambiantes de identidades possíveis. (Hall, 2002, p.13)

Por isso, o projeto multiculturalista entende a identidade como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução. Nesta perspectiva, diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. Assim, nortear conceitos teóricos do multiculturalismo crítico, de forma a traduzí-los para um currículo anti-racista, seria levantar categorias centrais para fomentar práticas multiculturalmente comprometidas, dentre outras, com a dimensão identitária racial e/ou multicultural.

Centralizando minha discussão no processo educativo, um currículo não pode ser separado da prática pedagógica, segundo Silva (2000), estratégias pedagógicas da abordagem da identidade e da diferença devem levar em conta contribuições da teorização cultural e tratar essas categorias como questões políticas.

Já um aspecto que considero importante ressaltar, na perspectiva multicultural, diz respeito a interpretação de significados, que assumem conotações diferentes a partir de diferentes referenciais culturais; ou seja, não podemos olhar com lentes eurocêntricas, ações, tradições, religiões e crenças de outras culturas.

Por isso, a luta do movimento multiculturalista se caracteriza por reconhecer a diversidade cultural, racial, étnica, de gênero e geração. A categoria equidade apresenta-se como um conceito chave em prol da construção de subjetividades, que possam atravessar visões de mundo etnocêntricas, num compromisso social de assumir e entender contornos específicos de cada grupo/cultura que compõe a sociedade brasileira.

Diante disso, a admissão política, teórica e prática da existência de relações raciais perversas no interior da sociedade brasileira se coloca como exigência fundamental, para que o professor possa dar sua contribuição no sentido de romper com sua cumplicidade em manter essa realidade. Por isso, é preciso que os currículos dos cursos de formação de professores se processem permitindo um “novo olhar” para os efeitos

nefastos e destrutivos dessas relações racistas sobre a subjetividade dos indivíduos, produzindo um tipo de subjetividade “branca” discriminadora e/ou tolerante com o sujeito negro, criando uma “patologia emocional”¹⁹ no sujeito branco – de ser superior; e uma patologia emocional no sujeito negro: a de que devia ser submisso ou se embranquecer.

No âmbito da definição das políticas de formação, no qual não se pode desconsiderar as demandas e as correlações de forças advindas dessa sociedade moderna dinâmica e complexa, bem como de seus confrontos, é que emergem e fortalecem as tendências que vão definir e interferir nas escolhas em relação ao saber, ao fazer e a forma de ser que, privilegiam ora uma, ora outra matriz teórica de formação.

3 – OS CAMINHOS DA PESQUISA

Dialogando com os dados – a FFP e sua política de formação

¹⁹ Conceito formulado pelo sociólogo negro Guerreiro Ramos, nos anos 1950.

A singularidade da UERJ, considerada a primeira Instituição de Ensino Superior a implementar políticas de cotas e, em específico, a FFP como um centro de formação de profissionais de educação, inserida na estrutura da UERJ, determinou a escolha do campo da pesquisa que me propus a realizar. Centrei meu olhar nesta unidade acadêmica por ela apresentar estas duas peculiaridades: ter política de cotas e ser uma faculdade de formação de professores. Então, focar a FFP como campo de pesquisa se justifica, principalmente, pelo fato de que a população negra está inserida em seu cotidiano, bem como em sua política de acesso.

Por outro lado, diante da obrigatoriedade legal posta aos profissionais da educação básica frente ao cumprimento e implementação da Lei nº. 10639/03, decidi investigar como vem se dando as imbricações dessa exigência, num centro de formação de professores, para esse nível de ensino. Pois, a meu ver, cabe aos professores dos cursos de licenciaturas no ensino superior garantirem aos licenciandos condições de cumprirem as determinações legais no exercício de suas funções na Escola Básica.

Diante disso, realizei uma investigação para verificar como os docentes da instituição considerada vêm trabalhando/abordando, ou não, em suas práticas disciplinares, as questões referentes à população negra e se, de alguma forma, em seu trabalho, vêm se referindo aos pontos que são demandas da Lei 10639/03. Para isso, abordamos ao conjunto de professores efetivos da FFP, interrogando-os sobre assuntos pertinentes à questão de pesquisa por mim privilegiada.

A FFP abriga, hoje²⁰, um total de 217 docentes, sendo 139 do quadro de efetivos e 78 professores na condição de substitutos, estando os segundos distribuídos por todos os cursos. No entanto, devido sua relação temporária com a Instituição, não foram objeto desta investigação. Os 139 docentes efetivos da FFP estão alocados em seis

²⁰ A coleta dos dados foi realizada no segundo semestre de 2005.

departamentos: Letras, Educação, Ciências, Ciências Humanas, Geografia e Matemática, que contêm os seguintes cursos: Letras (Português/Literatura e Português/Inglês), Pedagogia, Ciências Biológicas, História, Geografia e Matemática. Do conjunto desses docentes, 62 são doutores, 69 mestres, 03 especialistas e 05 graduados, conforme quadro a seguir:

Quadro de docentes da FFP/UERJ

Depart.	Letras			Ciências			Educação			Geografia			História			Matem.		
	Categ. /C.H.	40	20	T	40	20	T	40	20	T	40	20	T	40	20	T	40	20
Adjunto	15	02	17	05	--	05	12	01	13	08	--	08	11	03	14	04	01	05
Assistente	03	06	09	09	03	12	15	03	18	14	01	15	04	01	05	07	02	09
Auxiliar	--	--	X	02	--	02	03	01	04	--	--	X	01	--	X	01	01	02
Total	18	08	26	16	03	19	30	05	35	22	01	23	16	04	20	12	04	16

Dados Sistema COPAD/UERJ

No âmbito deste trabalho tracei o perfil de 48 docentes, uma vez que dos 139 questionários distribuídos, retornaram apenas 48, de parte dos que se dispuseram a participar da pesquisa. Para efeito de análise, bem como de apresentação do perfil desses docentes, optamos em agrupá-los por Áreas de Conhecimento, conforme os critérios adotados pelo CNPq. Para a alocação dos docentes na respectiva área, levei em conta a sua formação inicial (graduação) e a permanência na mesma área em sua formação continuada – mestrado e/ou doutorado. Os docentes que não mantiveram sua formação, da graduação à pós-graduação, na mesma área de conhecimento, formaram um grupo que denominei de Diversificada, ou seja, formadas por aqueles que fizeram a graduação em uma área de conhecimento e diversificaram sua formação de pós-graduação em outra área.

A análise dos dados aqui apresentados, bem como do perfil do corpo docente da FFP, foram levantados e delineados a partir das seguintes questões apresentadas a esse grupo de docentes: Dados pessoais: Nome; Sexo; Estado Civil; Data de Nascimento; Local de Nascimento; Residência. Dados profissionais: Área de Formação; Instituição;

Área de Pós-Graduação; Especialização/Instituição; Mestrado/Instituição; e Doutorado/Instituição; Disciplinas que leciona e Ano de Ingresso na Universidade.

Os sujeitos dessa pesquisa, os docentes da FFP, por área de formação, estão assim distribuídos: nas Ciências Humanas²¹ - 62,5%, Linguística, Letras e Artes - 12,5%, Ciências Biológicas - 8,33%, Ciências Exatas e da Terra - 6,25%, Ciências da Saúde - 2,09% e Diversificada - 8,33%, conforme tabela que se segue:

Área de Conhecimento	Nº.	%
Ciências Humanas	30	62,5
Linguística, Letras e Artes	06	12,5
Ciências Biológicas	04	8,33
Ciências Exatas e da Terra	03	6,25
Ciências da Saúde	01	2,09
Diversificada	04	8,33
Total	48	100

Quanto à distribuição por gênero e faixa etária, temos a seguinte situação: a área de Ciências Humanas é de predominância feminina, sendo que elas são 56,67% dos docentes, e do sexo masculino são 43,33%. Na área das Ciências Biológicas predominam os docentes do sexo masculino, sendo 75% do total de respondentes da área e 25% do sexo feminino. Enquanto as áreas das Ciências Exatas e da Terra e da Linguística, Letras e Artes têm a mesma distribuição percentual, sendo 33,33% docentes femininos para 66,67% de masculinos. A área das Ciências da Saúde apresenta 100% do sexo feminino e a Diversificada distribui-se entre 75% feminino e 25% masculino. No conjunto dos professores das áreas de conhecimento a predominância é feminina, 52,08%, conforme tabela a seguir:

Área de Conhecimento	GÊNERO (por unidade)				TOTAL
	Feminino		Masculino		
	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas	17	56,67	13	43,33	30

²¹ Cabe esclarecer que a maior parte dos docentes dos departamentos de Educação, Geografia e História da FFP, que responderam à pesquisa, encontram-se inseridos na área de Ciências Humanas.

Linguística, Letras e Artes	02	33,33	04	66,67	06
Ciências Biológicas	01	25	03	75	04
Ciências Exatas e da Terra	01	33,33	02	66,67	03
Ciências da Saúde	01	100	-	-	01
Diversificada	03	75	01	25	04
Total	25	52,08	23	47,92	48

No conjunto de docentes das áreas de conhecimento quanto à faixa etária a média de idade que predomina é entre 30 e 50 anos, sendo que 68,75% encontram-se nessa faixa e 31,25% na faixa acima de 50 anos.

Área de Conhecimento	Faixa Etária		
	30-50	Acima de 50	TOTAL
Ciências Humanas	21	09	30
Linguística, Letras e Artes	02	04	06
Ciências Biológicas	04	X	04
Ciências Exatas e da Terra	03	X	03
Ciências da Saúde	01	X	01
Diversificada	02	02	04
Total	33	15	48
%	68,75	31,25	

Quanto à titulação desses docentes temos a seguinte realidade:

Área de Conhecimento	TITULAÇÃO						TOTAL Nº.
	Graduado		Mestrado		Doutorado		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas			14	46,67	16	53,33	30
Linguística, Letras e Artes	01	16,67	01	16,67	04	66,66	06
Ciências Biológicas	-		04	100	-		04
Ciências Exatas e da Terra	-		01	33,33	02	66,67	03
Ciências da Saúde	01	100	-		-		01
Diversificada	-		-		04	100	04
Total	02	4,17	20	41,67	26	54,16	48

Do conjunto dos docentes, 54,16% têm formação em nível de doutorado, 41,67% são mestres e 4,25% são graduados. A área Diversificada e Linguística, Letras e Artes concentram o maior percentual de doutores, sendo respectivamente 100% e 66,66% dos docentes, sendo seguida pela área de Ciências Humanas com 53,33%.

Quanto ao perfil cor/raça dos docentes da FFP, apresento a classificação fechada, com base no IBGE, e aberta, na qual os professores se auto-declararam. Assim, temos uma realidade que não se diferencia muito dos demais perfis de *cor* do professorado do ensino superior, pelo menos das universidades²² de que temos conhecimento do perfil cor/raça. No conjunto de sujeitos da pesquisa – os docentes – temos 72,91% que se classificaram como branco, 18,75% como pardo, 4,17% como preto e 4,17% que não declaram, conforme se apresenta na tabela a seguir

Área de Conhecimento	CLASSIFICAÇÃO DE COR OU RAÇA (IBGE)								Total
	Branco		Pardo		Preto		Não Declarou		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas	22	73,33	05	16,66	02	6,67	01	3,33	30
Linguística, Letras e Artes	04	66,67	02	33,33	-		-		06
Ciências Biológicas	02	50	02	50	-		-		04
Ciências Exatas e da Terra	03	100	-		-				03
Ciências da Saúde	01	100	-		-		-		01
Diversificada	03	75					01	25	04
Total	35	72,91	09	18,75	02	4,17	02	4,17	48

Observando a distribuição cor/raça por área de conhecimento, temos uma concentração majoritária de brancos em todas elas, conforme demonstra a tabela acima. Ressaltamos, também, que só temos docentes que se declararam pretos, na área de Ciências Humanas, num total de 6,67%. Nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde não há pardos e nem pretos. O que também aponta, como revelador, um pouco da trajetória dos profissionais do ensino, no ensino superior.

²² Segundo panorama apresentado por José Jorge de Carvalho (2002) da Universidade de Brasília, olhando a composição racial dos docentes daquela instituição, constatou que de um contingente de 1400 docentes, apenas 14, ou seja, 1% deles eram negros.

Ora, o magistério superior no Brasil é branco, desvelando assim a imagem das desigualdades raciais no país. E na medida em que se sobe na estrutura social as distâncias sociais intergrupos aumentam. No âmbito do ensino superior, tanto para os discentes, como para os docentes, essa é uma característica bastante realista, revelando, como bem exemplifica o caso em questão, a desigualdade elevada na nossa sociedade.

A partir dos dados, distinguiu-se um tipo de mobilidade comumente experimentado pelo grupo de cor negro. Nota-se que os brancos têm uma vantagem significativa em termos de mobilidade ocupacional ascendente. Assim, podemos depreender que no âmbito da distribuição das oportunidades de mobilidade social, entre os grupos de cor, os *não brancos* estão expostos a chances menores de ascensão social. Portanto, não surpreende o fato dos estratos ocupacionais refletirem as notórias e abismais desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

Por outro lado, isso também é revelador para a justificativa de ações políticas baseadas em raça, as denominadas ações afirmativas, pois as considero como passo inicial importante para tratar das desigualdades raciais, principalmente em nível superior. Segundo Telles (2003), esse tipo de medida é importante porque:

O objetivo da ação afirmativa é reduzir a desigualdade racial e aliviar seus sintomas. No Brasil, isto requer que sejam atacadas as três maiores barreiras à verdadeira democracia racial: a hiperdesigualdade, as “barreiras invisíveis” e a cultura racista. Se o governo brasileiro deseja fazer uma diferença significativa na vida da maioria dos pretos e pardos, necessita desenvolver um conjunto de políticas que combinem políticas sociais universalistas de desenvolvimento para reduzir a hiperdesigualdade existente no país com ação afirmativa de natureza racial, que possa anular as barreiras invisíveis e minorar a cultura racista (Telles, 2003, p.274).

Analisando a autotransclassificação dos docentes dessa pesquisa, quanto à cor, repete-se um costume dos estudos que atentaram para a singularidade com que os sujeitos brasileiros se definem racialmente. Os sujeitos desta pesquisa apresentaram 15 categorias de cor para se auto-classificarem, como demonstra a tabela a seguir. Apesar

de aparecer uma variedade de terminologia, 58,35% das auto-declarações de cor se centram nas seguintes categorias: branco, negro, afro-descendente, mestiço e moreno.

Os que responderam não saber e não quiseram declarar equivalem a 20,84%.

Área de Conhecimento	Branco	Negro	Afro descendente	Humana	Mestiço	Brasileiro	Moreno	Latina	Sudanesa Bantu	Ibérico	Lusodescendente	Branca Mestiça	Vira-Lata	Todas as raças	Não sei	Não Declarou	Total
Ciências Humanas	08	01	03	01	02	02	01	01	01	01	01	01	01	-	01	05	30
Linguística, Letras e Artes	01	-	-	-	-04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	06
Ciências Biológicas	01	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	04
Ciências Exatas e da Terra	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01	03
Ciências da Saúde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Diversificada	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	04
Total	14	02	03	01	07	02	02	01	01	01	01	01	01	01	02	08	48
%	29,17	4,17	6,25	2,08	14,59	4,17	4,17	2,08	2,08	2,08	2,08	2,08	2,08	2,08	4,17	16,67	

O cruzamento das categorias apresentadas na classificação do IBGE com a auto-classificação revela discrepância das respostas, por exemplo, na categoria *branca*. Na classificação fechada do IBGE, conforme me referi, 72,91% dos docentes classificaram-se como *brancos*, enquanto que na auto-declaração, esse número se reduz para 29,17%. Na auto-declaração não aparece a categoria *preta*, uma vez que, de acordo com a classificação fechada, o grupo representa 4,17%; na auto-declaração há uma preferência do grupo pela categoria *negro*, já que o percentual do grupo permanece o mesmo 4,17%. É importante ponderar que na auto-declaração não aparece a categoria *pardo*.

Portanto, a diferença percentual entre os declarados *brancos* no IBGE – 72,91% - e os auto-declarados – 29,17% - é de 43,74%. Isso nos instiga a conjecturar para onde migra esse grupo bastante significativo. Somando as categorias; *mestiços*, *brasileiro* e *moreno*, que caracterizam, ou melhor, representam a mestiçagem no Brasil, temos um total de 22,93%, que reunidos aos não declarados, que são 20,84%, nos dá um

percentual de 43,77%. Diante disso, podemos afirmar que esse grupo representativo que se vê como *branco* no IBGE, não se vê tão *branco* na auto-declaração, uma vez que migram para as categorias representativas da mestiçagem ou então não se declaram.

Essas evidências nos levam a ponderar que não é possível negar a influência da *idéia de branqueamento* nesse grupo de docente, e da atração exercida pelo pólo mais claro do gradiente de cor, na medida em que esse grupo de *mestiços* lança mão de uma variedade de termos para se definir racialmente, demonstrando, assim, o desejo de guardar certa distância do pólo exclusivamente *escuro* da escala de cor. Por outro lado, o percentual da classificação fechada de *preto* se repete na auto-declaração, que aparece com o termo *negro*.

Essa denominação, que representa a miscigenação, embranquecimento, aponta de certa maneira para como a imagem de uma nação mestiça e branqueada tornou-se um grande senso comum. Além disso, a quantidade de variações do termo cor demonstra quase que uma aspiração social, na medida em que no Brasil estas definições indicam como muitas vezes não se *é*, mas se *está*. Pois conforme Schwarcz:

O que se quer evidenciar é a miríade de termos expostos – o que , mais do que oferecer uma solução, indica ambigüidades. As diferentes denominações fenóticas e/ou sociais presentes nos diversos nomes revelam um “cálculo racial brasileiro”. O dado mais notável não é só a multiplicidade de termos, mas também a subjetividade e a dependência contextual de sua aplicação.

De fato, a identificação racial é muitas vezes uma questão relacional no Brasil: varia de indivíduo para indivíduo, depende do lugar, do tempo (Schwarcz, 2001, p.72).

Sobre essa questão da mestiçagem considero pertinente tecer breve comentário, parafraseando alguns pontos dessa discussão apresentada por Munanga (2004). Segundo esse autor, a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, pois para ele:

É um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas idéias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente

adotados por eles em função dessas idéias. A noção da mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia (Munanga, 2004, p. 18).

Pois, enquanto arcabouço ideológico, a mestiçagem fez/faz parte da agenda nacional brasileira, no intuito de construir uma identidade nacional, projetando, assim, para os membros de grupos étnico-raciais diferentes, na raça e na cultura, do segmento étnico branco dominante, ou que se coloca como tal, um modelo de inserção e de ideário.

Como modelo, a mestiçagem opera na negação absoluta da diferença, sugerindo uma homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e/ou pela assimilação cultural, daí, segundo Munanga:

A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria, entre outras conseqüências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.

Por isso, a mestiçagem como etapa transitória no processo de branqueamento constitui peça central da ideologia racial brasileira (2004, p. 121).

E como modelo de projeto de uma identidade nacional, pensada pela elite nacional, a mestiçagem apresentou-se como um paradigma eficaz com vista à propagação e perpetuação de ideologia. Diz Munanga:

A elite brasileira, preocupada com a construção de uma unidade nacional, de uma identidade nacional, via esta ameaçada pela pluralidade étnico-racial. A mestiçagem era para ela uma ponte para o destino final: o branqueamento do povo brasileiro. [...] Com certeza o processo de mestiçamento no Brasil foi talvez o mais alto e intenso do continente americano nos últimos cinco séculos da nossa história. Não há dúvida de que todas as culturas dos povos que no Brasil se encontraram foram beneficiadas por um processos de empréstimos e de transculturação desde os primórdios da colonização e do regime escravocrata. Mas, a realidade empírica, crua, observada por todos, é a de que o Brasil constitui o país mais colorido do mundo racialmente, isto é, o mais mestiçado do mundo (2004, p. 124).

Isso acaba justificando, por exemplo, a posição do grupo de docentes da FFP, que não se vê tão *branco* como quando se declara no IBGE.

Voltando um pouco mais aos dados referentes à titulação do conjunto de professores, eles nos apontam para a preocupação que esta Instituição de Formação vem demonstrando em garantir uma política, de qualificação dos seus docentes. Isso passa a ser extremamente fundamental, principalmente se concebermos a Universidade como um espaço de construção, produção e disseminação de saberes; saberes esses que devem ser acessíveis a todos. Por outro lado, os docentes devem sempre estar comprometidos com a qualidade do que oferecem. A meu ver, para dar conta dessas prerrogativas, *a priori* é preciso que se garantam políticas de qualificação dos docentes do ensino superior.

No caso da FFP, esta preocupação parece ser uma tônica de sua ação, pelo menos é o que podemos depreender da análise dos dados referentes à titulação. Produzir conhecimento e formar profissionais é função da universidade, o que requer dos profissionais que nela militam alta qualificação. Isso não significa que estamos desconsiderando as demais e necessárias condições de trabalho e autonomia que a própria universidade ou as políticas de formação devam garantir para que tenhamos uma universidade mais realista e que dê conta de seu papel.

A Universidade é um centro de investigação e de produção de conhecimentos, bem como de educação e de formação de educadores; é um centro de formação de cientistas e investigadores, bem como o local que possibilita a formação para o exercício das diversas profissões existentes na sociedade; é, igualmente, um espaço de recolhimento da experiência cultural e de transmissão da cultura às novas gerações. (Fontoura, 1999, p.108)

Em detrimento desse papel da universidade, o desafio que se apresenta a ela é o de desempenhar sua função socializadora de conhecimento para além dos que dela fazem parte, ou seja, para o conjunto de outros setores da sociedade. Neste sentido, no âmbito da formação de profissionais da educação, o diálogo da Universidade/escola com outros setores da sociedade passa a ser necessário e fundamental, até para que a universidade se dê conta do seu papel na formação do educador.

Quanto a este papel, é pertinente ponderar sobre o que diz respeito à posição da universidade em relação à sociedade. Torna-se necessário destacar que, quanto às possibilidades desta Instituição, não se trata de concebê-la a ponto de esperar que a educação universitária venha transformar a sociedade, mas também não se pode subestimá-la a ponto de pressupor uma passividade total diante da transformação social. Concebemos aqui uma educação que se traduz em uma ação, mais do que isso, uma intencionalidade, e que se realiza em um determinado contexto histórico.

Reportando a esta concepção de educação enquanto ação circunscrita no contexto histórico, trago um escrito de Paulo Freire em sua obra *Educação como prática da liberdade*, que diz:

Para que uma educação seja válida, toda ação educativa deverá necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e uma análise profunda do meio, da vida concreta que se quer educar, melhor dizendo, daquele que se quer ajudar a se educar. Sem essa reflexão sobre o homem arriscamos a adotar métodos educativos e de agir de tal modo que o homem ficaria reduzido à condição de objeto. Sem a análise do meio cultural e concreto corremos o risco de uma educação pré-fabricada e castradora. Para ser válida, a educação deverá levar em conta que o fator primordial do homem, sua vocação ontológica, é aquela de ser sujeito, nas condições em que vive, em um lugar preciso, em um momento e num certo contexto. (Freire, 1976, p.37).

Promover uma educação válida na atualidade deve, necessariamente, levar em conta a realidade multicultural em que estamos inseridos e estamos vivendo, principalmente no que se refere à visibilidade e conflitividade no âmbito global e local.

Por isso a questão multicultural tem pautado as agendas desse momento histórico. Como problemática da sociedade atual, trata-se de não negar a especificidade cultural nem considerá-la de modo isolado e auto-centrado, em pleno acordo com Candau:

Somos conscientes de que o atual contexto internacional, marcado por uma globalização excludente, políticas neoliberais, militarização dos conflitos, unilateralismo, enfraquecimento do sistema internacional de mediação das relações entre países e blocos geopolíticos e econômicos e a nova doutrina de segurança global estão reforçando fenômenos socioculturais de verdadeiro *apartheid*, intolerância e negação do “outro”, que assume diferentes formas e manifestações (2005, p.15).

No caso do Brasil, em particular, a questão multicultural fundamenta a configuração do país, uma vez que se trata de uma sociedade com uma base multicultural forte, na qual as relações raciais têm sido uma constante, perpassando toda a sua história, marcadamente dolorosa e trágica, principalmente no que se refere aos grupos negros e indígenas.

Trata-se, portanto, de uma experiência societária que se pautou/pauta ora pela eliminação física do “outro” ora pela escravização, o que se constituía/constitui forma de violência da negação da alteridade. Pois, a prática de negação do outro, em nossa história, transformou esse processo de negação e se estendeu para o plano da representação tanto do imaginário social quanto do discurso pedagógico de nosso sistema educacional.

Sendo assim, priorizar o debate multicultural, principalmente no campo da educação escolar, nos coloca diante desses *sujeitos históricos*, em específico os negros, que, mesmo eliminado e massacrado pela representação e discurso social, souberam resistir e continuam, ainda hoje, afirmando sua identidade na sociedade brasileira, embora numa situação de relação de poder assimétricas, de subordinação e de acentuada exclusão.

A sociedade brasileira, portanto, com o seu sistema educacional, não pode fugir e nem continuar ignorando essa realidade histórica da constituição das relações raciais, e nem continuar com a valorização monocultural nos discursos e práticas pedagógicas que levou a afirmação de uma política pedagógica e identitária da branquidade²³.

Segundo Henry Giroux “*a branquidade fornece um conjunto de ligações e identificações mutáveis e complexas pelas quais indivíduos e grupos sociais*

²³ Para uma discussão mais aprofundada sobre a branquidade e multiculturalismo, ver a obra: WARE, Vron (org.) *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

compreendem quem são e como se espera que ajam dentro e por meio do cenário diversificado da diferença cultural”. (Giroux, 1999, p.112).

Assim a realidade histórica atual do Brasil, no que tange às reflexões das relações raciais e educação, vem sofrendo profundas transformações frente às demandas provocativas do movimento social que guinou o país para a convivência e implementação de ações afirmativas, com recorte racial, no campo educacional, que de certa forma vai ao encontro às questões multiculturais, ou melhor, à contemplação delas, no âmbito das políticas educacionais. Ressalvo, ainda, que estamos no início de uma longa caminhada à implementação de práticas educativas multiculturais.

Como exemplo dessa tímida mudança de rumo frente à questão multicultural da realidade brasileira, convêm salientar, salvaguardando as críticas e controvérsias em torno da proposta, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, proposta educacional do Ministério da Educação que incorporou pela primeira vez, entre os temas transversais, a questão da pluralidade cultural deste país, conforme bem justifica o documento da temática da pluralidade cultural no currículo escolar:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferença, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (MEC, 1997, p, 14).

Outro ponto que nos indica mudança de postura, e com incidência no campo educacional, são as políticas de ação afirmativas em diferentes instâncias governamentais, que vêm suscitando calorosa discussão na sociedade brasileira, principalmente quando referida à questão da política de cotas, nas universidades públicas, para negros.

Agora se referindo à introdução dessa realidade multicultural no ensino básico, o passo mais significativo, sem dúvida, foi a criação da Lei 10639/03, que altera a LDB e, conseqüentemente, os currículos da educação básica na medida em que propõe alteração no discurso e prática pedagógica frente à afirmação da cultura, história e identidade do sujeito negro no espaço escolar, com reflexo conseqüente no espaço social e na sociedade.

Nesse sentido, a prática pedagógica, bem como o discurso pedagógico, deve elencar como prioridade que os grupos marginalizados tenham o direito igual de tratamento, reconhecimento e valorização, sem a necessidade de se descaracterizarem de sua diferença, do direito de ser diferente e ser respeitado como diferente.

Com o advento dessa Lei a escola pode vislumbrar uma prática pedagógica que busca:

A negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses todos(as) não são padronizados(as), não são “os(as) mesmos(as)”, têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (Candau, 2005, p.18).

Ciente dessa profunda mudança curricular, proposta pela Lei, no ensino básico, bem como do papel e da legitimidade da universidade na formação dos profissionais desse nível de ensino é que partimos para verificar o grau de conhecimento, dos docentes da FFP, acerca da Lei 10639/03 e até que ponto, em sua prática pedagógica, vinham, ou não, trabalhando com os licenciandos desta instituição, com vistas ao que preconiza a Lei, uma vez que caberá a esses licenciandos a implementação curricular sobre o que refere a legislação, no ensino básico.

Retornando à análise dos dados da pesquisa junto aos docentes da FFP, refletiremos sobre a posição desses sujeitos com relação à importância do destaque da

identidade étnico-racial brasileira. Sobre esse ponto, precede uma discussão quanto à questão da identidade étnico-racial.

Permeando toda essa reflexão, a identidade é um conceito que requer apontamentos para todos os que transitam pelo campo do multiculturalismo e educação. Mais uma vez ressaltamos a especial complexidade e polissemia do conceito. Trata-se de um universo semântico amplo, no qual não pretendo aqui proceder a um aprofundamento prolixo. Me limitarei a tecer algumas reflexões que explicitem a perspectiva em que nos situamos.

Um dos imperativos na vida de cada indivíduo é indiscutivelmente a busca da identidade. Entendemos identidade como processo contínuo, no sujeito, de busca de representações do seu estar sendo e seu devir no mundo, a partir das experiências vivenciadas.

Segundo Castells (2002), a identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e de experiência. Ele a define como:

No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. (Castells, 2002, p. 22).

Castells julga necessário o entendimento da diferenciação entre identidade e papéis sociais (constructo da sociologia), para uma melhor compreensão da categoria identidade.

Por entendermos a sociedade como um conjunto de posições sociais, todas as expectativas do comportamento, estabelecidos pelo conjunto social, para os ocupantes das diferentes posições sociais, determinam o chamado papel prescrito ou papel social, que são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. Já a identidade se constitui em fonte de significados para os próprios atores,

já que se origina e se constrói por meio do processo de individuação e de autoconstrução do sujeito, tendo, portanto mais importância por sua capacidade de organizar os significados, aqui entendido como, identificação simbólica da finalidade da ação praticada pelo sujeito (Castells, 2002, p.23).

Considerando que identidade é um processo de construção de sentido, que não tem uma essência a não ser histórica e política, que a identidade de um povo só se define numa relação dialógica com a identidade do outro, Castells propõe que se diferencie entre três formas e origens de construção de identidades. Propõe que pensemos em uma *identidade legitimadora* que é constituída pela classe e pela ideologia dominante. No caso do Brasil, vem ser aquela que implicou na construção de uma unidade modelo de Estado e Nação, com base em uma única cultura, em detrimento das diversidades étnicas, culturais e etc., dos vários segmentos que construíram o Brasil.

A segunda forma de origem e construção de identidade é a *identidade de resistência*, que é produzida pelas minorias²⁴ que resistem à identidade legitimadora através da constituição de trincheiras de resistência, localizada em toda a diversidade cultural brasileira. Esta trincheiras ou barreira, segundo Castells (2002) são denominadas por Etzioni, de comunas ou comunidades.

Castells considera este tipo de construção de identidades como o mais importante, pois:

Ela dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a ‘essencialização’ dos limites da resistência. (Castells, 2002, p.25).

Finalmente como terceira forma de construção de identidade, Castells apresenta a *identidade de projeto*, que é a proposta mais política, pois produz sujeitos com desejos

²⁴ O conceito de minorias foi um mito criado para identificar os atores sociais que encontram-se em situações subalternas.

de ser indivíduos, de criar uma história pessoal, dando sentido as experiências de suas vidas, objetivando transformar e mudar a sociedade.

Procede ainda, a meu ver, apresentar mais um aspecto ao debate conceitual em torno dos termos identidade, raça, etnia, reportando as posições de Munanga sobre a questão.

Sobre esta questão, Munanga vê no conceito de raça um conteúdo que ele denomina de *morfobiológico*²⁵ enquanto que o de etnia é *sociocultural, histórico e psicológico*. Segundo Munanga:

Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela” pode conter, em seu seio, diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (Munanga, 2004b, p.28-29)

Enquanto conceito, bem como o seu uso, Munanga os vê como ideológicos e manipulados e, quando atrelados, como *identidade racial negra, identidade étnica negra* ou *identidade étnico-racial negra*, etc., cria muito mais confusão do que uma interferência ou mudança de rumo significativo na realidade do racismo. Preferir etnia em vez de raça, para este autor, passa a ser mais cômodo em termos da *fala politicamente correta*.

O que mudou, na realidade, são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável a todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada por todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses (Munanga, 2004b, p. 29-30).

Para evitar essas confusões, e, os escamoteamentos das ideologias por trás dos conceitos, e no intuito de ser mais preciso no sentido *político ideológico* do conceito,

²⁵ “È um conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam”. (Munanga, 2004b, p.22)

Munanga propõe os conceitos de *população negra* e *população branca*, entendendo por população “*um conjunto de indivíduos que participam de um mesmo círculo de união ou de casamento e que, ipso facto, conservam em comum alguns traços do patrimônio genético hereditário*”. (Munanga, 2004b, p.30).

Ciente dessas ressalvas políticas e ideológicas levantadas pertinentemente por Munanga, usamos no âmbito desse trabalho o conceito identidade étnico-racial, entendendo-a como uma:

Identidade política e uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que, além de buscar a unidade nacional, visa também à legitimação da chamada democracia racial brasileira e à conservação do *status quo* (Munanga, 2004b, p.33)

Voltando-se agora para as respostas que os sujeitos dessa pesquisa deram quanto à indagação sobre a importância de dar destaque à identidade étnico-racial brasileira, obtivemos os seguintes posicionamentos: 75% declararam que consideram importante, 14,58% não e 10,42% não se posicionaram. Observando essa posição por área de conhecimento, o grupo de docentes que mais considera importante dar este destaque são os da área de Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, com 100% e os das Ciências Humanas com 80% de anuência, ao passo que no grupo da área de Linguística, Letras e Artes, 66,67% não consideraram importante destacar essa questão, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir:

Área de Conhecimento	RESPOSTAS						TOTAL
	Sim		Não		Não Declarou		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas	24	80	02	6,67	04	13,33	30
Linguística, Letras e Artes	02	33,33	04	66,67	-		06
Ciências Biológicas	04	100	-		-		04
Ciências Exatas e da Terra	02	66,67	-		01	33,33	03
Ciências da Saúde	01	100	-		-		01
Diversificada	03	75	01	25	-		04
Total	36	75	07	14,58	05	10,42	48

Detendo-se nas justificativas apresentadas por estes docentes, pode-se vislumbrar que elas sempre passam pelo destaque da identidade para enfrentar a problemática social. Outros acreditam que ela pode reforçar e contribuir na construção de uma identidade nacional e uns a vêem como instrumento de construção da subjetividade humana.

Sobre as respostas dadas, ressaltando a importância do destaque da identidade étnico-racial, o grupo da área de Ciências Humanas justificou que sim porque: “desmascara a discriminação”, “somos uma sociedade racista”, “discutir para contrapor a pretensa democracia racial”, “desconstruir o mito das três raças e a mestiçagem” e “para conhecer, valorizar a diversidade étnica de nossa sociedade”.

Já o grupo de docentes das áreas das Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Diversificadas responderam sim, justificando porque: “somos um povo com várias etnias e, portanto multiracial”, “politicamente é importante para o resgate da identidade étnico-racial”, “é necessário num país onde os não-brancos estão sub-representados” e “para mostrar as marcas da miscigenação do povo brasileiro”.

Essas justificativas atrelam a importância da identidade à problemática racial brasileira. Em se tratando de uma sociedade onde a problemática da discriminação tem um histórico profundo e, explicita uma forte relação com o processo de exclusão do negro, dar destaque à identidade, com vista a esse enfrentamento, parece muito significativo no contexto de um espaço de formação com é a FFP. Atitude essa, que deveria ser uma regra, mas infelizmente não é isso que os dados demonstram quando se pensa na totalidade dos docentes.

No campo da educação, pensar a identidade étnico-racial dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola e da sociedade onde a escola está inserida, significa priorizar a questão da alteridade, da relação entre *nós* e os *outros*, relações essas fundamentais, numa ação pedagógica no contexto do multiculturalismo. Conforme Candau (2005), a questão da alteridade perpassa todas as relações, sendo assim:

As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de dramaticidade e ambigüidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria “nós”? quem são os “outros”? (Candau, 2005, p.19).

No jogo dessa relação, entre o *nós* e os *outros*, a cultura ocidental naturalizou um conjunto de falácias que projetou no *outro* como fonte do mal, o *outro* como sujeito a tolerar, o não civilizado, o não culto. Essa representação se aproxima muito ao que se construiu sobre o sujeito negro no Brasil, que em nossas relações sociais é o *outro*. O que se espera de sua prática educativa, na perspectiva do multiculturalismo, é a afirmação positiva do sujeito *outro*, que deve ser percebido e entendido como *outro* na relação pedagógica, pois, numa posição mais explícita, significa uma afirmação, no caso da sociedade brasileira, da identidade étnico-racial dos sujeitos negros.

Por outro lado, quando nas relações sociais se colocam na perspectiva do *nós* e do *outro*, como um sujeito que se tem que tolerar, de certa forma está se explicitando, aí, a existência da diferença. O paradoxo, portanto, está em não aceitar o sujeito, não valorizar este sujeito que traz a diferença. No entanto, manter uma relação baseada na tolerância, no âmbito da educação, não contribuiu para construção de uma prática pedagógica fundamentada no multiculturalismo, pois segundo Candau:

No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a “ordem”, como comportamentos a serem cultivados (Candau, 2005, p.21).

Convém ressaltar que no âmbito de uma prática do multiculturalismo crítico, as questões identitárias e as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena ganham um outro sentido, uma vez que primam em afirmar positivamente a diferença, pois o multiculturalismo é um projeto político.

Reportando às repostas acima apresentadas, fica claro o reconhecimento, de parte desses docentes, da questão racial brasileira. Pois, é uma sociedade que submeteu a população negra há uma profunda situação de desvantagem, cercou-os de uma apologia da mestiçagem que o inseriu na ideologia da *democracia racial*, que se apresenta como um ideário sobre as relações raciais, entre negros e brancos na sociedade brasileira. Em meio à esta a realidade, como bem sentenciou Joel Rufino dos Santos (1991) em sua obra *O que é racismo, “o mito da democracia é uma forma brasileiríssima, bastante eficaz de controle social”* (p.45).

Segundo Gomes (1995), a *democracia racial* se apresenta como um paradigma ideológico com a pretensão de eliminar as distinções e as desigualdades entre as *três raças* formadoras da sociedade brasileira²⁶ – negra, indígena e branca –, apregoando enfaticamente que existe uma igualdade entre elas. No prisma desta lógica, a possibilidade de conflito está totalmente eliminada, já que, ao mesmo tempo, garante a continuidade e perpetuação de estereótipos e preconceitos, na medida em que essas diferentes *raças*, desde o início da colonização, foram se integrando *cordialmente*. Esta idéia disseminou-se no imaginário social e contribuiu para que o corpo social brasileiro não se reconhecesse como uma sociedade hierarquizada e discriminadora. Conforme a autora:

A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro, reforçando as várias modalidades do pensamento racista brasileiro: ora a suposta inferioridade biológica do

²⁶ Esta análise se encontra na obra de Da MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1984.

negro, ora a suposta inferioridade sociológica do negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais (Gomes, 1995, p. 61-62).

Portanto, combater no Brasil essa ideologia de que o país seria o paraíso das raças, passa pela afirmação da identidade étnico-racial, o que contribui para vincular nossos sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Refletindo sobre essa questão no bojo da experiência racial brasileira, Guimarães (2002) nos alerta que, enquanto discurso político, ela tem ganhado sobrevida e se apresenta com uma certa eficiência, uma vez que o “mito” passou a ser entendido como chave na formação nacional, na configuração de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Para o autor, a democracia racial:

continua viva enquanto mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura. E enquanto mito continuará viva ainda por muito tempo como representação do que, no Brasil, são as relações entre negros e brancos, ou melhor, entre as raças sociais – as cores – que compõem a nação (Guimarães, 2002, p.168).

Denunciar essa ideologia, bem como combatê-la vai na direção da desmistificação e do desmascaramento de uma realidade inventada na sociedade brasileira, que propugna a inexistência do racismo e da discriminação no plano das relações entre as raças. Por outro lado, significa expor o modelo de sociedade que insiste em afirmar essa condição em que as diferentes características se tornam irrelevantes. Pois não se pode perder de vista que essa ideologia opera com a idéia de uma sociedade multirracial transformada em sociedades “sem raças” ou de uma só raça, pois, além de ser uma postura absurda, em se tratando do Brasil, é inadmissivelmente racista e violenta em suas interpretações.

Essa *democracia racial*, mantida enquanto ideologia oficial do Estado, é mais mito que realidade porque mantém a imagem de tolerância e de uma mobilidade social que encorajam a quietude e a alienação dos negros, deixando-os na base da pirâmide

social sem reações de grande significado, impedindo, assim, a formação da identidade e de uma mobilidade, para o negro, mais positiva e representativa em todas as esferas sociais.

Na construção dessa identidade positiva, a prática e o discurso pedagógico assumem um papel fundamental. Então, é de suma importância quando os docentes do ensino superior passam a dar destaque a essa questão, como faz esse grupo de docentes da FFP, que, infelizmente, estão ainda arrolados no rol da exceção uma vez que o conjunto dos professores diverge sobre esse destaque.

Pois, como campo de formação, a Universidade não tem o direito de declinar do convívio de conflitos e contradições da discriminação racial existente no contexto social brasileiro e nem desconsiderar que as relações entre discentes e docentes, entre discentes e discentes estão permeadas dessas ideologias, que norteiam as relações raciais no Brasil. Daí, espera-se cada vez mais, de parte dos professores, uma abertura para práticas e discursos pedagógicos multiculturais.

Assim, tecendo considerações sobre o fenômeno do multiculturalismo e sua relação com a educação, e vendo esse fenômeno como uma questão que tem levado a escola a repensar seus conteúdos curriculares, Forquin (2000), que é um estudioso de currículo, chama a nossa atenção quanto ao sentido do multiculturalismo, que apresenta, ao mesmo tempo, um sentido descritivo e um sentido prescritivo.

O sentido descritivo, segundo o autor, é entendido como a situação objetiva de cada contexto social no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversas e com língua e saberes diferentes sem nem ao menos compartilhar esses valores. Enquanto que o sentido prescritivo reflete a realidade multicultural de uma determinada sociedade. Sendo que a advertência que se levanta refere-se ao ensino, ou a uma prática

escolarizada que pode estar endereçada a um alunado culturalmente plural, sem ser esse ensino multicultural, que, segundo Forquin:

Só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (Forquin, 2000, p.61).

Nessa conjunção do multiculturalismo com educação, Forquin (2000) não vislumbra, muito menos apregoa, uma escola em que a escolarização dos grupos sejam separados em defesa de uma certa neutralização das especificidades, pelo contrário, o desafio que se coloca a todos é:

Favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro, a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e de conflito (Forquin, 2000, p.62).

Essa perspectiva de multiculturalismo, que não opera em prol de uma cultura hegemônica, Forquin chama de multiculturalismo aberto e interativo em oposição ao outro tipo denominado por ele de multiculturalismo discriminador e defensivo. Porém, o que Forquin conceitua como multiculturalismo aberto e interativo, outros autores como Giroux (1995), Hall (2002) e Mac Laren (2000) vão conceituar como multiculturalismo crítico. Assim, neste campo de discussão teórica do multiculturalismo, nos deparamos com a polissemia conceitual e até mesmo clara oposição dos autores frente à questão de definição do que seja multiculturalismo.

Mas o que acho oportuno na advertência de Forquin é a reflexão que ele nos coloca sobre o multiculturalismo, que é, por um lado, um dado da realidade, uma vez que vivemos em sociedades multiculturais, e que, por outro, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, posições essas que vão desde o ponto de vista teórico,

das práticas sociais e educativas. E se considerarmos que a educação, em todas as suas dimensões deve favorecer uma ação pedagógica crítica e autocrítica balizada pela valorização e interação recíproca entre diferentes sujeitos e grupos culturais, então a prática pedagógica das escolas em contexto multicultural, compromissada com reconhecimento do direito à diferença e com a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade, deve:

Promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (Candau, 2005, p.32).

Portanto, dar destaque, no curso de formação de professores, à identidade étnico-racial brasileira, considerando-a como questão pedagógica importante, significa oportunizar aos licenciandos a possibilidade de confrontar a vocação de nossas escolas e sua forte inclinação universalista, além de dar a esses futuros educadores a consciência de que num contexto de sociedade multiculturais, especificamente no Brasil, a escola não pode ignorar a diversidade de seu alunado, se ela quer assegurar de maneira coerente seu papel de formação intelectual e de integração cívica e simbólica, defrontando-se fortemente com esta realidade e repensando o seu processo de escolarização a partir deste desafio. Para isso, conforme Giroux (1995), os educadores têm que ter a clareza do seu tempo e do contexto societário.

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (Giroux, 1995 p.88).

Retornando a questão, quanto à importância de se destacar a identidade étnico-racial brasileira, uma parte dos docentes, que podemos considerar não muito

significativa em dados quantitativos, acharam não ser importante dar este destaque. Observando essa posição por área de conhecimento, do total dos docentes alocados na área de Ciências Humanas apenas 6,67% não acharam importante dar destaque a identidade étnico-racial brasileira, sendo que a justificativa apresentada versa sobre o não entendimento da existência de uma identidade étnico-racial brasileira, já que compreendem que: “se há uma identidade brasileira, ela não pode ser étnico-racial: e se há identidades étnico-raciais, ao menos se enfraquece muito a idéia de uma identidade brasileira”.

Essa posição de uma não existência ou certa contradição em se referir à existência de uma identidade étnico-racial brasileira em detrimento de uma identidade nacional, que nesse caso específico podemos nominar “identidade brasileira”, nos reporta à análise feita por Adesky (2001) sobre a questão da identidade étnica. Segundo esse autor, parece ser comum às nações, no seu percurso histórico, buscar fatos e traços culturais comuns que visam o contrabalanceamento e um sobrepujamento das *“heranças culturais dos grupos étnicos que ela engloba e suscitar em toda a população, por mais heterogênea que seja, o sentimento de um destino comum, com mais poder de mobilização que os de origens étnicas particulares”* (Adesky, 2001, p.42).

Segundo Adesky, essa atitude surge principalmente no movimento histórico do nacionalismo europeu, configurado como ideologia nacionalista cujo objetivo é a exaltação da história, do destino e do espírito do povo, com vista ao prevalecimento da identidade nacional em detrimento das identidades “etnogrúpas”. Essa busca de uma essência passou a ser objetivo, até para os países pluriétnicos. Para esse autor, tal fenômeno apresenta duas vertentes:

Uma que tenta folclorizar sutilmente as heranças culturais dos grupos étnicos dominados, enfraquecendo seu sentimento de identidade e seu poder de contestação. Outra que parte da idéia de que a cultura dominante é suficientemente poderosa para se enriquecer das contribuições culturais dos grupos étnicos sem perder suas

características principais, dando primazia, por isso mesmo, a uma identidade nacional mais forte que a das etnias particulares (Adesky, 2001, p.42,43).

Na trajetória histórica do Brasil, desde o período colonial, a identidade nacional constituiu a primeira referência de identificação. Sendo assim, as identidades étnicas e as demais heranças culturais sempre se confrontam de forma desigual. Assim, o que se tem, em termos de Brasil, é uma busca de nacionalidade muito mais voltada para emancipação em relação à metrópole portuguesa. E nesse processo de construção da nação, a população e a cultura negra só passarão a ser consideradas como elemento fundador da sociedade brasileira a partir dos anos de 1930, numa aceitação do modelo de Gilberto Freyre, balizado pela teoria da miscigenação, na qual os conflitos e distorções de âmbito socioeconômico e racial estão à espera de uma solução.

Para Adesky:

Atualmente, brancos e negros brasileiros compartilham, mais do que imaginam, modelos comuns de comportamentos e de idéias. Os primeiros são mais africanizados e os segundos, mais ocidentalizados do que acreditam. Quando o negro brasileiro interpreta de forma distinta, até mesmo aposta, a história brasileira, ele pode, sem dúvida, minimizar seu pertencimento brasileiro como forma de protesto em relação ao mundo ocidental, mas não pode negar esse pertencimento em termos de heranças culturais, sustentado por quase cinco séculos de coexistência no mesmo espaço geopolítico e de entrelaçamento dos respectivos patrimônios culturais. Por exemplo, a língua falada no Brasil, comum a brancos e negros, é marcada por características fonéticas, semânticas e de estilo próprias se comparada ao português de Portugal. O catolicismo brasileiro tem tradições e estilo, também específicos. Não seria o sentimento real de sua identidade brasileira o que impede o negro do Brasil de reivindicar a mesma identidade étnica que a do angolano ou a do moçambicano? Mas é natural que ele procure também reforçar a solidariedade cultural que o liga à África para melhor afirmar sua identidade étnica e a herança cultural que a simboliza como fonte primeira e fundamental de sua identidade cultural brasileira (Adesky, 2001, p.43, 44).

Os docentes da área de Lingüística, Letras e Artes, num total de 66,67% se mostraram contrários à importância de se destacar a identidade étnico-racial brasileira, emitindo as seguintes justificativas: “todos devem ser respeitados, independente da etnia”, “Destacar é uma forma de discriminação”, “Gente é gente, não importa a raça” e

“ O povo brasileiro é muito ‘miscigenado’, fica difícil caracterizar essa identidade”. E na área Diversificado, 25% posicionaram-se contrário argumentando que “considera até perigoso” dar este destaque.

Esses argumentos que justificam o não destaque à identidade racial parecem coadunar com a ideologia da *democracia racial brasileira*, ideologia essa que conta com a cumplicidade de uma *intelligentsia*, que se põe como vanguarda e portadora política e ideológica do grupo racial dominante, e que trabalha no sentido de impedir que a diferença racial se transforme numa questão de grande peso político e pedagógico. No âmbito da educação escolar, tal pensamento conta com educadores que trabalham e sustentam o discurso de que as pessoas são humanas, são essência, sem a marca da cor, da discriminação. O discurso de que somos todos iguais é compatível com o de “Gente é gente”, “Discriminar é perigoso”.

O perigo, a meu ver, é contra essa legitimidade político-cultural-racial que fundamenta essa ideologia da democracia racial na sociedade brasileira na qual predomina a esfera cultural e identitária expressiva branca. Essa democracia racial combinada com práticas educativas, que se recusam afirmar positivamente a identidade racial, só serve para continuar submetendo os negros da sociedade brasileira, a um padrão elíptico de opressão racial, pois, segundo Hanchar (2001), não politizar a questão racial só perpetua, sem alteração, essas práticas discriminatórias contra o negro.

Para Hanchar:

Os principais componentes da não politização da raça e do desestímulo à identificação grupal entre os negros são os seguintes: a) a suposição – sobretudo por parte das elites brancas – de que, em virtude da democracia racial, a discriminação racial não existe no Brasil, ou, pelo menos, não no mesmo nível que se observa em países como África do Sul e os Estados Unidos; b) a reprodução e a disseminação contínuas de estereótipos que subestimam os negros e valorizam os brancos, o que resulta, entre os primeiros, em auto-imagens rebaixadas e distorcidas e numa aversão à ação coletiva; c) as sanções coercitivas e a prevenção da dissidência, impostas pelos brancos aos negros que questionam ou ameaçam os padrões

fundamentalmente assimétricos da interação racial (Hanchard, 2001, p.78).

Portanto, referir-se, no campo da formação de educadores, à importância da identidade étnico-racial significa apontar, bem como desmantelar a hegemonia racial que se apresenta como prática predominante na sociedade e nas instituições, dentre elas a escola e a universidade, e nas representações simbólicas da vida cotidiana.

Em nossas instituições educativas a serviço de uma sociedade multiracial, com uma população descendente de africanos a questão racial, identitária, não pode continuar sendo desabonada ou evitada no discurso pedagógico. Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais e raciais é um dos passos para a construção de uma educação mais democrática.

Por outro lado, entender como a questão da raça se construiu em nosso país pode ajudar a compreender a complexidade que envolve a construção da identidade racial dos negros e mestiços no Brasil. Abordar e valorizar a questão da identidade étnico-racial na prática pedagógica abre o leque para refletir sobre as particularidades desta questão, e como ela interfere na forma como o racismo, a discriminação e o preconceito racial incidem na vida da população negra e branca, e como, também, interferem no processo de construção da identidade racial desses dois segmentos étnico-raciais no Brasil.

Mas não se pode perder de vista que em nosso país o racismo é um fato social complexo que se afirma através da sua própria negação. Uma negação que ganha veemência no discurso da sociedade e da universidade, mas mantém-se presente no conjunto axiológico que normatiza o comportamento de nossa sociedade, expressando-se por diversas práticas discriminatórias. Sendo assim, cabe aos discentes construir uma universidade que contemple a história e a real situação do povo negro sem perder de vista a ambigüidade desse racismo brasileiro. Para isso, passa a ser fundamental a construção de uma proposta educacional que assuma a educação da população negra

como uma tarefa política e pedagógica, e que tenha a compreensão do que significa o processo de construção da identidade étnico-racial para os sujeitos negros.

Avançando nesse diálogo com os dados, interessava, por julgar pertinente a pesquisa, levantar junto aos professores sua percepção sobre a condição do negro na sociedade em geral, no Brasil em particular e no sistema educacional brasileiro. Analisando as respostas dos docentes do grupo da área de Ciências Humanas; quanto à percepção do negro na sociedade em geral, quase todos, com exceção de um professor, o percebem como vítima do preconceito, que são discriminados, que estão em condições desfavoráveis social e economicamente, e percebe-os excluídos e negativizados material e simbolicamente. Nesse grupo há como ressalva a percepção de um professor que disse: “Olho para as pessoas não percebo negros, brancos ou amarelos, vejo só pessoas”.

A visão desse grupo de docentes, ainda sobre a percepção do negro na sociedade brasileira, não difere muito da percepção na sociedade em geral. As respostas passam por: “O Brasil reflete as contradições da sociedade em geral”; “Numa condição de exclusão e subordinação camuflada”; “Submetida à subalternização”; “Discriminado, com sobrecarga da situação da classe econômica”. Soma-se a essas respostas outras percepções que se referem à forma de discriminação velada a qual o negro é submetido racial e profissionalmente, o negro como vítima da “discriminação racial” que dificulta sua autopercepção e sobre as precárias condições dos negros quanto a sua posição socioeconômica, para quem as políticas públicas ainda são muito tímidas.

Quanto à percepção do negro no sistema educacional brasileiro, o grupo de docentes da área de Ciências Humanas o vê excluído do sistema educacional; “os negros formam uma classe que concentra mais baixa escolaridade”; “são os que sofrem as conseqüências da repetência, exclusão”. No âmbito do discurso pedagógico, além de serem discriminados, os negros são encobertos pelo discurso da “igualdade” de acesso.

Foram marcadas na resposta desse grupo de professores o menor tempo de escolarização do negro.

Já as repostas sobre a questão da percepção do negro, do grupo de docentes das áreas de Ciências da Saúde, Lingüística, Letras e Artes, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Diversificada, vão pontuar suas percepções sempre se referindo à discriminação, exclusão social, desigualdade educacional. Desses grupos, algumas respostas me chamaram atenção, como as que se referem à percepção na sociedade em geral: “É discriminado negativamente não por questões raciais ou étnicas e sim econômicas”; “Por sua origem são pobres e discriminados. Por serem pobres e não por serem negros. Pouco preconceito contra o negro e muito contra os pobres”; “Discriminado, mas não tão enfático como nos EUA”; “Como vítima da desigualdade de oportunidade, enfrentado essa dificuldade e tendo de superar o preconceito e a discriminação. Mas a violência policial é maior que a racial” e “Ainda há muito preconceito, principalmente social”.

Quanto à percepção da sociedade brasileira, esses grupos de docentes destacaram as seguintes respostas: “Acho que as coisas estão mudando para melhor com relação ao racismo do negro no Brasil”; “O negro está conseguindo uma participação invejável (sóciopolítico e econômica). A discriminação é socioeconômica”; “Um negro rico é tratado melhor do que um branco pobre”; “O negro vivendo um preconceito velado que é pior do que assumido”; “A questão racial está muito ligada à pobreza, e a maioria da população negra é pobre”.

No sistema educacional brasileiro, as resposta dos grupos reforçam a vinculação raça e classe: “O problema não é específico da raça negra e sim da classe pobre”. Outras percepções foram: “Desfavorável, pois os conteúdos contemplam a hegemonia dos conhecimentos de matriz européia em detrimento de outros”; “Nas instituições públicas

o número de negros por turmas ainda é muito pequeno”; “Vergonhosa, por pertencerem às classes menos favorecidas, não tem acesso aos melhores e maiores níveis de escolaridade” e “Na universidade há dificuldade de ver os negros em posição de destaque, como docentes titulados. Isto tende a mudar com a luta pela igualdade de direito e oportunidade”.

E se nos determos nessas respostas, veremos que elas nos remetem a uma discussão levantada por Guimarães (2002), sobre o binômio raça/classe, raça/pobreza no Brasil; segundo o autor:

A invisibilidade da discriminação racial no Brasil se deve ao fato de que os brasileiros, em geral, atribuem, à discriminação de classe a destituição material a que são relegados os negros. O termo “classe”, utilizado dessa maneira, passa significar, ao mesmo tempo, condição social, grupo de *status* atribuído, grupo de interesses e forma de identidade social. Além disso, para muitos, falar em discriminação racial significaria, incorrer num equívoco teórico, já que não existem raças humanas. (Guimarães, 2002, p.47)

Analisando essa questão, o autor nos alerta que no Brasil, na especificidade de nossa realidade de relações raciais, estamos propensos a cairmos em armadilhas sociológicas que ou defendem a bandeira de um conceito de classe que não se refere a uma certa *identidade social* ou a um grupo relativamente estável. Conforme Guimarães (2002), já se tornou senso comum apregoar que no Brasil a discriminação é de classe e não de cor. Essa defesa apareceu com muita redundância nas respostas dos professores da FFP.

Outra nuance dessa armadilha se refere ao questionamento do conceito de raça, que para muitos analistas e pensadores sociais trata-se de um conceito imprestável, pois não dá conta da análise das nossas questões raciais e nem de possibilitar-nos a pensar “*as normas que orientam a ação social concreta, ainda que as discriminações a que estejam sujeitos os negros sejam, de fato, orientados por crenças raciais*” (Guimarães, 2002, p.47).

Quanto a essas posições dos críticos e analistas das questões sociais no Brasil, compactuo com a posição de Guimarães, que frente a essas armadilhas analíticas, argumenta que “raça”, para além de uma categoria política, ainda é extremamente necessária para entendermos e combatermos a configuração do racismo no Brasil. É também uma categoria analítica indispensável, a que revela com mais ênfase que a discriminação e desigualdade que a nação enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe. Esse entendimento é bastante polêmico em nossa literatura sociológica porque, tradicionalmente, no Brasil, a trajetória do conceito de classe se fez e se firmou mais como uma categoria analítica do que como grupo de pertença. Pois para muitos, os negros no Brasil não formam uma classe, os pobres, talvez sim.

As raças foram, pelo menos até recentemente, no período que vai dos anos 1930 aos anos 1970, abolidas do discurso erudito e popular (sancionadas, inclusive, por interdições rituais e etiqueta bastante sofisticada), mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdade e as queixas de discriminação atribuídas à cor. Essas eram vozes abafadas. Para obterem reconhecimento, viram-se forçadas a recrudescer o discurso identitário, que resvalou para a reconstrução étnica e cultural. Tais identidades apenas hoje estão bem assentadas no terreno político. Mais ainda: a assunção da identidade negra significou, para os negros, atribuir à idéia de raça presente na população brasileira que se autodefine como branca a responsabilidade pelas discriminações e pelas desigualdades que eles efetivamente sofrem. Ou seja, correspondeu a uma acusação de racismo. E isso justamente porque tais discriminações e desigualdades não foram nunca reconhecidas como tendo motivação racial, quer pelas elites políticas e pelas classe médias, que se definem como brancas, quer pelas classes trabalhadores. Assim, a retomada da categoria raça pelos negros correspondeu, na verdade, à retomada da luta anti-racista em termos práticos e objetivos (Guimarães, 2002, p.51).

Assim, as respostas desses professores da FFP, além de expor as contradições da sociedade brasileira, revelam a resistência de encarar a problemática das relações raciais no Brasil. Os negros, ao mesmo tempo em que não são vistos como uma classe, são percebidos como vítimas da discriminação, das desigualdades advindas da condição de pobreza. Então, privilegiar o conceito de raça abre a possibilidade de desvelar as peculiaridades da construção social dessa pobreza no Brasil, pois, conforme Guimarães

(2002) constitui-se oportunidade de investigar o papel constituinte da “cor” sobre a pobreza. Mas isso não significa negar a construção da pobreza pela situação de classe, e sim evidenciar outras determinações envoltas na classe social.

Quanto à percepção desse negro no sistema educacional as falas acima citadas revelam uma conexão entre educação e desigualdades raciais que, para a população negra, tem se revelado mais perverso, uma vez que pouco tem contribuído para o acúmulo de capital humano via educação. Com isso, o sistema educacional tem se caracterizado como gerador das desigualdades raciais no Brasil, pois as maiores incidências de repetências e atraso escolar, que resultam em evasão escolar, recaem sobre a população negra.

Assim, segundo Jaccoud (2005) e Theodoro (2005), no caso brasileiro, a despeito dos esforços de montagem de um sistema educacional universalizado, indicam que não se pode centrar as explicações das causas das desigualdades das trajetórias escolares entre negros e brancos apenas nas diferenças sócio-econômicas, mas deve-se procurar, também, no âmbito do próprio sistema escolar. De fato há, dentro do sistema escolar, uma forma de discriminação e de tratamento da temática racial no interior das escolas que impacta negativamente o desempenho dos alunos negros. Para esses autores, a percepção da existência de discriminação acaba por revelar a força e o paradigma do racismo brasileiro.

Esse racismo, cuja presença ainda é tantas vezes negada, afronta diretamente o mito da democracia racial brasileira. Racismo perene que, ao mesmo tempo em que desconstrói o mito, serve de mote para a reconstrução de uma questão racial, recolocando o problema como área de ação do Estado. E, nessa perspectiva, sua especificidade engendra novos matizes para esta ação, pondo mesmo em questão os limites das políticas universais. [...] Chamam a atenção não apenas porque as disparidades entre negros e brancos são gritantes em praticamente todos os indicadores sócio-econômicos levantados. Com efeito, duas outras importantes constatações emergem. De um lado, o fato de que, na maior parte destes indicadores, as desigualdades têm-se mostrado constantes ao longo do tempo e, em alguns casos, vêm inclusive se agravando. Ou seja, quando analisados em séries

históricas, os dados levantados não mostram tendências de convergências entre brancos e negros em nenhum aspecto relevante. Vê-se, assim, que os indicadores sócio-econômicos não têm apresentado evoluções que permitam antever, a curto ou médio prazos, reduções expressivas das desigualdades entre os grupos raciais. De outro lado, reafirma-se a tese de que as desigualdades raciais no Brasil não são fruto apenas da situação de pobreza à qual historicamente estão submetidos os afro-descendentes, mas sobretudo da existência ativa do racismo e da discriminação racial em todos os espaços da vida social (Jaccoud e Theodoro, 2005, p.111).

Para enfrentar esse quadro complexo e perverso faz-se necessário que o Estado brasileiro tenha a coragem, através de suas políticas educacionais, de enfrentar as tradicionais políticas universalistas, buscando interferir e implantar medidas necessárias para garantir acesso e permanência de crianças e jovens negros na escola em todos os níveis educacionais. Para isto é preciso adotar políticas de combate aos estereótipos, aos preconceitos e ao racismo, bem como de promover políticas específicas de promoção da igualdade.

Essas ações certamente enfrentariam o retrato dessa desigualdade em que a escola hoje, em que pese a universalização no ensino fundamental, não se configura ainda como um espaço de equalização de oportunidade. Ao contrário do que falam os professores dessa pesquisa, a escola tem sido uma das principais instâncias de reprodução da desigualdade racial. E isso não se deve apenas às condições sócio-econômicas desfavoráveis do alunado negro, mas a forma como tem sido enfrentada a questão racial no ambiente escolar: ou melhor, pela invisibilidade da questão racial nas práticas e discursos pedagógicos.

Não podemos esquecer, como bem afirma Rosemberg (2000), que o pensamento educacional do Brasil é muito marcado e influenciado por uma posição que reconhece *“a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interposta a escolaridade dos negros com os*

problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade da origem racial” (Rosemberg, 2000, p.134).

Partindo do pressuposto de que a UERJ se colocava em condições, ou melhor, disposta a enfrentar o problema das desigualdades raciais na educação, adotando políticas de cotas com recorte racial e econômico, sendo a primeira universidade brasileira a adotar essa medida, e sendo a FFP uma unidade de ensino dessa Instituição universitária, com a especificidade da formação docente, interessei em verificar a posição dos professores, desta unidade acadêmica, sobre essa medida – Políticas de Cotas. Ressalto que não entrarei aqui, no mérito e nem no processo em que se deu a implantação dessa política na UERJ. Tenho a clareza que se tratou de uma medida cercada de muita tensão e polêmica desde a sua implantação, bem como pela forma como se deu, até hoje. Mas o que importa é que é uma realidade, por isso me interessei em averiguar a posição dos professores sobre essa medida.

Portanto, levantar a posição dos professores da FFP sobre as políticas de cotas para negros estava ligado a necessidade em saber até que ponto essa medida vinha influenciando no trabalho dos docentes desta Faculdade de Formação de Professores. Quanto à informação quantitativa dessa questão, temos a seguinte posição: na área das Ciências Humanas, 80% dos professores são favoráveis, 10% são contra e 10% não opinaram. Já na área de Linguística, Letras e Artes, 33,33% são favoráveis, 50% são contra e 16,67% não opinaram.

Os professores das Ciências Biológicas apresentaram-se divididos, sendo 50% favoráveis e 50% contra e os das Ciências Exatas e da Terra, 66,67% são favoráveis e 33,33% contra. Enquanto que os da área de Ciência da Saúde em 100% posicionaram-se contra. Os da área Diversificada apresentaram posições divididas, sendo 50% favorável e 50% contra, conforme mostra a tabela a seguir:

Área de Conhecimento	RESPOSTA						TOTAL
	Favorável		Contra		Não Respondeu		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas	24	80	03	10	03	10	30
Linguística, Letras e Artes	02	33,33	03	50	01	16,67	06
Ciências Biológicas	02	50	02	50	X	X	04
Ciências Exatas e da Terra	02	66,67	01	33,33	X	X	03
Ciências da Saúde	X	X	01	100	X	X	01
Diversificada	02	50	02	50	X	X	04
Total	32	66,67	12	25	04	8,33	48

Os números acima revelam um grupo de professores bastante dividido quanto à posição frente à política de cotas na Universidade. Junto a esta questão busquei, também, a justificativa desses professores em relação a sua posição. Segundo as respostas emitidas, os da área de Ciências Humanas que se posicionaram favoráveis justificavam que: “Defendia a medida porque considerava uma política de extensão de direitos a uma população que historicamente vem sendo excluída”; “Enquanto medida de curto prazo e que deve vir acompanhada de uma política também de melhoria do ensino básico”; “Medida importante que visa minimizar o caráter elitista de acesso ao ensino superior”; “Uma política de reparação histórica e de denúncia do caráter ideológico da teoria da democracia racial que detém a hegemonia do pensamento no Brasil”; “É importante porque materializa uma luta do movimento social organizado”.

Esse conjunto de argumentos favoráveis à medida de cotas, que, segundo Gomes (2005a), não se deve considerá-la como o limite da ação afirmativa, que na verdade é uma modalidade de ação afirmativa, acabam reportando falas que têm se levantado favoravelmente em relação à medida. Numa perspectiva geral, pontua questão como reconhecimento da discriminação da população negra, na medida em que denuncia essa

situação e aponta para uma intervenção na mudança na “cara” da universidade e do reconhecimento da luta do movimento negro para chegar a essa situação.

Por outro lado, revela o quanto ainda essa questão, principalmente por parte dos professores, ainda é pouco discutida. Porém, não percebi afirmações, ou melhor, convicções desses docentes, ressaltando as excepcionalidades, de que a cota trata-se de uma ação afirmativa, de uma política pública chave para alterar esses aspectos perversos do sistema educacional brasileiro no qual o negro é a grande vítima, como bem afirma Gomes (2005a), tornando-se um problema continental de primeira grandeza, pois “*agir afirmativamente significa ter a consciência desses problemas e tomar decisões coerentes com o imperativo indeclinável de remediá-los*” (Gomes, 2005a, p.59).

Do mesmo modo, Guimarães (1999), analisando as argumentações a favor e contra as ações afirmativas afirma:

Primeiramente, para alguns, as ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça. Em segundo lugar, há aqueles que vêem em discriminações positivas um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito, princípio que deve ser a principal arma contra o particularismo e o personalismo, que ainda orientam a vida pública brasileira; finalmente, para outros, não existem possibilidades reais, práticas, para a implementação dessas políticas no Brasil (Guimarães, 1999, p. 166, 167).

De certa forma as respostas dos professores da FFP retratam um pouco essas argumentações, que como pode se perceber, já permeia todos os espaços em que a questão cota está em pauta.

Ainda, quanto à posição favorável, chamaram atenção os argumentos que tocavam na democratização das oportunidades de ingresso: o que via como possibilidade compensatória e o que falava da ampliação da política de cotas pra concursos e cargos de direção das instituições de ensino superior.

Referir-se à noção de *igualdade de oportunidade* ou, como justificou um docente da área, “*democratizar a oportunidade*” significa agir em função do rompimento de uma concepção *estática* ou *formal* de igualdade sustentada pelo arcabouço jurídico do Estado liberal burguês, que apregoa que a lei deve ser igual para todos sem distinção. Segundo Gomes (2005a), é ultrapassar essa noção de igualdade e chegar à nova noção, a de *igualdade substancial* que vai ao encontro à “*idéia de ‘igualdade de oportunidade’, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social*” (Gomes, 2005a, p. 47, 48).

Assim, dar esse passo de rompimento com a noção genérica e abstrata de igualdade, conseqüentemente de indivíduo genérico/abstrato, requer repensar a noção de indivíduo para essa nova idéia de igualdade, e então exigir um *indivíduo especificado* que passa a ser alvo dessas novas políticas sociais, dentre elas a cota, que são tentativas de concretização dessa *igualdade substancial ou material*. Pois, conforme Gomes (2005a), essas novas políticas sociais são denominadas de ação afirmativa.

Outros argumentos favoráveis sobre as políticas de cotas apresentados pelos grupos de docentes das áreas de Lingüística, Letras e Artes, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e da área Diversificada pouco diferem das posições acima apresentadas, sendo elas: “A universidade pública é mantida pelos impostos pagos por toda população, logo é justo que todos possam usufruir dela”; “Inicialmente considerava uma medida discriminatória, por marcar um determinado grupo; no entanto, percebi que a medida trouxe à tona a questão da posição do negro na sociedade brasileira”.

Chama atenção, em todas essas argumentações favoráveis, um certo acanhamento no que tange à referência da problemática racial a que está imersa a população negra brasileira. Esses argumentos parecem reelaborar e insinuar que a grande problemática é,

de fato, de classe. Com isso, a posição favorável à políticas de ação afirmativas com recorte racial, como é a cota, sofre, a meu ver, conseqüência pela falta de uma defesa mais enfática desses docentes frente a essa política, que é um fato na FFP.

Para entender esse tipo de postura lançamos mão mais uma vez de Guimarães (1999):

A naturalização das desigualdades raciais, a subsunção das pessoas às suas redes de relações, a subordinação dos direitos das pessoas ao direito de propriedade, tudo isso faz com que a discriminação racial, no Brasil, não seja percebida como um fator decisivo de bloqueio à igualdade de oportunidades dos negros nesta sociedade. Na verdade, para todos, é essa desigualdade inicial dos cidadãos diante da lei e da autoridade que parece – e é, de fato – o fator decisivo no jogo social de discriminação e subordinação. Este é o núcleo verdadeiro da afirmativa vulgar de que não temos uma questão racial no Brasil, mas uma questão de classe (Guimarães, 1999 p. 179, 180).

Das argumentações contrárias às políticas de cotas, destacam-se as seguintes respostas, dadas em todas as áreas: “Contra, lamento muito. Somos todos iguais.”; “Não gosto de cotas para negros. Acredito mais em cotas para estudantes carentes e da rede pública independente da raça”; “A cota para negros é uma forma de preconceito em relação às outras raças”. “Não adianta inserir o negro na universidade se este não tem condições de se manter nela, não conseguem acompanhar os conteúdos, pois não tem dinheiro para tirar cópia de texto, para lanchar, chegam atrasados às aulas devido à necessidade de trabalhar, entre outros problemas”; “Sou contra, mas compreendo a implantação”; “Deveria ser cotas para a classe pobre e não especificar a cor da pele”.

A lista de argumentação contrária se estende, ainda, com as seguintes respostas: “É mais uma medida discriminatória, pois não resolve o problema da educação desses cidadãos”; “As políticas afirmativas são importantes, mas devem valorizar aspectos culturais e não raciais”. “Não concordo com o combate à discriminação por essa medida”; “Não concordo, o governo devia sanear o problema do ensino público básico melhorando a qualidade”; “Não concordo, pois acentua a diferença”; “Sou contra. A

população considerada negra/parda é que tem mais baixa renda e frequenta a escola pública, o certo seria melhorar as públicas e não transferir, para a Universidade o problema”.

Esses argumentos apontam para uma postura principalmente dos críticos à políticas de cotas. Pode-se dizer, até mesmo como senso comum, que quando se trata de discriminar positivamente o negro, o discurso da exclusão econômica ganha força, pois fala-se em uma parcela da população que foi excluída, mas que não tem cor. Com a expansão da visão de que o Brasil era um país da cordialidade, da alegria, um paraíso racial, essa idéia foi paulatinamente descentrando a visão de um Brasil como sociedade hierarquizada, clientelista e de exclusão social e racial. Daí, para chegar à posição ideológica de um racismo brasileiro, inexistente, foi um passo.

De um país do racismo inexistente, estamos hoje recolocando e encarando a questão racial como fator chave na estruturação da sociedade. Pois não se pode perder de vista, conforme ressalva Guimarães (1999), que o Brasil foi e é um país que se definiu/define pela raça, que tem a cor como elemento fundamental para definir a identidade e posição social que um indivíduo pode ocupar, com legitimidade, na sua estrutura social. Sendo assim, faz-se necessário racializar sim, a entrada do cidadão brasileiro no ensino superior.

Portanto, na sociedade brasileira, entender as desigualdades sociais como raciais, procede principalmente porque o racismo aqui não é mais uma ideologia que justifica a desigualdade, mas um sistema que a reproduz (Guimarães, 1999). Pois, no caso do Brasil, a população discriminada foi submetida a uma política de exclusão total de direito à cidadania, o mecanismo de exclusão se radicalizou porque grupos econômicos e raciais específicos detinham o controle e impingiam os interesses às políticas governamentais.

Sendo assim, implementar na atualidade políticas públicas compensatórias para negros faz mais que sentido, porque:

Uma política compensatória (de ação afirmativa) só tem sentido quando o grupo para o qual tal política se dirige vive, de fato, uma situação de inferiorização e privilegiamento negativo, no âmbito social geral, de tal modo que os mecanismos de privilegiamento positivo criados para certos âmbitos específicos, não representam uma reversão total e imediata daquela situação (Guimarães, 1999 p. 191)

É nesse contexto que as políticas que beneficiam o ingresso de negros nas universidades representam um instrumento de discriminação positiva.

Esses argumentos contrários sobre as políticas de cotas revelam, também, uma crença muito presente, tanto no senso comum quanto no pensamento erudito, de que a desigualdade pode ser reproduzida por viés não discriminatório de classe, sem relação direta com o racismo: a causa e os efeitos das desigualdades raciais são muito mais resultado de nossa trajetória histórica, gerada pela escravidão, que com o tempo ela poderá ser superada. Parte dessas posições contrárias parece operar nesta lógica argumentativa.

A influência da política de cota na UERJ e no trabalho docente se deu pontualmente por parte de pouquíssimos professores. No conjunto do grupo pesquisado, aproximadamente 95% não foram influenciados. Portanto, discutir em sua prática pedagógica ou contemplar conteúdos sobre a questão racial no Brasil ainda não passou a fazer parte dos seus planos de ensino. O que alguns passaram a abordar ou discutir foi o instrumento da cota, muito mais provocado pelos alunos.

Para termos uma noção dos que responderam sobre essa questão, o fragmento que segue é muito emblemático e revelador:

Não teve a menor influência. Isso tudo é uma invenção de pessoas ou bem enganadas ou bem enganadoras e os alunos não têm nada a ver com isso. Não pergunto nem quero saber quem é cotista ou quem não é. Mas quando um ou outro me conta, até encontro a paz. Sabe o que vejo? Vejo pessoas, de todas as cores, para as quais um possível problema racial é tão remoto que declarar-se negro nada mais é do que

uma escolha racional, um aproveitar da oportunidade. A lei fracassa no propósito de criar identidades raciais. O Brasil é assim, graças a Deus (Docente da FFP).

Sobre o tipo de influência, percebi, conforme as respostas, que se dava muito mais em função de adequar a metodologia, e até mesmo “baixar o nível” das aulas mais em função de um preconceito, a priori, do que do desempenho dos alunos cotistas. Alguns docentes já contavam com o baixo rendimento do aluno negro. As justificativas a seguir revelam bem esse prejulgamento:

Sim, dedico parte do tempo elaborando e realizando testes diagnósticos, com o objetivo de identificar e tratar as deficiências de formação dos alunos do 1º período, em especial dos cotistas. (Docente da FFP).

Não é uma questão de raça, mas de falta de preparo do estudante carente (branco ou negro). Numa turma minha havia muito estudante cotista (acredito que uns dez) com deficiências sérias de conteúdo, o que prejudicou um pouco o andamento da matéria. Mas aí está o desafio do professor: sua aula tem que atingir a todos na turma, tendo que, muitas vezes, rebolar para se fazer entender. Mas, com certeza, tenho que abaixar o nível da aula, comprometendo a profundidade que poderia ser alcançada no conteúdo dado (Docente da FFP).

Mais uma vez faz-se necessário ressaltar que, para enfrentar uma realidade tão dura, perversa e complexa, como a que tange ao racismo à moda brasileira, o Estado necessita ir além das tradicionais políticas universalistas, ampliando sua intervenção e garantindo políticas que promovam a igualdade e que dêem a escola e à universidade uma nova direção.

Essa nova direção visaria a enfrentar o retrato traçado pelos indicadores de desigualdade racial apresentados na primeira seção, que apenas confirmam o que o Movimento Negro sempre denunciou e que as pesquisas específicas já apontavam: que a escola, hoje, em que pese a universalização de acesso ao ensino fundamental, não tem funcionado como um espaço de equalização de oportunidades. Ao contrário, como exprimem os dados referentes a atraso (defasagem idade-série) e à evasão, a escola tem sido uma das principais instâncias de reprodução da desigualdade racial. Isso não se deve apenas às condições sociais desfavoráveis dos alunos negros, mas à forma como tem sido enfrentada a questão racial no ambiente escolar (Jaccoud e Theodoro, 2005 p. 114, 115).

Para construir uma prática educativa que também contemple, no campo educacional, o combate às desigualdades raciais, a Universidade, no caso em questão, as instituições de formação de professores, têm a função política de instrumentalizar o seu professor, propiciando uma formação ao aluno que lhe permita discutir e incluir temas das relações raciais, de valorização da diversidade étnico-cultural do país nos seus projetos pedagógico. Conforme Gomes:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (Gomes, 2005b p. 147).

Portanto, construir uma escola com a dimensão da pluralidade de ser e de conteúdo, requer professores formados na perspectiva de que, no caso do Brasil, urge um projeto educativo que não se intimide no diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Um projeto de educação com condições de garantir construção de projetos educativos nos quais as diferenças sejam dialeticamente integradas. Para isso, é fundamental a participação da Universidade na construção e desconstrução de novos e antigos projetos.

Pois é na Universidade, e nos cursos de formação de professores, que o aprofundamento do debate mais prolixo sobre a relação escola, cultura e sociedade deve se dar, principalmente, porque essa temática tem implicações direta ou indireta, em questões como: redefinição do significado de alguns conceitos centrais como currículo, na função social da escola, nos critérios de seleção dos saberes escolares: enfim, nas

práticas pedagógicas cotidianas e na formação de professores. Aprofundar o debate da relação da escola com a sociedade demanda colocar em foco a questão da identidade dos sujeitos dessa escola/educação.

Entretanto, nos dias atuais, o campo educacional se vê envolto no debate da identidade, um debate que não deve fugir da dimensão relacional entre a identidade e a diferença. Pois, na relação da questão racial e educação, ela não se define em oposição à diferença, mas sim como elemento constitutivo da mesma, já que carrega com ela o traço do outro. Nesse sentido, produção de identidades implica necessariamente produção de diferença, uma vez que a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica em relação a outras identidades. Sendo assim, podemos afirmar que o que a Lei 10639/03 almeja é usar o espaço escolar para afirmar positivamente a diferença e afirmar uma identidade: a racial negra.

Hoje, soma-se a esse debate da identidade, no campo educacional, as questões da diversidade cultural, ações afirmativas, cotas para negros nas universidades, questão de raça, etnias, etc., como parte da agenda pedagógica e da demanda social da atualidade. Portanto, não dá para acreditar que, em centros de formação de educadores, os docentes, pelo menos parte deles/delas, sustentam uma atitude de apatia frente ao desafio de formar educadores que dêem conta desse debate no âmbito da escola básica. Ressalto que essa é uma agenda imposta pelo movimento social e pela demanda da configuração social da atualidade.

Desse modo, precisamos não apenas interrogar, mas também desmistificar os interesses que norteiam as formas de conhecimentos idealizados e eurocêntricos dominantes; precisamos incluir e colocar no centro do currículo as formas de conhecimentos que constituem as esferas do cotidiano, bem como da população negra. Isso começa na Universidade.

4 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IMPLICAÇÃO DA LEI 10639/03

A percepção dos professores da FFP sobre a Lei 10639/03

Continuando o diálogo analítico com os dados deste estudo, que na primeira parte centrei, principalmente, nas reflexões das percepções dos docentes da FFP sobre as questões da identidade, da percepção sobre o sujeito negro na sociedade, no Brasil e no sistema educacional e, por fim, sobre a posição desses docentes em relação às políticas

de cotas adotadas pela UERJ e ao mesmo tempo, o quanto esta medida interfere na prática pedagógica desses docentes, vamos analisar o posicionamento destes com relação à implementação da Lei 10639/03.

Os dados advindo das respostas, emitidas pelo grupo de docentes envolvidos na pesquisa, revela-nos as contradições e ambigüidades da sociedade brasileira, no que concerne às relações raciais, uma sociedade que não aposta, ainda, na instrumentação do sistema educativo para o combate da desigualdade racial no Brasil. Uma desigualdade que conta com a cumplicidade do sistema educativo, uma vez que a escola é, também, uma instância geradora dessa perversa e excludente situação na qual a população negra é a principal vítima.

Ademais, revelou o quanto, ainda, os docentes relutam em conceber o que é bastante óbvio: a racialização da sociedade brasileira, em que tanto o racismo individual quanto o institucional servem como parâmetros para definir os direitos de oportunidades para a população negra, pois a experiência social e vivência do racismo precedem à experiência de pobreza e isso, é o que justifica, principalmente, a adoção de políticas afirmativas de recorte racial, que, em conjunto com outros mecanismos, como por exemplo, o aparato de leis de combate à discriminação racial, podem auxiliar não somente na ampliação de oportunidades igualitárias e na promoção da real inclusão, mas, acima de tudo, como contribuição para a criação de uma sociedade mais democrática.

Assim a utilização de princípios e disponibilidade de meio que auxiliem a uma sociedade, como a brasileira, a adquirir um balanço social mais equilibrado procede pelo fato de que esses instrumentos contra-argumentam e combatem a perpetuação dos desequilíbrios de direito e oportunidades sociais e raciais. Nesse sentido, a Universidade

tem um papel e uma responsabilidade com a criação e implementação desses instrumentos de combate à discriminação.

E para além dos instrumentos de combate à discriminação, as políticas afirmativas são uma intervenção estatal para promover o aumento da presença negra na universidade e em outras esferas públicas. Enquanto isso, a Lei 10639/03, como intervenção do Estado, promove o conteúdo sobre a história e cultura da população negra, no currículo da escola. Portanto, a concretização dessas medidas conta com a conivência e cumplicidade da universidade e, no caso específico, da Lei, que conta principalmente com o compromisso dos cursos de formação de educadores, com o comprometimento político dos docentes de nível superior com a historicidade e demanda da população negra.

Diante disso, a partir de então, centrarei, esta parte do estudo em questão, na análise da relação desse grupo de docentes com a Lei 10639/03, observando as implicações desta Lei na formação de professores; a influência dessa medida no interior da UERJ, e, em particular, a influência da Lei no trabalho dos docentes da Faculdade de Formação de Professores.

No Brasil atual, estamos vivendo novos tempos e, conseqüentemente, novas perspectivas em relação à questão racial, visto que têm fortalecido as possibilidades de universalização do reconhecimento da garantia de dignidade do cidadão negro em nosso país. Pois as políticas adotadas, além de contribuir, conforme já referi, com o acesso a certos direitos, contribuí para conscientização acerca da existência do preconceito e da discriminação de cor, embora saibamos que só a conscientização não irá resolver o problema. Mas penso que possa provocar um reequacionamento da perspectiva do sujeito negro sobre a problemática do racismo. Nesse sentido, a publicização da

problemática racial brasileira tem, por parte das políticas públicas de cunho racial, servido de estímulo ao enfrentamento da questão racial de maneira mais produtiva.

Portanto, diante desse novo momento, sobretudo com o advento da questão racial como pauta da agenda social, política e educacional, a formação do profissional da educação tem que ser mais qualificada e dinâmica. Para isso, tem que rever os moldes tradicionais de ensino. A partir dessa nova realidade, tem que se definir novos parâmetros para se pensar sobre a formação, dentre os quais questionar: a relação com o saber, as contribuições entre conhecimento e competência, bem como a capacidade de agir sobre o mundo atual. No caso específico do Brasil, significa propiciar uma formação que garanta pensar as novas exigências de nossa sociedade, que tem como primeiro plano o questionamento de suas relações raciais.

Amanda E. Scherer (2002) apresentando a obra *“O dizer da prática na formação do professor”* de Beatriz Maria Eckert-hoff (2002), fala de um processo de formação para os dias atuais, que deve se comprometer com as pessoas no sentido de dar condições para fazerem relações com que estão aprendendo na vida cotidiana com o processo de formação, ou seja, não perder de vista sobre o que se fez, o que se é, o que se vive, o que se faz, uma vez que, segundo a autora, *“esse é o único meio de determinar as nossas lacunas em relação ao saber”*. Essa perspectiva de formação, segundo Scherer, deve se apoiar em um trabalho reflexivo, progressivo e constante, em uma cultura de aprender, o que significa: *“Aprender é uma cultura”*. Pois diz a autora:

Pensar, portanto, a formação em termos de sujeito e de cultura faz com que reflitamos necessariamente sobre a relação com o saber das pessoas engajadas em um caminho de aprendizagem, sejam elas formadores ou pessoas em formação. Essa relação com o saber pode ser definida como o processo que faz com que cada um possa construir saberes singulares, uma vez que cada um pensa, isto é, produz interpretações. Essa relação com o saber que cada um constrói, onde se misturam consciente e inconsciente, desejo e razão é o essencial no trabalho em formação, pois não se pode nem aprender e nem saber, se isso não faz sentido para nós.

No entanto, pensar formação, na contemporaneidade, é uma questão fundadora de sentido das relações de formação e de cultura. Entendemos que as transformações do mundo, em termos de produção do conhecimento, de novas tecnologias para a educação e de novos padrões culturais no início do milênio, voltam-se para essa questão, em parâmetros nunca antes colocados (Scherer, 2002 p.16, 17).

Assim, a perspectiva de formar, apontada acima pelas autoras, além de pertinente, parece coadunar com o momento em que vive o campo educacional brasileiro, onde está emergindo uma renegociação no que tange aos seus sujeitos e conteúdos. Pois o questionamento da homogeneização do sujeito e da formação pode levar os cursos de formação, pelo menos assim acredito, a repensar o seu processo de formação de professores, um repensar que tem influído sobre os tipos de saberes que estão envolvidos nesse processo de formar.

Portanto, a demanda atual, que se coloca, é a garantia de uma formação, bem como da aquisição de uma competência que inclua uma pluralidade de saber-fazer. Pois só um processo de formação que contemple a pluralidade do saber-fazer poderá dar conta de um professor com habilidades e competência de atuação no campo da escola, que é um lugar complexo, onde problemas políticos, sociais, culturais são redesenhados por suas rotinas, seus rituais e suas tradições.

Priorizar essa dimensão do formar, no momento atual, parece ser uma urgência, pois frente às demandas da Lei 10639/03, as escolas do ensino básico estão diante da construção de um novo saber-fazer no âmbito do trabalho pedagógico. Pois, inserindo novos conteúdos, e contemplando novos sujeitos num fazer escolar que primou pela homogeneidade de ser, de conteúdo e de fazer, a referida Lei, a partir do que preconiza, exige professores imbuídos de novos comprometimentos político-pedagógicos e capazes de construir um novo saber-fazer. E, para dar conta desse profissional, os cursos de formação precisam se adequar a essa perspectiva.

A influência da Lei 10639/03 na prática docente da FFP

Diante dessa nova perspectiva no campo da prática educativa, os cursos de formação de professores têm sua parcela de contribuição. Mas, para que isso aconteça, primeiro é preciso que esses cursos reformulem os seus projetos de organização e gestão estratégica dos saberes, em virtude de novas matrizes culturais marcadas por mutações da sociedade atual. Segundo, essas reformulações devem apontar para reinvenção de uma nova relação, que esse cursos devem ter com o conhecimento nas suas múltiplas e diversificadas vertentes e, também, com o conhecimento profissional necessário para o ensino.

Diante dessas considerações, parti para verificar como esse grupo de docentes da Faculdade de Formação de Professores vêm se comportando frente à Lei 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indagando-lhes como vêm as implicações desta Lei na formação de professores, bem como sua influência no interior da UERJ e da FFP, e no trabalho docente desse grupo em questão.

Do total dos docentes envolvidos neste estudo, 70,8% percebem implicação da Lei na formação de professores, enquanto que 10,42% acham que esta não altera em nada a política de formação, e 18,75% não souberam responder quanto às implicações conforme pode se observar na tabela a seguir:

Área de Conhecimento	RESPOSTA						TOTAL
	Altera		Não Altera		Não Respondeu ou Não Sabe		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas	20	66,67	03	10	07	23,33	30
Linguística, Letras e Artes	04	66,66	01	16,67	01	16,67	06
Ciências Biológicas	04	100	X	X	X	X	04
Ciências Exatas e da Terra	03	100	X	X	X	X	03
Ciências da Saúde	01	100	X	X	X	X	01
Diversificada	02	50	01	25	01	25	04

Total	34	70,83	05	10,42	09	18,75	48
-------	----	-------	----	-------	----	-------	----

Observando as posições dos docentes por área de conhecimento quanto à implicação desta Lei no processo de formação de professores, o grupo da área de Ciências Humanas está assim distribuído: 23,33% responderam não ter opinião formada, não saberem responder e/ou ter pouco conhecimento da Lei; já 66,67% acham que a Lei trouxe, sim, implicações na formação de professores, enquanto que 10% acham que não alterou em nada o processo de formação.

Para este grupo, da área de Ciências Humanas e Lingüística, Letras e Artes, que consideraram haver, sim, implicações da Lei 10639/03 na formação de professores, emitiram as seguintes respostas: “Implicações em novas posturas epistemológicas e políticas por parte dos professores”; “Reformulação dos currículos de forma a preparar os professores a atuarem quer em nível de conteúdo, quer em nível político”; “Os currículos terão que se ajustar”; “Amplia a qualidade obrigando a um discussão, muitas vezes antes, omitida”; “Em História diversos conteúdos precisam ser melhorados. Introduzir História da África”; “Os professores passam a ter relações com conteúdos – História da África – que talvez desperte uma relação mais crítica com a sociedade que vive e atua”.

O referido grupo de docentes, quanto às implicações da Lei na formação de professores, também apresentaram essas respostas: “Rediscussão curricular, inclusão de uma dimensão sócio-cultural pouco ou não suficientemente observada nas redes de ensino”; “Ampliar a discussão sobre a questão de etnia e raça na formação”; “Alteração oficial dos currículos de Ciências Humanas, compreensão mais aprofundada e abrangente de nossa formação social. Entendimento dos processos históricos de desestruturação demográfica, social e cultural que as sociedades negras sofreram frente as dominações e conquistas”.

Uma parte dos docentes, desse grupo acima referido, responderam a essa questão, relativa às implicações da Lei, tecendo considerações do tipo: “Os professores deverão se apropriar e posicionar-se diante desse conhecimento”; “Necessário para instrumentalizar os professores”; “A lei pode se tornar um instrumento para discussão da exclusão e nela a questão do negro”; “É um primeiro passo para outros indispensáveis. O povo negro, o europeu, o asiático, o índio nativo, entre outros, contribuíram para a formação social, econômica, político e religiosa do povo brasileiro”; “É uma forma de resgatar e explicitar a contribuição do negro na formação do povo brasileiro. Forma de elevar a auto-estima da população negra e carente”; “Oportunidade política epistemológica de complexificar o corpus das ciências sociais eurocêntricas, fundamentadas em saberes imperiais e na aniquilação dos saberes dos ‘outros’”, e “Ajuda a formar uma massa crítica e a difundir novos valores da cidadania, alargando seus horizontes”.

Assim, Barroso (2004), em um texto que analisa a atuação dos professores frente aos novos modos de regulação da escola pública, relacionando isso aos desafios que se colocam à formação de educadores em um contexto de significativas mudanças que ocorrem atualmente, nos sistemas educativos, nas escolas e na profissão docente, nos fala de um cenário no qual *os “professores estão hoje no ‘olho do furacão’ cuja a turbulência afeta a escola e a educação em geral”* (Barroso, 2004, p.50). Olhando para esse cenário pela ótica da Lei 10639/03, faz muito sentido a ponderação de Barroso. Pois a Lei afeta e altera um modelo de escola que veio se constituindo desde a primeira metade do século passado, conforme Barroso (2004); uma escola fundamentada num conjunto de valores, que se colocam como intrínsecos e estáveis, que tinha como característica principal a isenção sobre qualquer responsabilidade na produção das desigualdades sociais, dentre elas as raciais. A Lei 10639/03 afeta a certeza da

estabilidade, colocando todos os envolvidos no processo educativo a repensar essa escola e construir um espaço formativo que contemple a pluralidade, que para isso precisa alterar profundamente o seu currículo. Nesse sentido, as respostas dadas pelos docentes acima à questão fazem sentido quando os mesmos apontam que a implicação maior se dará no currículo da escola.

Portanto, mudar a uniformização da organização pedagógica, cuja matriz tornou-se um dos principais elementos definidores do modelo escolar de educação, requer uma nova investida no processo de formação de professores, pois conforme Barroso:

É preciso assumir com clareza que o que está em causa não é uma simples “cosmética curricular”, mas uma reconceptualização da própria escola (enquanto instituição e organização), uma invenção de novas formas de pedagogia coletiva e uma profunda alteração dos modos de governos e gestão escolar. E a formação de professores, ao permitir mudar a relação entre as pessoas e o sentido de seu trabalho muito pode contribuir para esse fim (Barroso, 2004, p.54).

Nesse processo de *reconceptualização da escola*, que apropriadamente Candau (2000) vai chamar de *Reinvenção da escola*, está em jogo o rompimento com um processo organizacional que predominou em um modelo de regulação burocrático-profissional que se operava/opera numa visível exclusão da influência de outros atores, em particular dos oriundos da classe não dominante, cujos valores sócio-culturais estavam/estão fora desse modelo de escola, uma vez que no seu currículo predomina o monólogo cultural no qual a diferenciação ou a diferença é um estigma a ser superado pelo caminho da uniformização.

No âmbito desse modelo de escola, a grande problemática que se criou é que os envolvidos nesse processo de aprender – professores e alunos – perderam o pertencimento, uma vez que há um não-reconhecimento da existência de objetivo e interesses comuns de parte dos envolvidos nesse processo. Então, de certa maneira, a Lei 10639/03, no que tange à população negra, vem recolocar este sentimento ao aluno

negro quando se propõe trazer, para o currículo da escola, os valores sociais desse grupo.

Além disso, recuperar o sentimento de pertença no cotidiano da escola passa, pelo rompimento com o monólogo cultural do currículo escolar e pela revitalização do sentido comunitário da escola, criando condições de legitimidade de ações coletivas balizadas pela diversidade social e cultural do contexto em que esta escola está inserida. *“Para isso, é preciso desenvolver uma perspectiva sociocomunitária na regulação, organização e gestão local da escola pública que permita restaurar os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade em geral”* (Barroso, 2004, p.56).

Portanto, propiciar essa dimensão sociocomunitária a escola, com sentimento de pertencimento de alunos e professores, passa pelo repensar dos processos de formação do professor, bem como pela mudança do currículo no qual esse professor é formado. Assim, os conteúdos curriculares da formação de professor precisam ser afetados e influenciados pela heterogeneidade do público em que esse profissional vai atuar, bem como pela pluralidade de funções e de serviço da escola, de sua dimensão comunitária. Só assim, nesta perspectiva de formação, teremos professores com capacidade pedagógica de reinventar a escola e um currículo que atenda à real necessidade dos sujeitos reais que nela freqüentam – sujeitos plurais.

Portanto, a *reconceptualização* da escola passa, primeiramente, pela *reconceptualização* do processo do formar, pois, conforme Barroso:

Os modelos de formação contínua de professores têm de estar orientados para mudanças dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles. Já não se trata de, primeiro, “formar professores”, para que depois eles possam aplicar o que aprenderam, na transformação das escolas, mas, partindo do princípio de que, [...], os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham, fazer da mudança das escolas um processo de formação (e mudança) dos professores. Isto implica estabelecer uma integração entre o “lugar de aprender” e o “lugar de

fazer”, criando condições para que se produza outra relação entre “o saber” e o “poder”, nas escolas (Barroso, 2004, p.58).

Já as implicações apontadas pelos demais docentes, das outras áreas, reportaram à questão chave do processo ensino-aprendizagem, que, é o currículo. As respostas apontam que as mudanças para as quais vislumbram a Lei passam por uma profunda alteração do currículo, mas, para que isso aconteça, precisamos garantir um processo de formação que assegure professores formados com a competência da autonomia, de ler criticamente o seu entorno em função de propiciar mudanças que se coadunem com a necessidade do contexto em que estão inseridos.

De acordo com a representação da tabela, todos docentes das áreas de Ciência da Saúde, Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra, responderam sobre a existência da implicação da Lei 10639/03 na formação de professores expressando as seguintes opiniões: “É necessário que abordagens sobre cultura brasileira, em especial dos afrodescendentes perpassem qualquer processo de formação de professores”; “Os espaços de formação deverão contemplar, em seus conteúdos, disciplinas que abordem a cultura negra”; “Terão que modificar sua metodologia de ensino para atender à lei”; “Levar a discussão da questão “racial” mais cedo (criança e/ou adolescentes) para a sociedade”; “Importante o resgate dos aspectos históricos e culturais das diferentes culturas negras que foram trazidas para o Brasil”.

E responderam também: “Os professores terão a idéia da medida da participação do negro na composição da sociedade brasileira”; “Os professores se sentirão motivados na busca de estratégias didático-pedagógicas, abordando a temática numa perspectiva interdisciplinar”, e “Buscar em cada área de conhecimento de formação de professores o resgate da cultura negra e de sua história”.

Estas respostas sobre a implicação da Lei, a meu ver, acabam denunciando, de parte desses grupos de docentes, o reconhecimento da perspectiva dominante do

currículo que é norteada por uma racionalidade técnica e utilitária, sem dimensão na historicidade do conhecimento, pois, conforme Silva (2003b), ao trazer a análise de Henry Giroux sobre a perspectiva dominante do currículo, pondera que esta racionalidade curricular não leva em conta o *caráter histórico, ético e político* dos sujeitos envolvidos nesse processo pedagógico, muito menos do conhecimento voltado para esses sujeitos. Essa perspectiva de currículo é denominada de tradicional. A grande consequência do não reconhecimento do *caráter social e histórico do conhecimento* é que este tipo de currículo engrossa a fila da reprodução das desigualdades sociais e raciais.

Por outro lado, essas respostas apontam para a possibilidade de uma outra construção social na medida em que indicam uma ressignificação da escola e do currículo, tornando-os espaços onde os sujeitos heterogêneos possam discutir as múltiplas tradições e narrativas que constituem as complexas e multiestratificadas construções sociais. Isto porque reconhece na mudança do currículo a possibilidade da escola ajudar os alunos a perceberem as especificidades étnico-culturais próprias, bem como distinguir e reconhecer as especificidades de outros grupos raciais, incentivando-os a um diálogo multicultural.

Portanto, referir-se ao currículo como o principal espaço de implicação da Lei 10639/03 significa reconhecê-lo como um instrumento de construção de novos significados históricos e sociais do conhecimento, bem como da promoção de uma educação verdadeiramente multicultural, anti-racista, na qual diferentes possibilidades de expressões de linguagens, organização, dimensão ética e política, sejam garantidas e afirmadas. Sobre essa dimensão do currículo como construtor de novos significados, diz Silva:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde,

ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (Silva, 2003b, p.55, 56).

Vale ponderar que esta Lei vem contribuindo, não para uma pequena realidade, mas para a totalidade da realidade escolar brasileira, vislumbra uma ressignificação da prática educativa abrindo caminho para se pensar formas diferenciadas de articulação entre a escola e o contexto histórico-cultural na qual está inserida, introduzindo no debate educativo, via currículo, a questão racial. Essa questão, portanto, passa a ser percebida como uma construção e uma prática social, na qual a dimensão da neutralidade, além de ser questionada, é derrubada.

Assim, introduzir a questão racial no âmbito do currículo significa romper com a visão tradicional do currículo que, *“ao invés de transmitir uma cultura homogênea de forma não problemática a uma nova geração”* (Silva, 2003b), deve expressar as diferentes tensões/realidades presentes na sociedade. Essa dimensão de currículo vai para além do mero texto curricular, passando a incorporar o real vivido, que se efetiva na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes.

Entretanto, essa dimensão de currículo põe em discussão tanto a questão da legitimação do conhecimento escolar quanto a função social da escola, na medida em que reconceptualiza a seleção histórico-cultural do saber escolar, articulando-o com o projeto de escola, atento e articulado, com o movimento político e social mais amplo, que caracteriza o contexto histórico no qual a mesma se insere. E como o Brasil atual vive a ampliação do direito de oportunidade da população negra, o currículo escolar deve atentar e correlacionar-se com a produção do novo momento brasileiro, no que tange às questões raciais.

Já a parcela de docentes das áreas de Ciências Humanas, Lingüística, Letras e Artes e Diversificada, que responderam à questão afirmando não perceberem, e até mesmo desconhecerem a Lei, emitiram as seguintes respostas, quanto à implicação: “Ainda estou formando opinião”; “Não sei responder, é necessário refletir e pesquisar”, “Não sei”; “Nenhuma implicação”, “Não promoverá modificação orgânica, mas contribui para construção de novos olhares sobre nossa formação cultural e de uma prática pedagógica mais comprometida politicamente” e, “Acho cedo para dizer, não conheço a lei. Para o curso de Matemática não haverá modificação significativa”.

Em se tratando de uma Instituição, que no interior da UERJ se configura com uma especificidade singular, por se tratar de uma Faculdade de Formação de Professores, é muito sintomático nos deparamos com um número significativo de docentes que não conheciam a Lei 10639/03, Lei essa que altera significativamente a atenção do professor e o currículo da educação básica. E sendo a universidade a responsável pela formação desse profissional, esta Lei deveria e deve ser objeto de preocupação permanente de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação.

Para os docentes, ou melhor, para a Universidade, que é a responsável pela formação do professor da educação básica, a meu ver, a Lei 10639/03 se apresenta como uma questão crucial para a área de formação, pois ela mexe no cerne do processo educacional – o currículo, pondo no foco de análise a revisão dos conteúdos, bem como a função social dos mesmos, alterando as relações concretas do cotidiano escolar, uma vez que a presença do aluno negro e dos valores simbólicos desse grupo são garantidos: além disso, ela propõe o estabelecimento de uma nova relação entre educadores e educando. O educando não pode ser mais aquele sujeito abstrato apregoado por uma visão liberal e “humanista” de currículo, pois este tipo de currículo, segundo Silva

(2003b), prima por um tipo de igualdade entre os sujeitos – obtido simplesmente através da igualdade de acesso, ao currículo hegemônico existente.

Preocupar-se, portanto, com as relações – universidade/escola, educando/educador, conhecimento/realidade social – no âmbito do contexto educativo, tem que ser foco primordial do processo de formação. E essa preocupação coloca o processo de formação do profissional da educação em sintonia com o contexto histórico em mudança, bem como das demandas advindas dessas mudanças. Para Severino:

É nessas relações que toma concretude a prática real da docência, do trabalho objetivo do professor. E é na prática de seus profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social. E nessa prática não estão em pauta apenas as circunstâncias que a conformam. Com efeito, ainda que as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas com a sociedade e com as instituições socioeducacionais, sejam fundamentais para a condução do processo educacional, na há como não vinculá-lo, naquilo que diz respeito à sua eficácia, às condições subjetivas da interação professor/alunos, mediação de cunho eminentemente pessoal. As mediações objetivas pressupõem, para ser eficazes, a participação subjetiva intencionalizante do educador. Por isso mesmo, a formação desse profissional é ponto central e tem merecido redobrada atenção dos estudiosos da educação (Severino, 2003, p.73)

Portanto, uma ação educativa eficaz só se dará, conforme Severino (2003), quando os sujeitos nela envolvidos adquirirem a clareza e a percepção de que a educação é uma prática político-social, um exercício de sociabilidade que vai desde a sala de aula até a legislação dos sistemas de ensino. Sendo assim, as relações estabelecidas não são apenas *“interpessoais simétricas entre indivíduos, mas relações propriamente sociais, ou seja, relações humanas atravessadas por coeficientes de poder, relações que se expressam como autênticas relações de poder, hierarquizando os indivíduos, relações que tecem e marcam a interação destes”* (Severino, 2003, p.81).

O educador, portanto, tem que ser marcado por esse *caráter político*, pois só assim será capaz de modificar e refletir as formas como essas relações sociais são produzidas, de forma assimétrica, por um modelo curricular hegemônico. Ter uma prática educativa marcada por esse *caráter político* pressupõe um professor

instrumentalizado, com competência analítica que lhe garanta tomar o currículo como um objeto de questionamento e de problematização dos sistemas de idéias e regras nos quais as práticas escolares se baseiam. Isso significa refleti-lo como um artefato de construção dos sujeitos, ou seja, de construção de formas de ver/sentir/pensar em si e em seu entorno.

Diante dessas ponderações, esse grupo de docentes da FFP, na função de educadores marcados por um caráter político, tem o dever profissional de não continuar persistindo nessa relação de apatia e descompromisso com a Lei 10639/03. Essa atitude pode muito bem ser interpretada como um descompromisso com a educação brasileira para o momento atual, no qual a questão racial conquistou o seu lugar na teoria curricular, não mais como “tema transversal”, mas como questão central de conhecimento, poder e identidade.

Já a discussão atual, no campo da educação – a reforma e o currículo – leva a pensar na maneira como são constituídos e legitimados os modos de formar professores, de ensinar/aprender, bem como, o modo de regulação social cujos efeitos produzem os sujeitos envolvidos nesse processo de formas de ver/sentir/pensar. Portanto, refletir historicamente esse processo significa propor diferentes e múltiplas formas de conceber e praticar ações e projetos de educação. Para tanto, esse docentes precisam admitir que o currículo produz efeitos na construção de subjetividades e identidades escolares e sociais. Só assim passarão a perceber o quanto essa Lei poderá implicar numa radical mudança da educação no Brasil de hoje.

Se tomarmos a Universidade, que presta um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, diante desse contexto de mudança no que concerne às relações raciais, este novo contexto exige, na Universidade, uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Pois, enquanto um profissional que realiza

um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, desenvolvendo um saber pedagógico e um saber político.

Diante do desafio da sociedade contemporânea, repensar a instituição universitária e a docência torna-se uma necessidade permanente, que deverá contribuir decisivamente na construção de novos paradigmas, que garantam o trabalho com um conhecimento que contemple as contradições humanas, pois só assim formará profissionais socialmente mais comprometidos.

Avançando no diálogo com os dados desta pesquisa, passo a tecer considerações sobre a percepção desse grupo de docentes sobre a influência da Lei 10639/03 no interior da UERJ, especificamente na FFP. No que tange ao conjunto dos docentes, conforme a tabela a seguir, 50% percebe que a medida influenciou sim, enquanto que 18,75% acham que não influenciou e 31,25% não responderam ou não sabem se houve essa influência. Portanto, os dois últimos grupos representam a outra metade do grupo que sentiu dificuldade em perceber essa influência no interior da Instituição na qual estão inseridos.

Área de Conhecimento	RESPOSTA						TOTAL
	Influencia		Não influencia		Não Respondeu ou Não Sabe		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas	14	46,67	05	16,67	11	36,66	30
Linguística, Letras e Artes	03	50	02	33,33	01	16,67	06
Ciências Biológicas	03	75	01	25	X	X	04

Ciências Exatas e da Terra	02	66,67	X	X	01	33,33	03
Ciências da Saúde	X	X	01	100	X	X	01
Diversificada	02	50	X	X	02	50	04
Total	24	50	09	18,75	15	31,25	48

Observando essa influência por área de conhecimento, o grupo de docentes das Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra apresentaram o maior percentual de percepção de influência, sendo, respectivamente, 75% e 66,67%. Já os grupos das áreas de Ciências Humanas, Lingüística, Letras e Artes e Diversificada apresentaram-se divididos quanto a percepção da influência no interior da FFP. Em termos percentuais, configuraram respectivamente em 46,67%, 50% e 50%, enquanto que na área de Ciências da Saúde, 100% não vêem nenhuma influência.

Acho pertinente agrupar aqui as justificativas dadas, sobre essa percepção ou não, em dois grupos de respostas: as dos que percebem a influência e as dos que não percebem. Ressalto que as respostas são muito mais a nível do que se aponta/vislumbra para o tipo de influência, do que de fato a influência na prática.

As respostas do grupo de docentes que vêem a influência no interior da FFP foram da seguinte ordem: “Legítima conhecimento que passavam ao largo da escola, força a discussão e faz com que a universidade repense seu papel na produção e socialização do conhecimento”; “Contribui para valorizar a participação desta população na construção do saber científico, considerando que o sistema de cotas insere um número maior de negros na UERJ”; “Maior discussão da questão”; “Propicia um debate muito especial – objetivo e subjetivo – sobre a subjetividade docente. Trabalha com um conjunto de temáticas vitais na formação de professores”; “Na UERJ, seu papel é de construir novos canais de participação para a cidadania. Em nossa Faculdade, é o de preparar os professores para um debate histórico de nossas raízes culturais. Merecia a organização de grande seminário que envolvesse toda a Faculdade e os seus departamentos, alunos,

alunas, buscando constituir um fórum permanente de discussões acerca da raça e da cultura no Brasil.”; “Ampliação de projetos que levem à inclusão do segmento em questão”; “Conhecer melhor nossa realidade”; e, “É fundamental, inclusive pela adoção das políticas de cotas já implementadas na Universidade”.

Esse grupo de docentes ainda apresentou as seguintes respostas: “Colocar na agenda acadêmica o tema de uma formação democrática, considerando nossa real e ampla constituição cultural, embora não tenha percebido medidas concretas para discussão na FFP”; “Possibilidade de abertura de novas disciplinas. Novas abordagens”; “Com a difusão da medida, a tendência é haver um engajamento crescente dos professores universitários, objetivando o cumprimento da Lei na prática”; “Reformular currículo; qualificar pessoal e valorizar atividades que estimulem a discussão da condição do negro na sociedade e na UERJ, para que o conteúdo seja tratado com a devida importância e respeito”; “Por ser uma unidade de formação de professores, é necessário preparar professores para o novo programa. Introduzir disciplinas para darem conta do projeto” e “Produzirá discussão a respeito da criação de novos cursos”.

Como já apontei, essas respostas não se referem a uma influência na prática, ou em curso no interior desta instituição, mas sim o que e onde pode influenciar. Isso, então, leva-me a afirmar que nesta unidade de formação de professores, os docentes que dela fazem parte, na sua maioria estão ainda, a nível do conhecimento, muito incipientes quanto à Lei; pois não se movimentaram para forjar, neste espaço, mudanças que visem dar condições aos educadores formados para atuar nas escolas as condições de atender o que a Lei determina.

Por outro lado, um outro ponto que se pode depreender dessas respostas, em se tratando de uma Instituição que também tem em prática uma política de ação afirmativa – políticas de cotas –, é que falta um projeto pedagógico que contemple a população

negra na sua totalidade, projeto com condições adequadas para construção de uma imagem positiva desse povo, da descendência africana, da estética, da corporeidade; enfim, da cultura negra. Isso é função da Universidade, principalmente quando ela está comprometida com a prática da democracia e com a construção de uma educação cidadã. Pois enquanto as instituições educativas insistem na discussão da questão racial como um “problema do negro”, negando-se a considerá-la como uma questão de toda sociedade brasileira, ela continuará abrindo mais espaço para os mais diversos equívocos que recaem em práticas intencionalmente racistas.

A educação voltada para a cidadania tem o dever e a obrigação de criar condições e construir práticas que atendam a outros segmentos que estão dentro da universidade/da escola. Assim, é um direito de todos os cidadãos se verem contemplados e atendidos por esta. Neste sentido, os docentes das instituições superiores de formação de professores não podem se furtar de sua responsabilidade com as demandas da população negra.

Quanto às justificativas dos que responderam não ver nenhuma influência da Lei sobre a FFP, temos: “Não percebo a relevância para a instituição. A reforma curricular passa ao largo dessa discussão”; “Não é conhecida na UERJ. Tem que se produzir uma discussão e um trabalho informativo e analítico”; “Nada significativo”; “Não sei responder”; “Que eu saiba, felizmente nenhuma”; “Ainda não percebi nenhuma mudança consistente” e “Nenhuma. Já convivemos harmoniosamente com todas as raças”.

Em síntese, essas respostas apontam para um dos equívocos, muito presente e forte, no mundo contemporâneo, que em toda tentativa que o movimento social negro tem feito para buscar a eliminação do racismo deságua na concepção *universalista* de que todos os homens são, em essência, semelhantes. Assim, tem se construído várias estratégias de regulação e controle da alteridade, pois essas narrativas muitas vezes

apresentam sutis variações que podem ser observadas nos exemplos narrativos sobre os diferentes da padronização, que vão do senso comum ao discurso acadêmico das Universidades.

Dentre estas narrativas sobre a alteridade, destaco a demonização do outro, a sua transformação em sujeito “ausente”, quer dizer, a ausência de diferença ao se pensar, por exemplo, a cultura; a permanente e perversa localização dos que estão do lado de fora e do lado de dentro dos discursos e práticas institucionais estabelecidas e a sua imersão nos esteriótipos para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis.

Portanto, requerer um outro projeto político pedagógico que se coadune com o novo momento em que vive a sociedade brasileira, quanto ao enfrentamento da problemática racial, é algo que se espera da escola/universidade, bem como dos seus agentes profissionais, na construção de discursos e práticas democráticas e não discriminatórias, que incorporem o reconhecimento do direito à diferença, e que inclua a diferença racial: pois, só assim, estará caminhando em direção à articulação educação/cidadania/ raça.

Na atualidade os profissionais da educação estão diante do desafio de concretizar um paradigma de educação que considere a questão racial como questão merecedora do trato pedagógico e como ponto a ser destacado em políticas educacionais. Para isso, faz-se necessário rever os valores e os padrões considerados aceitáveis por todos dentro da instituição escolar.

Como se sabe, sem a intenção de ser redundante, as instituições educativas privilegiam um padrão de ensino de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Nesse paradigma está incorporado uma noção de homem, de mulher, de sujeito social, um

padrão que é a representação de uma determinada realidade social e de classe. Sendo assim, não se pode deixar de questionar: que padrão impera na escola brasileira?

Portanto, fazer este questionamento é um caminho importante com vista à articulação entre escola, cidadania e raça, bem como na superação do temor e desprezo à diversidade. E é no curso de formação de educadores que se deve aprofundar a discussão sobre a complexidade da diversidade brasileira. Pois cabe a essas instituições o convencimento de que o discurso não é um problema e muito menos o ato de afirmar positivamente uma identidade racial. Portanto, na sociedade brasileira, ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos fundamentais e constituintes da nossa formação humana, bem como uma construção social e histórica.

No âmbito, ainda, da influência da Lei 10639/03, interroguei esse grupo de docentes sobre até que ponto o seu trabalho alterou-se em função dessa Lei. Foi muito importante verificar que, para 72,92% desse grupo, ela não influenciou em nada, enquanto que 22,92% disseram que havia alterado, e 4,16% não souberam ou não quiseram responder. Já observando este dado por área de conhecimento, temos para os grupos de docentes das áreas Diversificada, Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra e Lingüística, Letras e Artes, respectivamente, 75%, 74,34%, 66,67% e 50% de resposta de não influência. Já os da área de Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, foram unânimes em responder que não houve influência nenhuma, como mostra a tabela a seguir:

Área de Conhecimento	RESPOSTA						TOTAL
	SIM		NÃO		Não Respondeu ou Não Sabe		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas	07	23,33	22	73,34	01	3,33	30
Lingüística, Letras e Artes	02	33,33	03	50	01	16,67	06
Ciências Biológicas	X	X	04	100	X	X	04
Ciências Exatas e da Terra	01	33,33	02	66,67	X	X	03

Ciências da Saúde	X	X	01	100	X	X	01
Diversificada	01	25	03	75	X	X	04
Total	11	22,92	35	72,92	02	4,16	48

Os docentes das áreas Diversificada, Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra e Lingüística, Letras e Artes justificaram a não influência com as seguintes respostas: “Não, não tinha conhecimento da Lei”; “Não, já estava incluído no conteúdo programático de minha disciplina”; “Não, meu recorte é atravessado por questão de classe e etnia, anterior a medida”; “Tomei conhecimento da lei agora, mas nada muda meu modo de agir. As maiores mudanças que virão nos surpreender são as invenções, a ciência e o novo conhecimento”; “Não, já atuava com esta questão em minhas disciplinas”; “Não, este tipo de discussão não está inserida no conjunto de minhas disciplinas”; “Não teve influência ainda. É necessário pesquisar com calma, ver seus limites e possibilidades”; “Nenhuma. Procuro conservar-me em perfeito juízo”; “Não, atuo qualificando a diferença de modo geral”; “Não, a lei não apresenta motivo para que reveja ou mude quaisquer conteúdos”; “Só tomei conhecimento da medida agora, não foi bem divulgado”; “Não, porque sempre considerei a diversidade de nossa formação cultural, no processo de ensino-aprendizagem” e “Não, acho que saber história sob a ótica da negritude não aumenta a empregabilidade de meus alunos. Mas acho que deve ser estudo nas faculdades de História”.

Já os docentes das áreas Ciências Biológicas e Ciências da Saúde responderam a não influência justificando: “Não, a Zoologia é uma área muito específica”; “Não, pois a disciplina que ministro não abrange as áreas citadas na lei”; “Não muito. As disciplinas, projetos e trabalhos que desenvolvo são mais específicos para Biologia e Botânica”, e “Acredito que não, não influencia”.

A imperatividade com que esses 72,92% dos docentes responderam “Não” me leva a dois questionamentos muito sérios e preocupantes: O que faz com que os

docentes de uma faculdade de formação de professores ignore uma Lei que altera o currículo da educação básica e o campo de atuação dos profissionais que são formados sob sua responsabilidade? E a outra questão passa pela política de formação dessa instituição: Que concepção de formação impera nesse espaço?

Em primeiro lugar, parece não deixar dúvida que a certa “irritabilidade” com que esse expressivo grupo de docente responde à questão da influência da Lei em questão em sua prática está muito atrelado à temática a que ele se refere – a questão da raça, a questão do negro no Brasil, e conseqüentemente, ao sistema escolar.

No Brasil, quando se trata de afirmar positivamente a população negra, parece haver uma amnésia geral, principalmente de parte da *intelligentsia*, de que essa sociedade é extremamente racista, na qual raça é nativamente importante para dar sentido à vida social, uma vez que ela aloca as pessoas em posições sociais. Mas esquece que o racismo é uma marca da nação brasileira desde o seu início.

Para entender, em parte, a atitude desses docentes, recorro a um trecho de Bento (2002), que diz:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação de desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco. Freud identifica a expressão do amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade. Assim, a aversão e a antipatia surgem (Bento, 2002, p.30).

Se a função da Universidade, dentre outras, é contribuir na luta por uma sociedade mais igualitária, o sucesso dessa meta passa pela incorporação, em seu discurso e em sua prática, da relação negros e brancos, pela reflexão das heranças desses dois grupos que participam de um mesmo cotidiano, onde os direitos de uns são violados

permanentemente pelo outro. Vale reforçar que não se pode entender a manutenção da desigualdade social sem analisar a “raça” como uma variável independente, pois o debate acadêmico das questões raciais além de questionar a democracia racial traz para o primeiro plano a urgência de se enfrentar a racialização das relações sociais no Brasil.

Tomando a Universidade como uma instância importante para a construção do mundo social, um campo onde os indivíduos estão em constante interação, os docentes desta instituição, então, devem torná-la um *lócus* social para a promoção da identidade racial e centro social para a vivência da diversidade brasileira. Para isso ela precisa mudar, alterar um dos principais mecanismos de subordinação da população negra, que é o seu currículo, o qual tem que deixar de ser mero *lócus* de informação para se transformar em algo multiculturalista e profundamente político. Conforme Silva, este deve ser:

Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social de raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista. Em primeiro lugar, dessa perspectiva, o racismo não pode ser concebido simplesmente como uma questão de preconceito individual. O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”. Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racista individuais devem ser questionadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo (Silva, 2003b, p.102, 103)

Portanto, conceber o currículo como um *território político*, termo utilizado por Silva (2003b), significa apreendê-lo, também, como uma invenção social, como resultado de um processo histórico. O docente deve constantemente se orientar pela *gramática social* desse currículo interrogando quais conhecimentos *são considerados válidos*, para que, no currículo, os conhecimentos corporificados não se caracterizem por conhecimentos distorcidos e espúrios. Logo, não atentar num curso de formação de

professores, para o que determina a Lei 10639/03, significa operar uma formação centrada num currículo com conhecimento distorcido e espúrio.

Por conseguinte, ter a percepção do currículo como um instrumento político representa não mais apreendê-lo com uma certa inocência, pois, conforme Silva:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2003b, p.150).

Como a Lei 10639/03 propõe uma nova identidade para a população negra, no discurso e prática pedagógica da escola, os cursos de formação em nível superior têm que responder às novas concepções de projetos sociais, nos quais estão inseridos a educação, o ensino e o trabalho pedagógico, criando processos formativos à luz dessa nova concepção de escola e educação que tem a questão racial como foco central desses novos processos.

Antes de passarmos para as considerações sobre o questionamento que se refere à política de formação da FFP, acho pertinente verificar as respostas emitidas pela parcela de docentes que admitiram uma influência da Lei em suas práticas. Como trata-se de uma parcela abaixo de cinquenta por cento, julgo melhor aglutinar as respostas de todas as áreas de conhecimentos.

As respostas desse grupo de docentes, justificando as influências, foram: “Sim, é mais um recurso para trazer esta questão ao debate”; “Sim, me forçou a refletir sobre os conteúdos ministrados”; “Sim, especialmente nas aulas de Educação Popular”; “Conscientizou-me sobre a existência do racismo e vislumbro possíveis procedimentos para combater essa realidade”, e “Sim, percebo que existe um espaço para um engajamento mais efetivo e a possibilidade de ampliar os temas”.

Pelas respostas emitidas fica claro que a influência ainda está mais no nível da percepção da problemática da questão racial do que uma influência concreta em sua prática, o que não significa que não há, mas em raríssima exceção. Ou seja, docentes que vêm mudando a sua prática, em função do que preconiza a Lei, são os que estão engajados em outros movimentos sociais de militância das causas da população negra.

Essas considerações tecidas ao longo desse diálogo com os dados, deixa-me convicta de que diante de cenários em mudanças há a necessidade de termos docentes reflexivos, assim como, novas práticas pedagógicas que dêem suporte a um professor reflexivo, um investigador de seu próprio ensino. Sendo assim, um novo cenário de aprendizagem requer uma mudança de atitude, isto é, tem que transferir para o seu ensino as atitudes de reflexão crítica, rigor e persistência que habitualmente o docente universitário tem quando se trata de sua aprendizagem.

Portanto, uma formação pedagógica profissional, sob a perspectiva de gerar o professor reflexivo, investigador do seu próprio ensino, requer das instituições de formação de professores um comprometimento político com as questões do seu tempo. Como questionamos alhures, no tempo de agora, o campo educacional está atravessado pelo debate racial, um debate que perpassa toda a sociedade brasileira. Portanto, com o escancaramento das desigualdades raciais em todos os espaços sociais brasileiros, todos que têm comprometimento político com as demandas da população devem assumir uma postura crítica, principalmente, frente a uma configuração racial equivocada, que se cristaliza nos discursos, práticas sociais/educativas e senso comum do país.

Neste sentido, o desenvolvimento de modos de formação mais críticos, abertos e investigativos, possibilita aos novos profissionais preparo para vencer os desafios do seu tempo. Para isso, os educadores críticos precisam desenvolver um discurso e uma prática que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto *lócus*

ideológico e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder e, por outro, enquanto *locus* socialmente construído de contestação, ativamente envolvido, na produção de experiências vividas. Conforme Giroux, uma prática pedagógica, na perspectiva de formar, “*é um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de forma a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social*” (Giroux, 1997, p. 124).

Além disso, um modo de formar mais crítico, no qual o docente demonstra um comprometimento político com o conhecimento e com a sociedade, o discurso e a prática curricular, tem que se centrar na noção da diferença. Vale ressaltar que essa diferença não deve simbolizar mais a ameaça de rompimento, pelo contrário, ela tem que ser encarada como indicativo propositivo para que os diversos grupos culturais, raciais, estabeleçam conjuntamente bandeiras democráticas integradoras:

Ela serve para legitimar a idéia de que, a despeito das diferenças manifestas em torno da raça, etnia, linguagem, valores e estilos de vida, existe uma igualdade subjacente entre os diferentes grupos culturais que repudia o privilégio de qualquer uma delas. Assim, a noção de diferença é incluída em um discurso e conjunto de práticas que promovem harmonia, igualdade e respeito dentro e entre grupos culturais diversos (Giroux, 1997, p.131, 132)

Ora, o currículo de um processo de formar mais crítico e sensível às demandas do contexto em que está inserido não pode se furtar dos conflitos e tensões que emergem dos diferentes grupos culturais e sociais. Assim, tornar essas tensões pedagogicamente possíveis de serem trabalhadas no âmbito da formação do profissional da educação é a garantia de desenvolver práticas pedagógicas que rompam com o silêncio estruturado de dominação existente em torno de raça, gênero e outros grupos de diferença.

Porém recusar esse embate no âmbito do currículo corrobora para a não compreensão da escola como *locus* de reprodução e perpetuação de um tipo de discurso dominante e de um tipo de prática social. De acordo com Giroux (1997), nega aos nossos profissionais do ensino a oportunidade de compreender que:

As escolas fazem mais do que influenciar a sociedade; elas também são moldadas pela mesma. Isto é, as escolas estão inextricavelmente ligadas a um conjunto mais amplo de processos culturais e políticos, e não apenas refletem os antagonismos incorporados em tais processos, como também os incorporam e reproduzem. A questão geralmente ignorada neste discurso é a de como as escolas de fato funcionam para produzir diferenciações de classe, raça e gênero juntamente com os antagonismos fundamentais que as estruturam. Em outras palavras, de que maneira as formas mais amplas de dominação e subordinação política, econômica, social e ideológica são investigadas na linguagem, textos e práticas sociais das escolas, bem como nas experiências dos próprios professores e estudantes? De forma semelhante, de que maneira o poder dentro das escolas é expresso como conjunto de relações que privilegiam alguns grupos e deslegitimam outros? O ponto importante aqui é que o discurso da relevância e integração é desprovido não apenas de uma teoria adequada de dominação e do papel desempenhado pelas escolas em tal processo, mas também de uma compreensão crítica de como a experiência é *denominada, construída e legitimada* nas escolas (Giroux, 1997, p.134).

Esse grupo de docentes que respondeu pela não influência da Lei 10639/03 em sua prática pedagógica, me parece, que além de estar longe de processos formativos mais críticos, radicaliza numa insensibilidade às contestações daqueles cujos interesses desse modelo de educação não servem. E se a Universidade exibe uma incapacidade de ouvir as contestações de outros grupos, significa que ela ainda se mantém presa a resquícios de uma visão funcionalista de escolarização: pois, segundo Giroux (1997), uma das conseqüências desse resquício é o aparente afastamento dessa instituição das tensões e antagonismos que caracterizam a sociedade mais ampla, negando no seu espaço os discursos que possibilitam compreender porque determinado grupo tem que se manter subordinado a uma determinada cultura que se coloca como dominante e racializada.

Para que seja desenvolvido um processo de formação crítico, que Giroux (1997) denomina de uma *pedagogia crítica*, é fundamental/primordial que docentes e discentes envolvidos num processo de ensino-aprendizagem sejam vistos como intelectuais transformadores, o que para ele significa:

Uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam a concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas. Finalmente, encarar os estudantes e professores como intelectuais representa uma demanda adicional por um discurso crítico que analise como as formas culturais acercam-se das escolas e como tais formas são experimentadas subjetivamente. Isto significa que os educadores críticos precisam compreender como as formas materiais e vividas de culturas estão sujeitas à organização política, isto é, como são produzidas e reguladas (Giroux, 1997, p.136,137)

Portanto, cabe a esses intelectuais, segundo Giroux (1997), desenvolver a capacidade de reflexão sobre os discursos produzidos e que produzem a educação, ou seja, uma análise de como as formas dominantes de discurso na prática educacional são construídas, sustentadas e postas em circulação, tanto dentro como fora da escola. Para isso, além da análise das ideologias corporativas que se manifestam nos currículos escolares, esses intelectuais devem ser capazes, também, de desconstruir “os processos através dos quais eles são produzidos e postos em circulação”.

Então, reportar-se à Lei 10639/03, junto a um grupo de docentes de uma Instituição de formação de professores, procede, principalmente, porque ela coloca todos na arena com o desafio de produzir outro discurso e prática pedagógica, uma pedagogia que dê, aos novos profissionais da educação, o direito não apenas de compreender de forma mais crítica quem são dentro de um contexto de formação social mais amplo, mas, principalmente, ajudá-los a apropriarem-se de maneira crítica de todas as formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negada, o que, no caso da população negra, vem de um longo histórico escolar de negação de conhecimento.

Portanto, como intelectuais imbuídos de responsabilidade e comprometimento político com a sociedade a que servem, ou melhor, prestam o seu serviço, os docentes dos cursos de formação de professores têm a obrigação ética de trabalhar as questões referentes a população negra.

No Brasil, é imperativo problematizar a questão racial, pois só assim a escola poderá deixar de ser uma instituição social de subordinação da população negra para transformá-la num espaço de afirmação positiva do negro. Para isso, docentes e faculdade de formação precisam rever sua política e currículo de formação.

Transformar os espaços de formação de professores em *lócus*, também, de afirmação positiva do negro, encurta o alcance dos objetivos da ação afirmativa, muito bem apresentados por Gomes (2001), que são: induzir transformação de ordem cultural, pedagógica e psicológica, que visam combater, no imaginário coletivo, a idéia de supremacia *versus* subordinação racial; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes – psicológicos, culturais e comportamentais – da discriminação do passado que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implementar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários dos diversos setores, principalmente nos espaços educativos. Cabe a todos os docentes a produção desse novo paradigma de educação, mais inclusivo no que tange as questões raciais.

Após verificar a influência da Lei 10639/03, tanto na Instituição em questão quanto na prática dos seus docentes, que, conforme demonstrei, está muito mais para o tipo de influência que poderia/pode causar, passo, a partir de então, a dialogar com os dados advindos da interrogação sobre a abordagem ou não de conteúdos referentes à população negra. Interessei-me em saber se, no trabalho docente, esse grupo de professores abordavam esses conteúdos.

5 – A QUESTÃO RACIAL NA PRÁTICA DOCENTE DA FFP

O elevado percentual de docentes que responderam não se sentirem influenciados pela Lei 10639/03, me surpreendeu, quando comparamos com o número significativo de docentes que disseram que abordam conteúdos sobre a população negra, em sua prática docente. Do total de docentes pesquisados, 60,42% do conjunto responderam que

abordam conteúdos sobre a população negra em seu trabalho docente, enquanto 37,50% responderam que não abordam e 2,08% não responderam, como demonstra a tabela a seguir:

Área de Conhecimento	RESPOSTA						TOTAL
	SIM		NÃO		Não Respondeu		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
Ciências Humanas	21	70	08	26,67	01	3,33	30
Linguística, Letras e Artes	03	50	03	50	X	X	06
Ciências Biológicas	01	25	03	75	X	X	04
Ciências Exatas e da Terra	01	33,33	02	66,67	X	X	03
Ciências da Saúde	01	100	X	X	X	X	01
Diversificada	02	50	02	50	X	X	04
Total	29	60,42	18	37,50	01	2,08	48

Na representação por área de conhecimento, conforme tabela acima, verificamos que entre os docentes das áreas de Ciências da Saúde e de Ciências Humanas está o maior número dos que abordam os conteúdos sobre população negra, sendo respectivamente, 100% e 70%. Enquanto que a concentração maior dos que não abordam estão nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra, que percentualmente representam, respectivamente, 75% e 66,67%. Já os docentes das áreas de Linguística, Letras e Artes e Diversificada apresentaram-se assim divididos: 50% abordam e a outra metade não aborda os conteúdos referentes à população negra.

Num primeiro momento, parece incoerente e contraditório pensarmos que mais de 70% desse grupo de docentes não foram influenciados pela Lei 10639/03, mas ao mesmo tempo mais de 60% responderam que abordam conteúdos sobre a população negra. Para entender isso, ampliei o questionamento para os que responderam que sim, pedindo que elencassem os conteúdos bem como a metodologia de trabalho. E, para os que responderam não, perguntei se viam possibilidade de fazê-lo.

Para a análise desses dados, agrupei as respostas dos docentes de todas as áreas de conhecimento, formando assim dois grupos: o dos que responderam que abordam conteúdos referentes à população negra e o grupo dos que não abordam. *A priori*, quero ressaltar que são poucas as respostas que se referem, especificamente, às questões raciais referentes à população negra, sendo a maior parte delas perpassada pelo binômio classe dominante/dominada, pois há em suas representações um atrelamento “automático” entre população negra e pobreza.

As respostas do grupo que respondeu que aborda conteúdos referentes à população negra foram: “Quando discuto a inserção das classes populares ao sistema educacional brasileiro”; “Não de forma sistemática, surge em geral, nas discussões sobre fracasso escolar, livro didático e perfil docente”; “Faz parte da realidade brasileira, trabalho com o urbano que de certa forma materializa todas as injustiças e precariedade que ocorrem na sociedade”; “Na disciplina História da América II, abordo as questões da escravidão negra, movimento abolicionista e racismo nos EUA”; “Nos conteúdos de geografia escolar, ao tratar das questões como gênero, luta de classe, condições sociais e cultura”; “Havendo pertinência, questões referentes à discriminação, sejam social, racial ou ambas”; “Nas disciplinas Alfabetização, Pesquisa em Educação, Prática de Ensino, com o objetivo de refletir sobre o cotidiano escolar e a produção do sucesso e/ou fracasso escolar. A abordagem de conteúdos sobre a população negra se coloca como uma questão emergente, dado o caráter racista da exclusão escolar”; “Busco mostrar os perigos do etnocentrismo e do colonialismo cultural o que enseja tratar da população negra no Brasil e no mundo”; “É impossível ter boa compreensão da História do Brasil sem aprofundar temas de história afro-brasileira para além da escravidão”; “É fundamental discutir a questão do negro no escravismo, na transição e na sociedade de classe”; “Trabalho a desigualdade na sociedade e seu agravamento pela

dualidade do sistema educacional, destacando a escravidão como fator estruturante desta desigualdade. O negro é tratado dentro deste contexto”, e “Nas questões ambientais relacionadas à pobreza, quando se fala em recuperação ambiental”.

Quanto às respostas dos que não abordam os conteúdos sobre a população negra, temos: “Não trabalho com as questões raciais, mas com as diferenças que todos nós acolhemos e temos”; “Não abordo o assunto de forma excludente – falando (de) apenas da população negra, mas de qualquer grupo minoritário ou tratado de forma discriminatória”; “Não vejo como abordar na disciplina Zoologia”; “Não surgiu nenhuma necessidade até o momento”; “Os problemas de matemática transcendem a essas questões e são vistos de forma mais geral”; e “Não. Leciono disciplina da área de ciências exatas de conteúdo técnico bem específico”.

Conforme referi, são raras as respostas que reportam à questão referente à maior problemática vivida pela população negra, que é a discriminação racial. Para esse grupo de docentes, parece não haver dúvida, através das respostas dadas às questões apresentadas a eles, que socialmente o problema que se ressalta é a desigualdade econômica, sendo que as demais questões são decorrentes dessa excludente divisão de classe. Sendo assim, no âmbito da escola, o que impera é a lógica da exclusão econômica. Se o nosso grande dilema são as desigualdades econômicas, no entendimento desse grupo de intelectuais, falar da questão racial é sinônimo de pobreza, exclusão econômica.

Assim, tomar as desigualdades sociais em geral como explicação e justificação das desigualdades raciais é uma perspectiva que corrobora com uma não reflexão e desmascaramento de uma ideologia racial, latente no Brasil, que articula e desenvolve uma gama de manifestações, signos, símbolos, com os quais os indivíduos e

coletividade explicam, justificam, naturalizam e ideologizam desigualdades, tensões e conflitos raciais.

Pois, como discursos, as explicações desses docentes acabam tornando uma ideologia, que, segundo Giroux, é entendida como:

Um constructo que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais. Neste caso, a ideologia é um conjunto de doutrinas bem como um meio através do qual os professores e educadores dão sentido a suas próprias experiências e às experiências do mundo em que se encontram. Como ferramenta pedagógica, a ideologia torna-se útil para a compreensão não apenas de como as escolas sustentam e produzem significados, mas também de como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam ou resistem a eles (Giroux, 1997, p.36).

Imbuídos dessa consciência, os docentes das instituições de formação ou utilizando o termo de Henry Giroux, os intelectuais, têm a obrigatoriedade de compreender o funcionamento dessas ideologias. De posse dessa capacidade, eles se colocam numa posição que lhes propicia estabelecer uma outra relação com o conhecimento, com os valores e a sociedade, assumindo uma criticidade sobre as suposições, muitas vezes até de “senso comum”, que usam para estruturar suas experiências em sala de aula.

Conforme Giroux (1997), o grande desafio para os professores e todos os envolvidos com a educação é uma mudança radical de atitude no que tange à: a) compreensão da funcionalidade da cultura dominante, em todos os níveis de ensino escolar e; b) como mecanismo de invalidação de outras experiências culturais, o que para a população negra funciona como um veículo que dificulta a afirmação das experiências históricas e culturais.

E para implementar uma nova frente, o autor acima referido reclama a construção de uma outra pedagogia, que ele denomina de crítica. Diz Giroux:

As questões centrais para construir-se uma pedagogia crítica são as questões de como ajudamos os estudantes, particularmente aqueles das

classes oprimidas, a reconhecerem que a cultura escolar dominante não é neutra e em geral não está a serviço de suas necessidades. Ao mesmo tempo, precisamos indagar como é que a cultura dominante funciona para fazer com que eles, como estudantes, sintam-se impotentes. A resposta para isto encontra-se, em parte, revelando-se os mitos, mentiras e injustiças no cerne da cultura escolar dominante, e construindo-se um modo crítico de ensino que empregue, e não exclua, a história e prática crítica. Tal atividade exige uma espécie de diálogo e crítica que desmascare a tentativa da cultura escolar dominante de fugir da história, e que questione as suposições e práticas que informam as experiências vividas na escolarização cotidiana (Giroux, 1997, p.39).

Aproximando esta ótica das questões raciais brasileiras, e pensando a escola como um espaço específico de formação, os professores devem construir essa *pedagogia crítica*, tendo a plena consciência de que o conhecimento está ligado à questão do poder e que este só é válido quando auxilia os seres humanos a compreenderem que os processos identitários são construções sociais, históricas, culturais e plurais.

Quanto ao questionamento sobre os conteúdos que abordam a população negra, o grupo de docentes que responderam sim, não os elencaram, limitando-se a responder em que situação os abordam, como pode se observar nas respostas apresentadas alhures. Já os que não abordam os conteúdos, também, foram explícitos em afirmarem que não vêem possibilidade de trabalhar essas questões em suas respectivas áreas disciplinares.

Ressalto que o grupo que respondeu que aborda conteúdos sobre população negra, referiu-se, no que tange à relação dos conteúdos que trabalham, ao uso de textos que versam sobre exclusão e inclusão, cultura e formação de subjetividade – gênero e etnia – discussão sobre o abolicionismo e o protagonismo social do negro, trabalho com perspectiva identitária que focaliza a origem africana e alguns que afirmaram que teriam que pensar e propor um tipo de trabalho. A impressão que as respostas passam é que esses temas entram como transversais, em situações onde fica impossível não falar sobre a população negra.

Não apareceu nenhum projeto pedagógico dos docentes dessa faculdade de formação de professores em que a questão racial, no que se refere às identidades e história do negro, à questão da democracia racial, à discriminação racial, aos estereótipos negativos sobre a população negra, estivesse incluída. Também eles não se referiram a nenhum tipo de metodologia, em específico, em que trabalhem essa questão.

Ciente da importância da construção de um projeto político-pedagógico, para a implantação de uma prática educativa que contemple, de forma afirmativa, conteúdos referentes à população negra, busquei junto aos docentes, em questão, sua opinião sobre a construção de um projeto político-pedagógico na FFP que incorpore estudos sobre a população negra.

As justificativas sobre a construção do projeto foram as mais variáveis. Mas não houve de parte do grupo ninguém que se posicionasse contra a elaboração do mesmo. Uns emitiram as seguintes respostas, justificando sua construção: “Penso que seja interessante”; “Absolutamente coerente, visto que ainda se faz necessário a conscientização de que somos todos iguais, independente da raça, credo, opção política ou sexual”; “Bastante relevante, por considerar a origem étnico-racial da maioria dos alunos da FFP; por estas questões não terem ocupado a centralidade; e a FFP forma professores, majoritariamente, para escolas públicas que abarcam a maioria das crianças negras”; “Concordo. Poderia ser feito através de um seminário e depois manter um fórum permanente de estudos e debates sobre o tema”; “Projeto que incorpore estudos sobre a população negra não deve ser consequência da lei e sim da adoção de cotas, por exemplo”; “Importante. Percebo entre nossos alunos, uma significativa presença de afro-descendentes” e “Há uma permanente necessidade de construção desse projeto incorporando as discussões de inserção, discriminação, políticas públicas e ações específicas na formação de professores”.

E também encontramos as seguintes respostas: “Completamente favorável, embora desconheça o projeto em andamento, caso exista”; “Importante. Lamento que as reformas curriculares em curso não estejam dando atenção ao projeto”; “Temos que fazê-lo rapidamente”; e “De grande relevância. Necessário!”.

Já alguns docentes apresentaram respostas favoráveis, mas atreladas a ressalvas, tais como: “Porque só a população negra?”; “Acho ótimo, tomando cuidado para não privilegiar esta questão em detrimento de outras”; “Acho que é importante, mas não encontro espaço no interior de alguns departamentos; Matemática principalmente”; “Acho ótimo, porém a questão étnica não deve ser dissociada da econômica”; “Acho razoável, desde que estude as populações indígenas, orientais e européias, e desde que seja do interesse dos cursos”, e “Como projeto de professor, acho bastante interessante (projetos de pesquisa, extensão e outros). Como projeto da unidade como um todo, eu não concordo”.

Vejo, com base nesse estudo, que por mais reticentes e dúbios, que os docentes tenham se mostrado ao longo da pesquisa, que há sim uma possibilidade de enfrentar a questão racial nesta escola de formação de professores, já que há por um lado, certo reconhecimento de que a problemática racial na qual está imersa a população negra é também responsabilidade do sistema educativo.

É extremamente revelador o quanto é importante e faz falta o projeto político-pedagógico nas instituições educativas. Pois através dele define-se meta, direção, bem como ações intencionais com sentido explícito, articulando os compromissos políticos com os interesses da população envolvida. Sendo assim, torna-se dever dos educadores priorizar esse instrumento pedagógico, para que se possa garantir com mais concretude a efetivação da intencionalidade da educação, que é a formação de cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

No meu entender, a Lei 10639/03 propõe uma mudança educacional profunda, bem como um desafio que parece sem precedentes na história de nosso país. Isto requer uma alteração da pedagogia escolar. Neste sentido, aponto o quanto é procedente a pedagogia reclamada por Giroux, pois acredito que só nesse âmbito podemos dar conta de desempenhar um papel, enquanto docente, que vá ao encontro da preparação de aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, pois, só assim a população negra poderá elaborar uma autocrítica quanto a sua posição e relação na sociedade brasileira.

Portanto, a lei importa os processos de formação de professores, na medida que sugere novos conteúdos, novas relações com esse conteúdos, uma nova prática educativa. Tudo isso aponta para a afirmação das identidades de novos sujeitos, dando a educação um outro sentido, já que requer novas posturas dos docentes, responsáveis pela formação das novas gerações.

Como diz Giroux (1997), a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores, o que no âmbito das transformações das relações raciais na sociedade brasileira é o mínimo que podemos almejar dos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo escolar.

Quanto a esta categoria de intelectual, diz Giroux:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesse políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, p.161).

Por isso, o sucesso de uma pedagogia crítica, balizada pelos conteúdos que dizem respeito aos interesses e necessidades da população negra, terá pleno sucesso quando puder contar com a coletividade dos docentes comprometidos, também, com essa

parcela da população brasileira, como também com uma linguagem pedagógica crítica que esteja atenta aos problemas raciais vivenciados ao nível das experiências cotidianas, particularmente as relacionadas com as experiências pedagógicas ligadas à prática de sala de aula.

Os docentes intelectuais transformadores, no que tange à questão racial, precisam desenvolver um outro discurso, que conforme Giroux:

Una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, está é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (Giroux, 1997, p.163).

Acredito que essa práxis é possível, na medida em que de fato os docentes, principalmente dos cursos de formação, decidirem se engajar de forma mais política junto as questões do seu tempo, adquirindo a capacidade de problematizar o conhecimento e ligar teoria à prática, bem como contextualizar a educação como parte de um projeto político e de luta social mais ampla. Portanto, reconceber a formação dos docentes nesta perspectiva significa revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais que concebem os professores basicamente como técnicos, funcionários pedagógicos com uma certa incapacidade de tomar decisões políticas e curriculares.

Nessa visão pedagógica crítica, os professores devem ter como tarefa criar modelos teóricos que forneçam um discurso crítico que os ajude a entender a escola como local socialmente construído de contestação, que está envolvido de maneira ativa na produção de experiências vividas. O que se requer é a formação de um discurso que

contemple uma política de cultura, voz e experiências que possam ser desenvolvidas.

Esta pedagogia crítica põe em questão:

O reconhecimento de que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Elas atribuem à realidade significados muitas vezes ativamente contestados por diversos indivíduos e grupos. As escolas, neste sentido, são terrenos políticos e ideológicos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio em resposta às condições sócio-históricas “contidas” nas práticas institucionais, textuais e vividas que definem a cultura escolar e a experiência professor/estudante. As escolas são tudo menos inocentes, e também não reproduzem simplesmente as relações e interesses sociais dominantes. Ao mesmo tempo, as escolas de fato praticam forma de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que “produzem assimetrias nas habilidades dos indivíduos e grupos de definirem e satisfazerem suas necessidades”. Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais, alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades (Giroux, 1997, p.204, 205).

Como um *locus* de contestação, de produção cultural e construção de experiências e subjetividades, a escola, bem como os cursos de formação de professores, no que se refere à exigência da Lei 10639/03, tem que operar em torno de uma nova linguagem criticamente afirmativa ao sujeito negro envolvido nesse processo de escolarização, compreendendo como essas subjetividades são produzidas dentro das formas sociais da realidade brasileira. Enfim, entender como se produzem as identidades negras positivas em uma sociedade que historicamente, ensina ao negro que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo.

O que tem se observado, portanto, é uma completa desatenção de parte da escola e principalmente, dos cursos de formação de professores com a questão da afirmação positiva da identidade negra. A escola tem desconsiderado que a identidade é uma construção social, histórica, cultural e plural, como bem já referimos, e que nessa construção estão implicados olhares de um grupo racial ou de sujeitos que pertencem a

esse grupo, sobre si mesmo e a partir da relação com o outro. Os processos envolvidos a identidade negra, que são processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos esses, que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história.

Sob esse prisma, tanto na escola quanto nos cursos de formação de professores, espaços específicos de formação, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas e conteúdos. Estes são locais de formação que interferem na construção da identidade negra, espaços que lançam olhares sobre o negro, sobre a cultura, que tanto podem valorizá-la e ressaltar positivamente a diferença, quanto podem estigmatizá-la, discriminá-la, segregá-la e até mesmo negá-la.

Portanto, negar o tratamento das questões raciais no âmbito da formação de professores significa, também, negar os espaços de formação escolar como um complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e das diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade. Neste caso, o atual contexto da implantação da Lei 10639/03 é um momento propício para se romper com essa atitude de desconsideração das questões raciais no campo de formação de professores, pois a discussão sobre questões raciais e educação em sua plenitude é mais que um desafio, é um dever dos educadores e de todos os envolvidos e responsáveis pela condução dos processos de formação de professores.

Assim uma política de educação deve primar por um projeto educacional de formação de professores que vise: a) a construção de reflexões e estratégias metodológicas e curriculares que assegurem o resgate da identidade e da auto-estima também da população negra a partir dos referenciais socioculturais e históricos dos africanos e seus descendentes no Brasil; b) a formação de educadores do ensino básico,

que estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial e; c) salientar que a diversidade cultural na universidade deve ser vista como algo fascinante, pois possibilita explorar as diferenças na sua riqueza, na possibilidade de trocas e na busca do novo.

Acredito que a universidade não pode desconhecer o valor da diversidade que compõe nossa sociedade. No livro *o Curso do Rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*, os autores William G. Bowen e Derek Bok, reitores de universidades norte-americanas, apresentam pesquisa em que avaliam 28 faculdades e universidades americanas que possuem admissão sensível à raça (política de cotas) como forma de acesso. Não nos cabe aqui, descrever a pesquisa e nem os procedimentos metodológicos utilizados pelos autores, no entanto, um dos pontos analisados, e que merece destaque, diz respeito ao posicionamento favorável dos alunos entrevistados (cerca de 45.000) com relação ao convívio com outros sujeitos de diferentes heranças culturais e sociais, isto é, a valorização da diversidade. Esta favoreceu o desempenho dos alunos envolvidos, no aspecto acadêmico- pedagógico, já que otimizou o processo de ensino-aprendizagem, bem como, criou ambiente acadêmico mais rico e desafiador, já que incorporou em suas instituições o respeito e a valorização da diversidade, propiciando no trabalho e na vida social, um convívio mais respeitoso, num mundo que cada vez mais reconhece as diferenças que distinguem pessoas e grupos.

Com base em Bowen e Bok (2004):

Os meios universitários racialmente diversificados e o envolvimento dos estudantes em atividades que atravessem as fronteiras raciais contribuem para o que eles chamaram de uma “consciência cultural” maior, bem como para um maior compromisso com a melhoria da compreensão entre as raças (Bowen e Bok, 2004 p.327)

Uma revisitação crítica as dinâmicas do cotidiano universitário, pode reorientar nossa compreensão da diversidade cultural, à luz consciente de um projeto de relações e práticas sócio-educacionais que introduzam valores conducentes a melhores relações

raciais, criando um ambiente em que os alunos possam aprender com colegas diferentes deles mesmos. Portanto, não basta reconhecer e tolerar o diferente, é preciso estabelecer relações de trocas entre as pessoas, em outras palavras, valorizar as diferenças, produzindo uma prática pedagógica que aponte para a:

Valorização da diversidade, que é caracterizada como a possibilidade de convivência e interação construtiva e não-hierarquizada entre “indivíduos dessemelhantes”. [...] a diversidade traz benefício educacionais para as instituições de ensino, ao potencializar a reflexão acadêmica no *campus* e para a sociedade em geral, ao produzir um estoque mais amplo de indivíduos talentosos capazes de exercer funções importantes na vida local e nacional (Brandão e Marins, 2005, p.169)

Percebo a valorização da diversidade, como a efetiva possibilidade que vai atender as necessidades sociais mais amplas, na nossa sociedade pluri e multicultural.

Se há um alijamento nas Instituições Superiores de Educação, que têm a responsabilidade principal e constituem o espaço privilegiado para a formação de professores, no que se refere à discussão sobre a questão racial, sobre a população negra, conseqüentemente os profissionais da educação que saem desse processo de formação estão também alijados quanto ao trabalho desta questão na educação básica. Por isso é que reclamamos uma reformulação tanto da política de formação quanto das práticas pedagógicas ocorridas nesses cursos, garantindo aos que saem deles legitimidade para acionar *intervenções* sobre os currículos das escolas, que sejam capazes de promover as intervenções preconizadas pela Lei 10639/03.

Repensar a política de formação, bem como a trajetória histórica de constituição do currículo e das práticas curriculares significa, conforme Mate (2004), é uma oportunidade importante de:

Pensar a reforma (o modo como são constituídos e legitimados modos de formar professores, de ensinar/aprender) e o currículo (um modo de regulação social cujos efeitos produzem formas de ver/sentir/pensar) como dois lados, mas não únicos, da constituição do processo de escolarização. Pensá-las como formas históricas, portanto contingentes, é propor que cogitemos as diferentes e múltiplas formas de conceber/praticar ações, projetos, educação. Pensar o caráter

contingente da reforma, do currículo e da escola e, além disso admitir que o currículo produz efeitos da construção de subjetividades e identidades escolares/sociais não é pouco. Pelo contrário, traz implicações relacionadas diretamente ao exercício do poder nas relações cotidianas da escola: desconfiar de algumas certezas construídas sobre escola, ensino, professores; compreender a mudança como construída de continuidade e ruptura; olhar mais detidamente para as incertezas e imprevisibilidades do cotidiano curricular e confrontá-las com os discursos sobre ordem, direção, organização e planejamento contidos nas reformas de ensino e nas intervenções propostas, especialmente para o trabalho do (a) professor (a) (Mate, 2004, p. 577, 578).

Cogitar uma outra prática, um novo projeto de educação com vista à construção de subjetividades e identidades negras positivas, além de exigir a mudança de postura política e prática dos docentes, exige a elaboração de novo projeto político pedagógico tanto para os cursos de formação de professores quanto para o processo de educação nas escolas.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proceder esse estudo, significou uma oportunidade de conhecer e revelar como parte dos docentes dessa Instituição pensam e vem, em sua prática cotidiana, encarando o debate e as alterações, no campo educacional, sobre a questão racial brasileira. Ao mesmo tempo, apontou o quanto uma política curricular, atrelada a uma concepção de

formar, pode ou não contribuir para a construção de uma educação emancipatória dos sujeitos nela envolvida, assim como, reforçar a exclusão dos sujeitos que tentam se manter e/ou adentrar nesse processo, que muitas vezes não o contemplam. Por outro lado, revelou a necessidade dessa Instituição repensar sua política de formação, com vista a atender as novas demandas da sociedade atual.

A FFP, *locus* de reflexão desse estudo mesmo com a especificidade de ser um centro de formação de professores, inserida numa Instituição que tem políticas de cotas com recorte racial diante de um contexto social em profunda mudança frente às questões raciais e diante do aparato legal, pouco tem se movimentado para modificar a política e a prática de formação de professores. Isso, a meu ver, reforça a necessidade de elaborar um novo projeto político-pedagógico que contemple, priorize a problemática racial da população negra brasileira.

Portanto, pensar um projeto de educação, um projeto político-pedagógico, implica em pensar a qualidade de escola que se almeja, assim como pensar uma concepção de sujeito e de sociedade que se pretende contribuir para construir. E um projeto político requer pensar mudanças a partir daqueles que estão diretamente ligados a esta realidade.

No que se refere ao alcance das metas preconizadas pela Lei 10639/03, está em jogo uma profunda mudança de mentalidade de todos os envolvidos no processo de formação escolar, mudança essa que implica deixar de lado preconceitos, sentidos comuns, verdades absolutas, para pensar a formação a partir das necessidades de seus usuários. Para isso, os docentes precisam assumir sua parte de responsabilidade pelo projeto de formação, mas sem perder de vista a responsabilidade de formar cidadania, que significa apoiar o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Formar para a cidadania, é garantir à população negra um processo de escolarização no qual os eixos norteadores passam pela integração entre a educação e a

realidade multicultural dos sujeitos, assim como pela democratização das relações de poder dentro do espaço escolar e pela democratização também do conhecimento. Pois, segundo Gentili:

A formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios. Sem uma prática efetiva de autonomia por parte do sujeito moral, não há possibilidade alguma de construção de uma moralidade autônoma. Sem uma prática efetiva da liberdade, não há possibilidade de construir-se uma moralidade livre. Sem uma prática efetiva de democracia, não há possibilidade de uma moralidade democrática. O problema está em que nem sempre as agências morais (família, empresas, mercado, sindicatos, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação, etc.) desempenham essa função democratizadora. O problema reside em que algumas dessas agências, ao expandir-se de forma indiscriminada em todas as esferas da vida social (como, por exemplo, o mercado), acabam condenando a própria possibilidade de construção de uma ética pública. Mas o problema mais grave, ao menos a partir da perspectiva deste ensaio, é que nossas escolas não costumam desempenhar um papel relevante na formação dos valores, das normas e dos direitos constitutivos de uma identidade cidadã que transborde os limites do formalismo jurídico (Gentili, 2000, p.154, 155).

Estamos, portanto, diante de um tempo histórico que urge empreender esforços coletivos para vencer as barreiras e os entraves que inviabilizam a construção de um projeto educativo que de fato propicie uma educação que instrumentalize os sujeitos para o exercício pleno da cidadania e que seja instrumento real de transformação de realidades sociais; espaço em que se aprenda o aprender, a conviver e ser, com e para os outros. Só assim estaremos contrapondo o atual modelo de educação, gerador de desigualdades e exclusão racial, que impera nas políticas educacionais de inspiração eurocêntrica, também chamadas de políticas neoliberais.

Portanto, a construção de um projeto político-pedagógico pode, impreterivelmente, contribuir para estabelecer novos paradigmas de gestão e de práticas pedagógicas que possibilitem às instituições escolares transgredir à chamada “educação tradicional”, cujos conteúdos estão longe de corresponder às necessidades e anseios de

todos os sujeitos que participam desse cotidiano escolar, sendo o ônus maior para os sujeitos negros e negras.

Por isso, quanto à relevância do projeto político-pedagógico num processo educativo afirma Veiga:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (...) Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 1995, p.13)

De acordo com Veiga (1995), um projeto político-pedagógico é resultado de uma ação e interação, na qual objetivos e prioridades devem ser estabelecidos pela coletividade, que deverá definir e implementar as práticas pedagógicas necessárias com vista à construção de uma nova realidade. Pois à educação da população negra quanto ao cumprimento do que determina a Lei 10639/03 requer a construção de uma nova prática educativa.

O que está posto na atualidade, como desafio e meta para o sistema educativo brasileiro, é a construção de uma prática escolar compromissada, também, com os interesses e realidades da população negra, onde as indicações necessárias a essa nova organização devem ser pensadas, deliberadas e implementadas via projeto político-pedagógico. E para isso, conta-se com a ousadia e comprometimento dos educadores e, principalmente, dos cursos de formação desses educadores, uma vez que cabe a esses cursos propiciarem os subsídios e referenciais para os novos educadores compreenderem e nortear a sua prática. Para Veiga (1995), um subsídio teórico é fundamental para se lançar na ousadia da construção de nova prática pedagógica.

Afirma a autora:

Temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. (Veiga, 1995, p. 14).

No que tange à população negra, a ousadia está em se dispor a aprender a pensar e a realizar um fazer pedagógico de forma coerente, que começa pelo reconhecimento do *locus* escolar como um espaço da diversidade cultural e não da homogeneização cultural. Isso significa construir conhecimento que rompa com o silêncio e a diferença, dois grandes obstáculos para se tratar das questões raciais, tanto do discurso educativo quanto na prática pedagógica.

O enfretamento, ou melhor, o trabalhar a diferença num projeto político-pedagógico, possibilita, como bem afirma Sousa Santos (2001), dar a essa diferença uma inteligibilidade, tão necessária e importante para que não se caia numa postura de indiferença. Esse autor advoga que a superação desse entrave só se dará na medida em que se estimule a articulação entre os diferentes. Então, o espaço de formação, conseqüentemente o espaço escolar, tem que ser norteado por uma postura multicultural, e mais especificamente, como já defendi aqui, guiar-se pelo referencial teórico do multiculturalismo crítico.

A adoção de uma postura multicultural no *locus* de formação significa incorporar, nas propostas e práticas curriculares, questões das quais não se pode e nem se deve evadir, como por exemplo, a desestabilização das relações de poder que envolvem as instituições e a coexistência da diferença. Conforme Souza Santos (2001), significa adotar uma *política da diferença* que vai conviver e tencionar com uma *política da igualdade*, já que o espaço escolar prima e é norteado por este discurso de igualdade.

Diz o autor:

O multiculturalismo emancipatório que buscamos é um multiculturalismo decididamente pós-colonial, neste sentido amplo. Portanto, assenta fundamentalmente numa política, numa tensão dinâmica, mais complexa, entre a *política de igualdade* e a *política da diferença*; isto é o que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito no princípio da igualdade. Há idéia de que, sendo todos iguais, é fundamental que se dê uma redistribuição social, nomeadamente ao nível económico, e é através da redistribuição que assumimos a igualdade como princípio e como prática. Naturalmente que este princípio não reconheceu a diferença como tal. A Política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnica, de orientação sexual ou de diferença sexual, etária e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. (2001, p. 21)

O reconhecimento da diferença de ser e pensar, ou diferença cultural, tanto na sociedade quanto na escola e na Universidade influi na prática na medida em que há uma guinada de uma perspectiva monocultural para uma heterogeneidade que implica na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretações e manifestações que estão presentes na sociedade e na escola. Nesta perspectiva, rompe com a hierarquização das relações entre as culturas, porque desvaloriza determinada cultura, bem como suas especificidades, representando uma redução do papel da educação a uma função de compensação cultural que termina por negar a diferença.

Portanto, conceber um projeto político-pedagógico que afete a globalidade dos currículos dos cursos de formação de professores e da escola, que desenvolva processos de construção de identidades culturais e raciais que fortaleçam a auto-estima e o auto-conceito dos sujeitos provenientes de grupos excluídos e discriminados, é o que urge às Universidades atualmente, isto porque a cultura acadêmica tem que superar essa dificuldade de lidar com a diferença. Concretizar esse projeto significa uma enorme mudança na educação brasileira.

Nesse sentido, defendo que a construção de um projeto político pedagógico deve contemplar e centrar nas questões raciais, com vista a construção de uma nova organização do trabalho educativo, para isso necessita dos esforços de todos no apontamento de quais finalidades precisam ser reforçadas e abraçadas coletivamente na intenção de atingir a almejada cidadania da população negra.

E foi comprometida com essa cidadania da população negra, e ciente do papel dos educadores nesse processo de construção, que busquei investigar como vem trabalhando os docentes da FFP na formação de novos professores com vista à contemplação nas práticas pedagógicas das demandas dessa parcela da população brasileira.

Ao longo desse diálogo, procurei entender como esta Instituição vem lidando com as questões referentes à população negra, e se vinha adotando formas alternativas para a superação do racismo e da discriminação racial, como se sabe, muito presente nas instituições educativas. Também procurei verificar se a FFP vinham considerando as diferentes referências de identidades dos sujeitos que compõe o sistema educativo brasileiro. No que tange a essas demandas, detectei que pouco está sendo feito devendo os cursos de formação de professores reelaborarem urgentemente suas propostas curriculares e incluírem a questão racial como tema a ser estudado e discutido.

O que a pesquisa revelou, foi uma Instituição, que mesmo diante de sua responsabilidade com a formação de educadores, não tem tratado com a devida importância a questão racial em seus discurso e prática pedagógica. A falta de um projeto político-pedagógico, no qual o conjunto desses docentes poderia nortear suas práticas dificulta atender as demandas impostas pela Lei 10639/03, conseqüentemente atender as demandas da população negra brasileira.

Por outro lado, revelou a resistência de significativa parcela desse professorado quanto à temática racial, o que demandará um longo trabalho de convencimento e de

estudo das relações raciais no Brasil. Pois, é inconcebível adentrarmos ao século XXI, operando um sistema de educação que ainda insiste em negar no discurso e na prática didática o reconhecimento da população negra, bem como de sua cultura, identidade e historicidade. O tratamento da problemática racial, no espaço de formação e no escolar, não pode ficar a mercê da boa vontade, ou melhor, da sensibilidade política e comprometimento de determinados indivíduos, tem que ser ação política coletiva, uma política de Estado de formação. Trata-se da formação e reconhecimento de mais da metade da população brasileira.

Na FFP o que encontrei foram ações individuais no que tange a temática racial, a persistência em ações individuais, distancia mais ainda o alcance de um projeto de escola que almeja a Lei 10639/03, que altera a prática e o currículo da Educação Básica, para isso precisa-se mudar a formação de profissionais que vão atuar nessa área, propiciando-lhes condições de atender essa nova demanda. Esse novo formar não encontrei na FFP, principalmente, quando deparei com muito docentes dessa instituição que nem conheciam a lei. Mais uma vez, reforça a importância dessa escola de formação repensar a sua política de formação, e se atentar para as novas exigências que a sociedade brasileira coloca, com vista a alterar a educação dos seus cidadãos.

O contexto atual em que estamos vivendo no Brasil requer de todos os envolvidos com a política de formação a produção de uma teoria educacional que se balize na discussão da relação escola/cultura/sociedade, sem desconsiderar que a questão racial está no centro de nossa formação social. Vale aqui ressaltar que a sociedade brasileira teve suas bases econômica, social e cultural construídas sobre o trabalho escravo, e a negação do sujeito e da cultura negra foi um dos principais enfoques no processo de construção de nossa identidade nacional. Então, encarar essas questões no âmbito da formação de professores significa contribuir para o aprofundamento e ampliação da

produção teórica educacional. Pois, só assim, estaremos realmente colocando a discussão sobre a educação escolar no campo dos direitos sociais.

E isso significa não perdemos de vista que a cultura escolar está impregnada de uma complexidade conflitiva provenientes das diferentes referências de identidades pelos sujeitos nas relações sociais e nos processos culturais. Então, a produção simbólica e material do povo negro torna-se necessária para todos aqueles que desejam refletir de maneira séria e cuidadosa sobre a nossa realidade educacional.

Nesse sentido, torna-se imprescindível para os cursos de formação e a escola construir seu projeto político pedagógico, uma vez que nele estas questões têm a garantia de serem contempladas e trabalhadas.

BIBLIOGRAFIA

ADESKY, Jacques d'. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ADESKY, Jacques d'. *Multiculturalismo e educação*. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.) *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002.

ARENDRT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ASSIS, Mariza de Paula e SILVA, Marco Antonio Costa da. Faculdade de Formação de Professores da UERJ: cursos e rumos. In. SOUZA, Donaldo B.de e FERREIRA, Rodolfo (orgs) *Formação de Professores na UERJ: memória, realidade, atual e desafios futuros*. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

- BANTON, Michael. *A idéia de raça*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Rachel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* São Paulo: Unesp, 2004.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.
- BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BOWEN, William G. e BOK, Derek. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond e Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.
- BRANDÃO, André Augusto e MARINS, Mani Tebet A. de. *Nos labirintos da política de cotas para negros no ensino superior*. Rio de Janeiro: PHYSIS, Revista de Saúde Coletiva, ano 15, n. 1, 2005.
- BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, CNE, 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora)
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria (org) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CANEN, Ana e OLIVEIRA, Ângela Maria Araújo de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21 p.61-74, set/out/nov/dez 2002.
- CARVALHO, José Jorge de. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (coord.). *O negro na universidade*. Programa A Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n.5, 2002.

- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo. Paz e Terra: 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Córtes Editora, 2002
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.
- DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FERNANDES, Florestan. *O Negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- FONTOURA, Helena Amaral. A formação do professor universitário: considerando propostas de ação. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne e SILVA, Waldeck Carneiro (orgs.). *Formação de professores: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*. Ano XXI n°. 73, p.47-70, dezembro de 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.
- GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In. SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry. Por uma pedagogia e política da branquidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n°. 107, p.97-132, julho de 1999.
- GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: (o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA)*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

- GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima (org.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In. SANTOS, Sales Augusto dos (org.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.
- GOMES, Nilma Lino *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves (orgs.) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In. MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Reflexões sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras. *Cadernos de Pesquisa, Revista e Estudos em Educação*, n. 6, p.28, nov.1987.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: ALMEIDA, Kátia Martins (org.) *Simpósio Psicanálise e Política*: Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1981.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classe, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro:EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos Alfredo.. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

JACCOUD, Luciana e THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MALIK, Kenan. *The meaning of race*. Londres: Macmillan, 1996.

MATE, Cecília Hanna. Reformas de ensino e problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, Rachel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* São Paulo: Unesp, 2004.

Mc LAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de Currículo e a Psicologia da Educação. *Revista Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós – graduados*. PUC. São Paulo, n. 17, 2. sem, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MUNANGA, Kabengele As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz; e QUEIROZ, Renato da Silva (orgs). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto Pereira (org.) *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira..* Niterói: EdUFF, 2004b. Cadernos PENESB; 5.

- NINA RODRIGUES, Raimundo. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- OLIVEIRA VIANNA, F. J. *Raça e assimilação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952, Vol.
- OLIVEIRA, Rachel de. Escola e dominação – Sistema educacional reprovado. *São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação SEADE*. São Paulo, p.36, 1988.
- ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1949.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, gênero e raça. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SANTOS, Joel Rufino. *O que é racismo?* São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Córtext, 1987.
- SCHERER, Amanda E. Apresentação. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *O dizer na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz e QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: EDUSP, 1996.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares Fonseca (org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

- SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002a.
- SEYFERTH, Giralda. Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In, OLIVEIRA, Iolanda (org.) *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002b.
- SILVA, Marcus Vinicius de Oliveira. Psicologia, subjetividade e relações raciais no Brasil. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003b.
- SILVEIRA, Ronald Acioli. Apresentação. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papyrus, 1995.
- WARE, Vron (org.) *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CARTA DE CONSENTIMENTO

Prezado Colega.

Meu nome é Mariza de Paula Assis, professora desta Unidade Acadêmica desde 1981, lecionando as disciplinas Psicologia da Educação I, II e Relações Raciais e Educação na disciplina Tópicos Especiais para o Curso de Pedagogia. Estou no Curso de Mestrado em Política Social da Universidade Federal Fluminense e estou na fase de realização da pesquisa, momento importante para a conclusão de meu curso.

Meu trabalho trata da Questão Racial nos cursos de Formação de Professores desta unidade de ensino, de acordo com a Lei 10639/03 (em anexo).

Para concretizá-lo solicito sua colaboração, enquanto docente da FFP/UERJ, respondendo ao questionário apresentado.

Após a conclusão da pesquisa, os resultados obtidos serão colocados à disposição de todos que dela houverem participado.

Grata,

Mariza de Paula Assis

QUESTIONÁRIO

1- Dados pessoais

Nome:

Sexo: () feminino () masculino

Estado

Civil:

Data de Nascimento:

Local de Nascimento:

Residência:

2 – Dados profissionais

Área de Formação:

Instituição:

Área de Pós-Graduação

Especialização

Instituição

Mestrado:

Instituição:

Doutorado:

Instituição:

Disciplinas que leciona:

Ano de Ingresso na Universidade:

3 – Dados étnicos – raciais

3.1 – Você considera importante dar destaque a identidade étnico-racial brasileira?

3.2 – Qual a sua identidade étnico-racial?

3.3 – Com base nas categorias utilizadas pelo IBGE para identificar cor e/ou raça você é:

() branco () preto () pardo () amarelo () indígena

4- Como você percebe a condição do negro:

4.1 – Na sociedade em geral.

4.2 – No Brasil em particular.

4.3 – No sistema educacional brasileiro.

5 – A UERJ, foi a primeira Universidade a implantar a política de cotas para negros:

5.1 – Qual a sua posição em relação a esta medida?

5.2 – Essa medida teve influência no seu trabalho docente? Justifique.

6 – Aprovada a Lei 10.639/03 (em anexo), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, responda:

6.1 – Quais as implicações desta Lei na Formação de Professores?

6.2 – Qual a influência desta medida no interior da UERJ e em particular nesta unidade?

6.3 – A medida teve influência no seu trabalho docente? Justifique.

7 – Responda e justifique:

Você aborda os conteúdos sobre população negra no seu trabalho docente?

Sim

Não

Justificativa:

8 – Se você respondeu sim, relacione os conteúdos selecionados e a metodologia utilizada.

9 – Se você respondeu não, percebe a possibilidade de fazê-lo? Justifique.

10 – Qual a sua opinião sobre a construção de um Projeto Político Pedagógico desta unidade de ensino, incorporando estudos sobre a população negra?



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

[Mensagem de veto](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade

da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque