

Formação do professor e diferenças raciais e culturais: a visão das revistas da área de educação

Teacher training and racial and cultural differences:
the view of the magazines in the education area

Regina Pahim Pinto*

RESUMO

Este estudo analisa artigos publicados em 21 revistas da área de educação, entre 1990 e 2003, que tratam da formação do professor em articulação com a questão das diferenças raciais e culturais. São identificadas as perspectivas teóricas que têm subsidiado os estudos sobre o tema e os fatores e contextos que contribuíram para que se passasse a pensar a formação do professor nessa perspectiva. Destacam-se também as características, os avanços e os problemas com que têm deparado algumas experiências de formação de professores que incorporam essa preocupação. Finalmente, enumeram-se sugestões dos autores para direcionar a formação do professor de modo a torná-lo sensível às questões e aos embates que dizem respeito às diferenças raciais e culturais.

Palavras-chave: Formação de professores. Diferenças raciais e culturais. Multiculturalismo.

ABSTRACT

This study analyzes articles published in 21 magazines in the education area, between 1990 and 2003, which deals with teacher training at the approach towards racial and cultural differences. The

* Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (SP). e-mail: rpahim@fcc.org.br

aim was to validate the current discussions concerning this subject, considering that potential teachers, while teaching, will face, directly or indirectly, other codes, other ways to see the world or issues regarding race. In this way, this examination presents the theoretical perspectives which have subsidized the studies on the theme and the factors/contexts that have contributed towards a shift in the way of thinking about teacher training. Emphasis is also put on the characteristics, advancements and problems which are present in some teacher training experiments that contemplate these topics. Finally, it brings together authors' suggestions on guiding the teacher – making him/her sensitive to questions and conflicts concerning racial and cultural differences.

Keywords: Teacher training. Cultural and racial differences. Multiculturalism.

INTRODUÇÃO

As revistas acadêmicas são uma fonte importante para conhecer e avaliar o tratamento de uma determinada questão no contexto de um campo específico de estudos. Produzidas em universidades e instituições dedicadas à pesquisa, as revistas acadêmicas, além de concentrarem o peso teórico da produção científica de uma determinada área do conhecimento, veiculam de modo mais ágil as questões que aí estão sendo cogitadas, em comparação com outras produções acadêmicas de acesso mais restrito, como teses, relatórios de pesquisa e outros documentos. Contribuem assim para alimentar o debate entre os especialistas e atingem também um público amplo, não só pela facilidade de acesso, mas também pelo fato de sintetizarem o conteúdo de pesquisas e estudos extensos. Desse modo, são indicadas em cursos universitários e concursos públicos e utilizadas pelos formuladores de políticas públicas.

Um outro indício da importância das revistas como veículo formador e divulgador de idéias é o fato de serem muito utilizadas, tanto no Brasil como no exterior, como fonte para a elaboração de estados da arte e a avaliação de campos específicos de estudo.

Este texto apresenta uma análise de artigos, publicados entre 1990 e 2003¹ em 21 revistas da área da educação, que abordam a formação do

¹ O estudo inicialmente previa apenas a análise de artigos publicados entre 1990 e 2000. No decorrer do seu desenvolvimento, entretanto, resolvi considerar também artigos

professor em articulação com a questão das diferenças raciais e culturais. O objetivo foi verificar em que medida os educadores têm refletido sobre essa questão, tendo em vista que os futuros professores irão se defrontar, direta ou indiretamente, no exercício da sua atividade docente, com outros códigos, outras maneiras de significar o mundo e, ainda, com questões relativas à raça. Interessa-nos conhecer o teor das discussões, as pesquisas que vêm sendo realizadas, bem como os embates e as propostas voltadas para a formação do professor nessa perspectiva.

PROCEDIMENTOS

A escolha dos periódicos foi orientada por alguns critérios, como probabilidade de tratar do tema, expressividade na área de educação, regionalidade. Procurou-se abranger da forma mais ampla possível o território nacional, embora o Sul e, principalmente, o Sudeste estejam mais representados, pois as publicações da área concentram-se nessas regiões.

Uma vez escolhidos os 21 títulos a serem analisados, procedeu-se à leitura das palavras-chave e dos resumos de todos os artigos constantes nas revistas das coleções selecionadas. Nessa primeira triagem, foram eliminados oito títulos² que não publicaram artigos sobre o tema no período, e foi elaborada uma lista de artigos relacionados ao tema publicados nos 13 títulos escolhidos: *Cadernos Cedes*, *Cadernos de Pesquisa*, *Cadernos de Pesquisa em Educação*, *Educação e Pesquisa*, *Educação e Realidade*, *Educação e Sociedade*, *Educação em Revista*, *Educação em Debate*, *Espaço Pedagógico*, *Idéias*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista da FAEBA* e *Tecnologia Educacional*. Após a leitura, alguns artigos foram eliminados por não tratarem exatamente do tema ou por abordarem a formação de professores voltada para as populações indígenas.³ Assim, de um total de mais de 3.000 artigos, foram escolhidos

publicados após 2000, devido ao crescimento da produção sobre o tema. O levantamento a partir desse ano, porém, não foi tão sistemático como o da década de 90, dada a dificuldade de acesso às publicações mais recentes.

² *Agere*, *Cadernos de Educação*, *Educação Brasileira*, *Inter-Ação*, *Intermeio*, *Pró-Posições*, *Psicologia da Educação* e *Teoria e Educação*.

³ Adotou-se esse procedimento porque, a despeito de esses artigos trazerem contribuições relevantes para o tema, em geral as reflexões aí presentes dizem respeito a problemáticas específicas às populações indígenas.

24, menos de 1% da produção, percentual bastante insignificante, mas que corrobora dados de outras pesquisas sobre o tema.

Em sua análise sobre como a formação do professor se apresenta na produção científica brasileira, tomando como base os trabalhos apresentados na SBPC em dois momentos, a década 80 e o ano de 2001, Janete de Magalhães Carvalho (2002) concluiu que apenas cerca de 1% dos trabalhos tinha enfoque intercultural na década de 80. No outro momento analisado, não há menção a trabalhos na área, a despeito do aumento do número de estudos e pesquisas que enfocam a prática pedagógica em variadas acepções e perspectivas. Duas outras pesquisas sobre formação docente, que tomaram como base o catálogo da ANPEd sobre dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em dois intervalos de tempo, respectivamente, 1986 a 1995 (Giglio, 1998)⁴ e 1990 a 1997 (André, 2002), também confirmam essa ausência de trabalhos sobre o tema. O mesmo ocorreu em outras duas pesquisas, uma delas dedicada à produção sobre formação de professores em periódicos de expressão na área, no período de 1990 a 1997, e outra, às comunicações apresentadas no Grupo de Trabalho "Formação de professores" da ANPEd entre 1992 e 1998 (André, 2002).

Os artigos selecionados são assinados por 18 autores, sendo que alguns são responsáveis por mais de uma publicação. Há também artigos assinados por mais de um autor. No período analisado, 1990 a 2003, o tema praticamente passa a ser abordado a partir da segunda metade da década 90, uma vez que 21 dos 24 artigos analisados foram publicados após 1995.

No conjunto da produção, encontramos relatos de pesquisa e artigos de caráter mais teórico, em que o autor explicita as perspectivas que subsidiam as suas posições, discorre sobre os fatores que contribuíram para que passasse a priorizar essa questão na formação do professor e discute os embates, os ganhos e os problemas que essa perspectiva vem suscitando. Em ambos os tipos de textos, a questão pode aparecer como tema principal ou pode ser tratada de forma subsidiária. Vários textos

⁴ É importante salientar que, embora o trabalho não entre em detalhes sobre os temas abordados, a questão da pluralidade cultural poderia estar presente nessas teses e dissertações, dado que 8% delas investigam propostas ou análises de programas ou práticas, que, em sua maioria, enfatizam a necessidade de um ensino contextualizado, baseado na realidade do professor e do aluno.

também contêm sugestões para direcionar a formação do professor numa perspectiva que abranja as questões raciais e culturais. Há ainda textos que apenas sugerem materiais ou conteúdos relacionados com o tema para o professor trabalhar em sala de aula.

CONTEXTOS EM QUE SURGEM REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ARTICULAÇÃO COM A QUESTÃO DAS DIFERENÇAS RACIAIS E CULTURAIS

Dentre os contextos ou fatores identificados nos artigos das revistas acadêmicas como tendo contribuído para que se passasse a pensar a formação de um professor sensível às questões relativas às diferenças de raça e de cultura, alguns são citados de modo recorrente: a pluralidade cultural da sociedade brasileira e, conseqüentemente, a necessidade de articular cultura e educação e o acesso diferencial aos bens econômicos e culturais por parte de segmentos em que determinantes de classe, gênero, raça e cultura atuam de forma marcante.

Nessas discussões, nota-se a influência das idéias de Apple, Giroux, Stuart Hall e Sacristán sobre a centralidade da cultura na explicação dos fenômenos sociais, aí incluída a educação.

Com base nas análises desses estudiosos, os autores dos textos selecionados apresentam sugestões e tecem críticas que mostram como a articulação entre escola e cultura ainda é incipiente entre nós. Enfatizam a necessidade de a escola valorizar as especificidades dos locais em que está inserida; de o ensino estar relacionado ao contexto em que a escola se situa; de a escola construir com os alunos um saber universal, mas fortemente vinculado às especificidades e aos interesses dos grupos que a compõem. Ressaltam também a pertinência de se considerarem as questões culturais e as necessidades de comunidades específicas nas discussões sobre o fracasso escolar (Foerste, Foerste, 2001). Endossam a idéia de que a escola, mais do que transmissora da cultura – da “verdadeira cultura” –, seria um espaço de cruzamento, conflito e diálogo entre diferentes culturas. Uma realidade que exige uma nova postura e a capacidade de identificar não só as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, mas as tensões e os conflitos que perpassam esse universo, fato que se acentua quando há imposição de uma cultura em detrimento da cultura experiencial, que possui profundas raízes socioculturais (Moreira e Candau, 2003).

Em contrapartida, criticam a visão monocultural da educação e a dificuldade de a escola lidar com a diferença e enfrentar a pluralidade de culturas, enfim, de abrir espaço para a manifestação e a valorização das diferenças (Moreira e Candau, 2003).

É nesse contexto que adquire relevância a formação do professor, no dizer de Moreira e Candau (2003), o *locus* privilegiado para que se possa promover a inclusão dessas questões na educação.

Citando estudos que mostram a pequena abertura dos currículos dos cursos de formação de professores para a questão da diversidade racial e cultural, os estereótipos subjacentes às representações e expectativas dos professores em relação a alunos de determinados segmentos bem como as possíveis repercussões negativas no seu rendimento, os autores apontam a necessidade de preparar esses profissionais para considerar a diversidade de um modo mais positivo. Ponderam ainda que essa formação poderia contribuir para minorar a situação de fracasso escolar de alunos de determinados segmentos (Canen, 1997, 2001; Foerste, Foerste, 2001).

Os autores também destacam nesse processo de valorização da articulação entre escola e cultura e, conseqüentemente, de preocupação com a formação do professor, o papel da globalização – um cenário em que nos confrontamos com o desafio de conviver com fronteiras fluidas e, conseqüentemente, com as diferenças, mas também com o movimento contrário, que afirma o que é local, específico de cada povo, grupo social, geração, raça, sexo, tradição cultural ou religiosa (Candau, 1995; Canen *apud* Pereira, 2001; Foerste e Foerste, 2001).

O papel desempenhado pelos movimentos sociais nesse contexto também é salientado. Os movimentos sociais, ao apresentarem tanto para a sociedade em geral como para o sistema educacional reivindicações relacionadas a classe, raça, gênero, cultura, suscitam desafios a serem enfrentados. Um dos desafios é a formação de um professor capaz de lidar com essa realidade (Gomes, 1997; Pinto, 1999; Candau, 2002).

Nos textos consultados, destaca-se como exemplo dessa influência dos movimentos sociais a Escola Plural, proposta político-pedagógica apresentada pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte na década de 90, que incorporou muitas questões levantadas pelo movimento de renovação pedagógica desencadeado pelos professores nos anos 70 e 80 (Gomes, 1997).

A proposta se inspirou em experiências significativas que estavam ocorrendo na rede municipal e que se configuravam como práticas transgressoras, na medida em que se contrapunham à lógica de uma organização escolar hierarquizada, burocratizada e excludente.⁵ No Programa Escola Plural, professores e alunos são entendidos como sujeitos socioculturais, detentores de uma cultura que não pode ser desconsiderada, mas que precisa ser assumida e deve permear o processo de formação. Entre outras peculiaridades, trata-se de uma escola que se pretende sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos, uma escola que resgata sua condição de tempo e espaço de socialização e de vivências, de individuação, de cultura e de construção de identidades (Castro, s.d., p. 8).

O diálogo entre escola e cultura tornou-se um desafio para os implementadores pois, para compreender a escola como tempo de vivência cultural, respeitar os alunos no seu processo de formação e avançar na construção de um novo perfil profissional, foi necessário desencadear um processo de desconstrução de noções limitadas, preconceituosas e superficiais sobre a relação entre educação e sociedade, educação e cultura. Com esse propósito, os implementadores investiram na formação do professor, com o desafio de torná-lo um profissional sensível à diversidade cultural (Gomes, 1997).

São também apontados como fatores que contribuíram para pensar a formação do professor numa perspectiva que considere a diversidade cultural as transformações que vêm ocorrendo desde o início do século XX no modo de conceber o conhecimento e que tiveram como conseqüência o desvelamento dos limites e das fragilidades dos pilares nos quais se fundamenta o conhecimento moderno, baseado na racionalidade científica, bem como o surgimento de novos discursos, entre os quais o conhecimento relacional (Santos *apud* Pereira, 2001), a multirreferencialidade (Ardoino, Burnham, Macedo *apud* Pereira, 2001) e a ciência complexa (Morin, Pereira, 2001). Segundo Pereira:

⁵ Foi feito um mapeamento das experiências significativas que vinham ocorrendo na rede municipal de ensino, o que permitiu descobrir projetos político-pedagógicos avançados, oficinas, trabalhos interdisciplinares, atividades que envolviam a cultura e a arte. Cf. "Cape - continuando e construindo sua história". Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/cape/capehist.htm>>.

Construir currículo, nesse momento de crise conceitual, significa romper com esse paradigma monocultural e monorreferencial, buscando criar, inventar e transgredir as narrativas da educação conservadora. Nesse sentido, impõe-se como tarefa fundamental para o curso de formação do educador revelar a relação entre currículo e diversidade cultural, reconhecendo, respeitando, valorizando e, sobretudo, reafirmando a diferença como produto da história, ideologia e poder. (Pereira, 2001)

QUESTÕES TEÓRICAS

A pesquisa nos periódicos mostrou que a questão da formação do professor em articulação com as diferenças raciais e culturais é um campo ainda carente de reflexões e pesquisas, fato apontado inclusive pelos autores dos artigos (Pinto, 1999; Gomes 2000).

Com exceção dos textos dos autores que adotam o multiculturalismo,⁶ nos quais encontramos subsídios teóricos mais consistentes, os demais trazem reflexões ainda bastante incipientes do ponto de vista teórico e metodológico. Nos artigos pesquisados, muitas vezes não é explicitada a teoria na qual se baseiam as considerações do autor sobre o tema; outras vezes, não há detalhes sobre como a teoria poderia concretamente contribuir para abordar a questão da formação do professor em articulação com as diferenças raciais e culturais.

Os autores que propugnam o multiculturalismo nos espaços educacionais adotam o que denominam multiculturalismo crítico, perspectiva que incorpora aportes da teoria crítica e de autores pós-modernos e que, em seu modo de ver, possibilita evidenciar e desafiar as relações entre cultura e poder. Essa seria a diferença dessa perspectiva em comparação com tendências multiculturais mais liberais, em que a aceitação da diversidade ocorre sem um questionamento dos mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças, as discriminações e as exclusões, enfim, em que não há um questionamento das relações desiguais de poder ou dos mecanismos discriminatórios que inferiorizam identidades culturais específicas (Canen e Moreira, 1999).

Além disso, discutem questões importantes, entre as quais a necessidade de especificar o contexto em que surge o multiculturalismo,

⁶ Entre os autores dos artigos que têm trabalhado de modo expressivo com essa perspectiva, destacam-se Ana Canen, Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Candau.

o sentido atribuído ao termo, as questões teóricas subjacentes e a sua aplicabilidade no campo da educação, seja no currículo em geral ou no currículo dos cursos de formação do professor. Essas questões não só possibilitam entender a proposta multiculturalista, como também identificar possibilidades e desafios a serem enfrentados.

O multiculturalismo encontra terreno propício para se desenvolver no momento em que a cultura deixa de ser vista como pertencendo a uma superestrutura ideológica, como considerava o pensamento marxista, e passa a assumir uma posição nuclear (Canen e Moreira, 1999). Valendo-se das reflexões de Hall, Apple, Giroux e de outros estudiosos, os autores enfatizam o papel da cultura nas transformações da vida local e cotidiana e apontam para o fato de que as lutas pelo poder se desenvolvem no campo simbólico e discursivo, ou seja, no campo da cultura. É uma virada cultural, a partir da qual se passa a privilegiar determinados temas na análise de fenômenos sociais e alça-se a cultura ao estatuto de categoria essencial para compreender a vida e a organização da sociedade (Canen e Moreira, 1999; Moreira e Candau, 2003).

Como corpo teórico, o multiculturalismo crítico questiona o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras da cultura, identificando etnocentrismos e visões estereotipadas de determinados grupos e buscando abertura para uma pluralidade de vozes e para formas diversas de construir e interpretar a realidade. As categorias teóricas do multiculturalismo permitem uma leitura de mundo a partir de procedimentos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade, descentrada e emancipada de valores supostamente superiores (Gonçalves e Silva *apud* Canen e Moreira, 1999).

Os autores também chamam atenção para a dimensão política do multiculturalismo, dada a importância da cultura em movimentos de afirmação e de resistência a processos de exclusão de identidades culturais ou, ainda, em situações de violência simbólica decorrentes do processo de globalização. O multiculturalismo teria então potencialidade para preparar futuras gerações, tanto para a rejeição de práticas etnocêntricas, xenófobas e de intolerância para com o outro, como para a sua participação efetiva no processo de construção de democracias plurais (Canen e Moreira, 1999).

No campo da educação, essa perspectiva representa a resposta, em espaços educacionais, à realidade multicultural da sociedade ocidental e, conseqüentemente, às definições conflitantes do mundo social decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais, contexto esse em que as relações de poder desempenham papel crucial, contribuindo para conformar o modo pelo qual indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural.

O multiculturalismo tem a ver, portanto, com as diferenças, mais exatamente com o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, são discriminados ou vítimas de preconceito no interior das sociedades em que vivem. Nesse sentido, não pode haver educação cultural separada do contexto das lutas de grupos culturalmente dominados, que buscam modificar por meio de suas ações a lógica pela qual, na sociedade, os significados são atribuídos. As abordagens pedagógicas do multiculturalismo precisam, portanto, focar propostas e esforços de cunho político que têm incidido sobre a ressignificação de conceitos como direitos humanos, democracia e cidadania, de forma a articular reivindicações identitárias, afirmação de padrões culturais singulares e garantia de representação política (Canen e Moreira, 1999).

Os autores reconhecem os questionamentos que incidem sobre o multiculturalismo e procuram refutá-los. Assim, à crítica de que o multiculturalismo aborda a diversidade mas não questiona a construção das diferenças e de que tenderia a reforçar preconceitos ao invés de questioná-los, argumentam que o multiculturalismo crítico não só discute a questão da construção das diferenças, mas também contribui para dirimir os preconceitos, dado que enfatiza o caráter híbrido e mutável das identidades (Canen e Moreira, 1999).

Às críticas de que na análise multiculturalista não se considera a classe social, reconhecem a necessidade de se articularem mais enfaticamente a esfera econômica e as contribuições das abordagens pós-modernas e pós-estruturais que, por sua vez, enfatizam a dimensão cultural. A propósito dessa questão, apontam para a necessidade de evitar que as experiências multiculturais recaiam no psicologismo, em conseqüência da valorização do aspecto afetivo e da desconsideração das análises das relações de poder. Para tanto, preconizam o desenvolvimento de estratégias que desvendem o processo de construção das diferenças nas estruturas desiguais de poder (Canen e Moreira, 1999).

Os autores reconhecem os problemas de uma educação dirigida a “grupos étnicos” específicos, calcada exclusivamente nos seus padrões culturais, principalmente quando essa educação não corresponde aos anseios desses mesmos grupos, que, muitas vezes, lutam por uma educação oficial. Nesse sentido, criticam qualquer “guetização” cultural e preconizam o diálogo entre padrões culturais (Canen e Moreira, 1999).

Discutem ainda uma outra questão suscitada pelo multiculturalismo, a dicotomia universalismo *versus* relativismo. Assim, às interrogações sobre a possibilidade de interpretar todas as culturas como possuidoras de posições epistemológicas aceitáveis, enfatizam a necessidade de adotar critérios transculturais que permitam distinguir política progressista de política conservadora. Àqueles que defendem a necessidade de estabelecer “limites” (aspas originais) ao reconhecimento de padrões culturais em razão de uma ética universal, respondem com a necessidade de diálogos transculturais em torno de preocupações semelhantes que possibilitem desvendar a incompletude das culturas (Santos *apud* Canen e Moreira, 1999)

Especificamente no que diz respeito à formação do professor, afirmam as potencialidades do multiculturalismo, em comparação com outras abordagens, para preparar um professor competente pedagogicamente para tratar das diferenças culturais.

Para esses autores, a perspectiva estrutural funcionalista tende a ignorar os conflitos e a diversidade cultural e a privilegiar práticas pedagógicas centradas na instrumentalização do professor. O professor bem formado seria aquele que domina técnicas de ensino voltadas para um aluno abstrato, cujos dons e habilidades seriam desenvolvidos tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho. Assim, o professor imbuído dessa perspectiva, também denominada assimilacionista, transmite acriticamente conteúdos marcados por visões de mundo e valores culturais dominantes e não questiona a ausência de representatividade de determinados grupos raciais e culturais nas práticas curriculares (Canen, 1997, 2001).

Por sua vez, os enfoques marxistas dos anos 80, ainda que contestem essa neutralidade das ações do professor e reivindicuem um conceito de competência fundamentado na conscientização das desigualdades socioeconômicas que estariam na base das desigualdades educacionais, não dão conta da dimensão cultural. Nessa perspectiva, a educação seria

determinada pelo contexto socioeconômico, sendo que a dinâmica do cotidiano da escola é minimizada na análise do fracasso escolar. Há uma ênfase na categoria classe social, em detrimento de outros fatores que estão na base da desigualdade educacional, como raça, gênero, diversidade cultural (Canen, 1997, 2001).

Tampouco a perspectiva fenomenológica (incluindo as abordagens interpretativas, simbólico-interacionistas e construtivistas) revela potencial para trabalhar a competência pedagógica voltada para a pluralidade cultural e sua incorporação nas práticas pedagógicas. Essa perspectiva, embora resgate o espaço intra-escolar na formulação da competência pedagógica, privilegia a promoção da compreensão interpessoal em sala de aula, o desenvolvimento do *self* do aluno, sua auto-estima e autoconfiança. Enfim, há uma ênfase no universo microsocial em detrimento de uma análise mais cuidadosa da articulação desse universo com os fatores socioculturais mais amplos que se infiltram no seu interior. Esse enfoque, também denominado de aceitação, não questiona as causas estruturais ligadas à distribuição desigual de poder mediante as quais se dá a desvalorização de certos padrões étnico-culturais (Canen, 1997, 2001).

A teoria crítica (incluindo as abordagens pós-modernistas, feministas e interculturais) irá superar essa limitação, ao propor uma competência pedagógica que, ao mesmo tempo que tem como substrato o cotidiano da escola, procura realizar as conexões entre esse cotidiano e o contexto sociocultural da escola. Nessa perspectiva, também denominada perspectiva de conscientização, o professor será um "profissional reflexivo" que leva em conta as contribuições da fenomenologia, ou seja, a preocupação com a experiência de sala de aula, com a dimensão humana, mas também os mecanismos inscritos na prática pedagógica e nas rotinas escolares que legitimam a reprodução dos preconceitos e das visões estereotipadas ou se constituem em potenciais para a sua transformação.

A teoria crítica, portanto, incorpora a visão contida na perspectiva fenomenológica, mas a contextualiza a partir da consideração das relações desiguais de poder entre grupos socioculturais e procura desenvolver estratégias que desafiem preconceitos e legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes. É uma perspectiva que se propõe superar uma atitude meramente condenatória e resgatar o espaço intra-escolar para que se viabilizem

práticas pedagógicas que celebram a diversidade cultural ao invés de abafá-la (Canen, 1997, 2001).

A expectativa é a de que o futuro professor, ao compreender o vínculo entre cultura e poder e a maneira pela qual a cultura hegemônica discrimina as outras manifestações culturais no cotidiano escolar, estará mais apto a aceitar a não superioridade de qualquer padrão cultural sobre outro. Estará, portanto, mais aberto a propostas que busquem desafiar preconceitos e estereótipos e que incorporem a pluralidade cultural em conteúdos e metodologias (Canen, 1997).

A perspectiva intercultural crítica⁷ implica também reconhecer que a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano do docente, de suas representações e de seu saber, sob pena de se elaborarem programas e documentos curriculares que não se consubstanciem em práticas pedagógicas transformadoras (Canen, 2001). Ela não pode, portanto, ser reduzida às intenções ou metas curriculares e só será potencializada na medida em que mobilize a construção identitária docente em direção à sensibilidade, às diferenças e à valorização da cidadania multicultural e híbrida (Canen, 1999). Quando não há envolvimento dos professores, tais programas pouco alteram sua prática. Enfim, os autores, embora reconheçam a inclusão do tema pluralidade cultural nos currículos como um passo importante, lembram a necessidade de estudos que se voltem para as representações dos docentes, para que se possa efetivamente mobilizá-los para a pluralidade cultural (Canen, 2001).

Nessa mesma linha, Moreira (1992) chama a atenção para a inutilidade de combater práticas e crenças cristalizadas, inclusive de caráter racista, apenas por meio do currículo formal e ressalta a importância da afetividade na formação do professor, principalmente no que diz respeito às diferenças raciais e culturais.

A pertinência de levar em conta a sensibilidade do professor é enfatizada também por autores que não adotam o multiculturalismo. Gonçalves (1996), com apoio do que ele denomina Sociologia da Experiência, propõe um modelo de análise da prática docente que inclu

⁷ Tudo indica que a autora fala em perspectiva intercultural crítica como sinônimo de multiculturalismo crítico.

a subjetividade do professor. Especificamente no que diz respeito aos cursos de formação, alerta para o fato de que os discursos hipercríticos fundados no saber científico não são suficientes para remover as representações primárias. É necessário considerar a trajetória de vida dos futuros professores, seus preconceitos, suas visões de mundo. Discutir essas representações com os futuros docentes, torná-las inteligíveis, seria uma maneira de levá-los a reconsiderar as suas representações sociais primárias.

Além do multiculturalismo, outros aportes teóricos são discutidos, embora de modo bastante superficial, nos textos. A pedagogia do diálogo de Paulo Freire é identificada em um dos textos como uma via importante para a formação do professor no que diz respeito à diversidade cultural, na medida em que traz contribuições que poderiam apontar caminhos no cotidiano escolar para uma prática emancipatória, porque formadora da consciência que respeita a multiplicidade das manifestações culturais. “Uma pedagogia que *desconstrói* o poder do discurso dominante, à medida que defende a criação de espaços para o saber do povo fazer-se presente também na elaboração de conteúdos pedagógicos de caráter multicultural, poderia contribuir para desmitificar a noção engessada de verdade do saber escolar instituído...” (Foerste e Foerste, 2001, p. 69).

Finalmente, uma outra perspectiva, também pouco explorada pelos autores, uma vez que presente em apenas um texto, mas que pode ser promissora para subsidiar a reflexão sobre a formação do professor no que diz respeito às diferenças raciais e culturais é a Teoria Crítica, particularmente o pensamento de Theodor Adorno, um dos filósofos que integram a Escola de Frankfurt. Sem falar nas suas contribuições no sentido de nos alertar para a necessidade de a educação criar um clima espiritual e cultural que não favoreça os extremismos, a insensibilidade e a exploração das pessoas,⁸ a sua filosofia, como capacidade de usar a razão e a fantasia na interpretação dos detalhes que a prática pedagógica mostra a todo momento, contém elementos educativos importantes para a formação dos professores. Por meio dela, fatos corriqueiros, e às vezes imperceptíveis, que perpassam nosso cotidiano podem ser vistos com um olhar diferente e provocar susto, admiração, espanto. Um olhar que

⁸ Essas idéias foram desenvolvidas na conferência “Educação após Auschwitz”.

nos leva a desvendar a essencialidade e a agressividade contida em certas expressões sedimentadas, carregadas de preconceito, que usamos cotidianamente sem maiores críticas (Pucci, 2001). Trata-se de uma perspectiva ainda pouco utilizada pelos estudiosos interessados na articulação entre educação e diferenças raciais e culturais, mas que, pelas questões que aborda, pode ser bastante frutífera.

A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR SENSÍVEL ÀS DIFERENÇAS RACIAIS E CULTURAIS

Apenas um dos artigos publicados nas revistas selecionadas apresenta uma pesquisa bastante abrangente sobre a formação do professor no que diz respeito às diferenças raciais e culturais, uma vez que analisou diferentes dimensões do curso de formação de professores em nível de segundo grau, entre elas livros didáticos de disciplinas que têm maior possibilidade de tratar do tema, professores dessas disciplinas e uma publicação voltada para os professores (Pinto, 1999). Os demais estudos oferecem informações sobre aspectos da formação dos professores, sendo que alguns relatam experiências ocorridas no exterior.

Em vários dos artigos analisados, a formação dos professores é abordada indiretamente, pois os autores se referem à postura e à maneira como professores que já exercem a docência trabalham as questões relativas às diferenças raciais e culturais. Desse modo, seja por meio das pesquisas realizadas (Moreira e Candau, 2003), seja com base na literatura pertinente (Canen, 2001), os artigos colocam em evidência a ausência de uma formação voltada para as diferenças raciais e culturais e a dificuldade de os professores adotarem uma perspectiva multicultural na sua prática pedagógica, identificam os problemas que os professores experimentam quando interagem com crianças que apresentam hábitos e costumes diferentes das crianças tidas como educadas ou ainda a dificuldade de reconhecerem a sua responsabilidade nos processos de discriminação (Canen, 2001; Moreira e Candau, 2003).

Um indício dessa ausência de formação é o fato de alguns professores considerarem antipedagógico tratar de certos temas, como o racismo e tantos outros considerados delicados, e entenderem que o tratamento desses temas poderia reforçar a discriminação (Pinto, 1999). Há também aqueles que só os discutem quando surgem casos concretos de discriminação e racismo no contexto escolar, embora invariavelmente

trabalhem essas questões no nível das relações interpessoais, numa clara adoção da perspectiva fenomenológica. Não questionam, portanto, os mecanismos que perpetuam as discriminações (Pinto, 1999; Canen, 2001; Moreira e Candau, 2003).

Os professores também raramente se dão conta do caráter multicultural da sociedade e das contradições e demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura (Canen, 2001; Moreira e Candau, 2003). Poucos conhecem o universo cultural de seus alunos, e suas representações sobre esse universo se reduzem aos aspectos que estariam faltando para uma equiparação com o modo de ser das camadas dominantes. Postura que, no entender dos estudiosos, é impregnada por uma perspectiva assimilacionista, para a qual a função da escola é a de promover a transmissão de valores culturais dominantes, sem que se levem em conta os sujeitos do processo educativo como portadores de cultura e de história. Os professores também demonstram dificuldade de visualizar o vínculo que existe entre os padrões culturais e o poder social que os legitima (Canen, 2001).

Ainda nesse rol de estudos que, embora não abordem diretamente cursos de formação de professores, apontam questões pertinentes ao tema, pode-se citar o trabalho de Gomes (2003). Com base em depoimentos que recuperam as vivências escolares de funcionários e clientes de "salões étnicos"⁹ da cidade de São Paulo, a autora discorre sobre a importância de os educadores compreenderem a complexidade na qual está inserida a construção da identidade negra quando se leva em conta a corporeidade e a estética. Sugere então que esse tema integre as discussões sobre diversidade racial e cultural nos cursos de formação de professores. A autora lembra que a relação pedagógica não se desenvolve exclusivamente pela lógica da razão científica, mas também pelo toque, por odores, sabores, pela visão, pela escuta. Embora o seu trabalho diga respeito a questões relativas ao corpo negro e à estética negra, suas ponderações sobre a necessidade de os professores estarem atentos à linguagem do corpo de seus alunos bem como às suas próprias representações sobre esse corpo, além de extremamente importantes para refletir sobre as questões relativas às diferenças culturais e raciais, podem ser extrapoladas para outros contextos. Ainda no que diz respeito à postura dos professores, a autora critica a maneira pela qual eles muitas vezes se expressam sobre questões que afetam determinados segmentos discriminados na sociedade.

⁹ Salões de beleza dedicados ao segmento negro.

Trata-se de representações que, no seu entender, refletem uma mentalidade forjada no imaginário social brasileiro, mas sobretudo a ausência de reflexão sobre esse discurso e sobre a formação do pensamento brasileiro no que diz respeito à raça (Gomes, 2000).

A despeito desses problemas, os estudos selecionados nas revistas também identificaram iniciativas de professores para valorizar a diversidade, iniciativas que, embora muitas vezes se configurem como atividades extracurriculares, mostram caminhos possíveis para minimizar a exclusão de alunos cujos padrões não correspondem aos dominantes. São experiências que denotam uma atitude mais flexível do professor em relação ao currículo e a conseqüente adoção de práticas que mostram preocupação com a cultura e a realidade do alunado. Entre elas, o esforço de conhecer essa realidade e de adequar temas, materiais e atividades ao universo cultural das crianças (Canen, 2001).

Os poucos estudos constantes nos artigos que focalizam cursos ou experiências de formação de professores apontam para uma série de evidências que mostram alguns avanços e muitas dificuldades na adoção de uma perspectiva que abranja as questões relativas às diferenças raciais e culturais. Alguns artigos, como o de Canen (1997), referem-se a estudos feitos no exterior, em instituição de ensino superior de formação de professores na Inglaterra. A autora também relata, com base na literatura, várias experiências multiculturais em cursos superiores de formação docente no Canadá e nos Estados Unidos (Canen, 1999).

Uma das constatações é a de que, mesmo em países em que a perspectiva intercultural crítica é bastante discutida na literatura acadêmica ou preconizada nos documentos escolares, ela pouco tem repercutido na política educacional, e tampouco tem chegado à sala de aula. Enfim, nem sempre o que se propugna nos documentos se concretiza de fato (Canen, 1997).

Assim, o contato com o dia-a-dia das instituições formadoras, mediante observação de aulas, estágios, análise documental e entrevistas com professores, mostra situações que evidenciam um entendimento limitado da perspectiva intercultural crítica ou seu caráter periférico no contexto escolar. Vários são os indícios que apontam nessa direção, entre os quais a ausência de uma compreensão da educação multicultural e dos seus pressupostos, dado que nesses cursos não são desafiados preconceitos e estereótipos manifestados pelos futuros professores, e, ainda, o fato de se adotar a perspectiva intercultural apenas quando há

alunos de padrões culturais diversos na sala. O caráter periférico da perspectiva intercultural foi constatado mesmo em iniciativas que teriam potencialidades para trabalhar a multiculturalidade. Uma das instituições estudadas, a despeito de preconizar o modelo de professor reflexivo, portanto capaz de desenvolver uma postura crítica em relação a sua prática, pouco estimulou os alunos a refletirem sobre questões que dizem respeito à diversidade cultural. Finalmente, a não-valorização de estágios dos futuros professores em escolas frequentadas por alunos de diversos *backgrounds* culturais também é um indício de uma incorporação apenas incipiente do multiculturalismo nessas instituições de formação do professor (Canen, 1997).

A propósito, as experiências de formação abordadas mostram que, para que os estágios atinjam o objetivo de preparar o professor do ponto de vista multicultural, é necessário que haja um trabalho concomitante que o leve a compreender as relações de poder que estão na base da valorização diferencial de culturas, o caráter complexo, múltiplo e fluido da identidade, enfim, a estar atento para a visão essencialista da identidade. Outras experiências de formação que priorizaram estágios também não frutificaram por não terem trabalhado com as identidades dos docentes em formação. Como conseqüência, não conseguiram superar a percepção do outro como diferente, tampouco a visão homogeneizante a seu respeito (Canen, 1999).

Por sua vez, cursos que optaram por trabalhar essas questões,¹⁰ seja no contexto de disciplinas de formação pedagógica, seja no contexto de cursos específicos de Educação Multicultural, ou ainda em cursos teóricos de formação pedagógica, mostram que ocorreu o que os autores chamam de uma flexibilização identitária com relação a outras visões de mundo, ou seja, maior compreensão e empatia com outras culturas (Canen, 1999).

¹⁰ De modo geral, o trabalho nos cursos teóricos de Educação Multicultural consistiu em apresentar questões e desenvolver dinâmicas que conscientizassem os alunos a respeito do caráter de construção de identidades, além de utilizar estratégias que estimulassem a permuta de perspectivas sobre questões polêmicas e, conseqüentemente, o exame crítico de crenças, práticas e políticas institucionais que afetam negativamente grupos culturais diversificados no cotidiano escolar. No caso do trabalho no contexto de disciplinas de formação pedagógica, estimulou-se a reflexão sobre como e por que certo conhecimento é construído de determinada maneira, por que certas construções da realidade são mais valorizadas. Os alunos também foram estimulados a questionar a validade das teorias, à luz do potencial opressivo inerente às prescrições que elas apresentam.

As pesquisas realizadas em contexto brasileiro sobre formação do professor em articulação com questões que dizem respeito às diferenças raciais e culturais, por sua vez, reiteram muitas das observações feitas em outros países. O estudo de Pinto (1999) citado anteriormente mostrou que nos cursos de formação raramente são abordados conceitos essenciais para que o futuro professor possa trabalhar os problemas relativos às diferenças culturais e raciais, e que nem sempre o enfoque de temas importantes para o aluno formar uma visão não estereotipada dessas diferenças, seja nos materiais didáticos, seja nas aulas, é conduzido nessa direção. Além disso, os professores desses cursos sentem-se despreparados para abordar esses temas, que nem sempre constaram dos seus cursos de formação. Em contraposição, aqueles que tiveram algum contato com o assunto, seja por circunstâncias profissionais, seja por envolvimento pessoal, foram os que se mostraram mais sensíveis e que no decorrer da sua atividade docente desencadearam ações com essa perspectiva. São entretanto iniciativas isoladas, não se constatando um planejamento, uma discussão mais elaborada por parte do corpo docente da escola com vistas a formar o futuro professor nessa perspectiva. Ficou evidente também que há uma tendência a tratar dos temas relativos à cultura e, principalmente, à raça, em momentos isolados e, em geral, em datas comemorativas, e que há dificuldade em abordá-los em determinadas circunstâncias, como, por exemplo, quando há alunos negros presentes na sala de aula.

O outro estudo se refere à experiência de formação de professores no contexto da implantação da Escola Plural em Belo Horizonte,¹¹ relatada por Gomes (1997). Na medida em que a proposta previa um diálogo entre escola e cultura, tornou-se necessário redimensionar a formação dos docentes tendo como eixo a questão da diversidade cultural,¹² ou seja, um processo de formação que possibilitasse aos educadores reconhecerem a si mesmos e aos seus alunos como sujeitos socioculturais. Para tanto, foram realizados debates para discutir a necessidade de entender a realidade do aluno e o quanto ela extrapola as atividades escolares, abrangendo os jogos, as expressões, as festas, os problemas do bairro, a galera, as bandas de *rap*, o baile *funk*, o grupo de *rock*, o grupo religioso e a criminalidade.

¹¹ Proposta da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, durante a administração da Frente BH Popular, entre 1993 e 1996.

¹² Essa tarefa foi realizada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e pelas equipes pedagógicas das regionais.

Nessa perspectiva, não cabe formar o professor apenas como um transmissor de conteúdos, mas como um profissional que faça da sua prática docente uma fonte de pesquisa para que a relação pedagógica propicie o processo de aprendizagem.

O processo de formação também demandou um trabalho no sentido de mostrar aos professores que a escola não é o único agente de cultura e de socialização e que a cultura está na comunidade. Para tanto foram criados espaços e momentos em que os docentes pudessem refletir sobre sua própria comunidade e compreendessem que tanto eles como os alunos foram marcados por suas manifestações culturais. Um outro desafio foi levar os professores a perceberem a necessidade de alterar a estrutura seletiva da escola, uma estrutura que exclui o diverso e que foi concebida num momento histórico em que a concepção de sujeito social era muito diferente. Enfim, o trabalho desencadeado pela implantação da Escola Plural mostrou que é preciso romper com a idéia de que a formação de professores em uma sociedade pluriétnica e pluricultural como a brasileira deva girar apenas em torno de conteúdos. Estes são importantes, mas devem estar alicerçados na prática social, nos movimentos sociais e na diversidade racial e cultural (Gomes, 1997).

OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Experiências de formação de professores numa perspectiva que abranja questões relativas às diferenças culturais e raciais vêm ocorrendo por todo o Brasil, seja no âmbito da sociedade civil, seja no âmbito das universidades. Embora não haja um registro formal dessas iniciativas, tudo indica que são em número razoável, a julgar pelos dados preliminares de uma pesquisa sobre cursos de formação de professores com enfoque nas questões raciais e culturais e que até o momento computou cerca de 40 experiências em todo o território nacional.¹³

No contexto deste trabalho, considere relevante divulgar algumas dessas experiências, uma vez que seu conhecimento pode trazer subsídios significativos para aqueles que se interessam pelo tema e, particularmente,

¹³ Trata-se de pesquisa que vem sendo desenvolvida por Lucimar Rosa Dias, bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford.

pode sensibilizar os educadores a se debruçarem sobre essa questão. Duas delas foram desenvolvidas por grupos do movimento negro, o NEN (Núcleo de Estudos do Negro de Santa Catarina), fundado em 1986, e o TEZ (Trabalhos e Estudos sobre Zumbi), fundado em 1985 no Mato Grosso do Sul. As outras duas são iniciativas que surgiram no contexto de universidades, como o trabalho do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCAR),¹⁴ que atua desde o início da década de 90, e do PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), da Universidade Federal Fluminense (UFF),¹⁵ criado em 1995. É importante salientar que a opção por abordar essas iniciativas foi determinada pela oportunidade que tive de tomar contato com as mesmas, seja pessoalmente, seja pela literatura.

AS EXPERIÊNCIAS DOS GRUPOS DE MOVIMENTO NEGRO

Logo de início, o que chama a atenção nas experiências dos grupos de movimento negro é que elas se iniciam quase informalmente, em razão de inquietações e do desejo de conhecer melhor a situação do negro, por parte de negros e negras ligados ou não à universidade. Essas pessoas constituem grupos de estudo ou de discussões informais sobre questões

¹⁴ O objetivo é subsidiar o trabalho dos professores no que diz respeito a questões relacionadas às diferenças raciais e culturais no cotidiano da escola e na elaboração e escolha de programas e materiais. Nesse sentido, procuram levar os professores a perceberem os preconceitos e as discriminações veladas que ocorrem nos materiais didáticos, nas expressões comumente utilizadas pelas pessoas. Também procuram sanar lacunas na formação dos professores no que diz respeito a certos temas, como história da África.

Os cursos são ministrados durante o período letivo, o que tem incentivado os professores a trazerem fatos concretos que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula para serem discutidos e debatidos.

¹⁵ O objetivo do curso é oferecer aos profissionais conhecimentos que lhes possibilitem compreender e interferir na situação da população negra estudantil por meio da ressignificação da sua prática pedagógica, não só no que diz respeito às situações que envolvem a discriminação racial, mas também a todas as outras formas de discriminação, com vistas à democratização das oportunidades educacionais. Os promotores do curso têm por objetivo fazer com que os professores incorporem em sua prática pedagógica os ensinamentos ministrados no curso.

que dizem respeito ao negro e, com o passar do tempo, começam a ser chamadas para falar sobre o negro ou sobre questões raciais nas escolas e em outras instituições, geralmente em datas específicas, como o 13 de maio e o 20 de novembro.

É a partir desse contato com o público da área de educação que surge a idéia de oferecer algo mais estruturado, mais elaborado para atender a essas demandas. Entre as atividades,¹⁶ destacam-se os cursos oferecidos a profissionais da área de educação. No caso do NEN (Passos, s.d.), o curso de Relações Raciais e Educação, e do TEZ (Dias e Silva, s.d.), inicialmente oficinas para os professores sobre metodologia de combate ao racismo e, posteriormente, um curso estruturado após o grupo ter sido chamado a uma escola para dar assessoria em um episódio envolvendo acontecimentos preconceituosos.

Outro ponto em comum é que, com o decorrer do tempo, acontecimentos em nível local ou nacional passam a incentivar esses grupos ou a demandar deles uma ação mais consistente na área de formação, atuação que por sua vez os leva a colaborar com órgãos oficiais em âmbito estadual e municipal.

Em Santa Catarina, a aprovação em alguns municípios de leis que determinaram a inclusão do conteúdo História Afro-Brasileira nos currículos de educação infantil e ensino fundamental nos anos 90¹⁷ levaram o NEN a investir na publicação de materiais didáticos e na socialização da produção de estudiosos das relações raciais. As discussões em nível nacional sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o debate sobre a formação de professores, por sua vez, estimularam o grupo a propor uma política de formação de gestores da educação do município (coordenadores e chefes de divisão da equipe central das secretarias de educação), diretores, especialistas e profissionais que desenvolvem atividades no âmbito das

¹⁶ O NEN e o TEZ realizam inúmeras outras atividades na área da educação. O NEN, por exemplo, criou um acervo bibliográfico, tem assessorado órgãos públicos e promovido encontros e eventos destinados a discutir temas de interesse do segmento negro. O TEZ, por sua vez, participou da Constituinte Escolar e, como resultado dessa atividade, produziu um caderno intitulado *Educação Afro-brasileira*, que serviu de base para as discussões com professores sobre o tema. Além disso, organizou também um relatório para o Secretário da Educação, indicando algumas ações.

¹⁷ São cidades em que o movimento negro tem atuação expressiva no estado: Criciúma, Florianópolis, Itajaí e Tubarão.

escolas.¹⁸ Tais atividades passam a demandar da entidade a elaboração e a sistematização de uma pedagogia na perspectiva da multiracialidade brasileira, no caso, o que o grupo denomina de Pedagogia Multirracial e Popular.

No Mato Grosso do Sul, em razão de uma conjuntura política favorável,¹⁹ o TEZ teve oportunidade de atuar junto aos órgãos públicos, promovendo discussões sistemáticas com professores e coordenadores sobre a questão do combate ao racismo nas escolas. Como resultado dessas ações, em parceria com uma equipe da Secretaria de Educação, passou a oferecer um curso de 60 horas, sendo uma parte presencial e outra a distância.

Outro ponto a destacar nessas duas experiências diz respeito às similaridades entre os conteúdos desenvolvidos ou propostos nessas inúmeras ações. A pedagogia multirracial desenvolvida pelo NEN se propõe trabalhar na perspectiva da superação da discriminação racial, compromete-se com a construção de uma escola pública que privilegie a história e as culturas das populações que constituem a sociedade brasileira, seus valores, formas de agir e sentir. O curso desenvolvido pelo TEZ tem a preocupação de sensibilizar os professores sobre a importância da questão do racismo, do preconceito e da discriminação e sobre como identificá-los, trabalhá-los no contexto escolar e, ainda, de discutir a situação do negro brasileiro e os conceitos importantes para o tema.

AS EXPERIÊNCIAS LIGADAS À UNIVERSIDADE

As duas experiências ligadas à universidade têm em comum o fato de se originarem em departamentos ou programas em que atuam professores negros dedicados ao estudo da questão racial. Se esse é um fato até certo ponto esperado, ele deve ser objeto de reflexão e pesquisa, a fim de verificar quem são os incentivadores de tais iniciativas, pois não deixa de ser preocupante, uma vez que pode ser um indício de que a

¹⁸ Mais concretamente, o trabalho desenvolvido nos cursos tem procurado colocar os alunos em contato com pesquisas que abordam as desigualdades raciais em vários aspectos da vida social. Também são discutidos conceitos e questões essenciais e casos de racismo vivenciados por alunos e educadores. Além disso, os alunos são estimulados a pesquisar a situação da população negra no seu município e a planejar atividades que possibilitem a discussão racial na escola ou na sala de aula.

¹⁹ A ascensão ao governo do estado do Partido dos Trabalhadores.

questão tem atraído apenas os profissionais da educação que, devido a sua origem e ao envolvimento com a militância, têm maior interesse no tema.

Outro ponto em comum é que os cursos de formação de professores foram objeto de estudo, a fim de se verificar a sua influência na atuação dos professores, ou seja, se os cursos os têm incentivado a prestar mais atenção às questões raciais e levado a desenvolver trabalhos na área, e que tipo de trabalhos têm propiciado (Schutzer, s.d.;²⁰ Oliveira, 2003). Ambas as avaliações apontam para resultados bastante positivos tanto na atuação profissional como na vida particular dos professores.

No que diz respeito ao NEAB, o estudo mostrou que o curso estimulou a troca de experiências entre os participantes, o desenvolvimento de trabalhos com a comunidade e com os alunos, o uso das metodologias aprendidas. O curso proporcionou-lhes uma percepção mais aguçada dos preconceitos veiculados pelos materiais didáticos e, ainda, a busca de novos conhecimentos sobre a temática. Alguns confessaram ter mudado de postura perante a escola e passado a dar aos filhos uma formação que abrangesse essa questão. Os professores negros, por sua vez, sentiram-se fortalecidos na sua identidade. Os depoimentos dos egressos dos cursos oferecidos pelo PENESB mostram que a experiência lhes deu condições de enfrentar e desestabilizar o racismo, levar em conta a questão racial nas suas práticas e superar situações para as quais antes se sentiam despreparados. Mas, a despeito desses fatos bastante positivos, as avaliações apontaram questões que merecem reflexão. No caso do NEAB ficou explícito que, ao mesmo tempo que existem professores abertos aos ensinamentos do curso, que reconhecem a sua ignorância a respeito da questão e se sentem ansiosos por não saberem se estão agindo de forma correta na sua prática pedagógica, há outros que exibem posições preocupantes. São os professores que pelas suas declarações demonstram falta de consciência da complexidade do tema ou dos próprios preconceitos. Afirmam não sentirem dificuldade em abordá-lo, alegando que, por terem recebido uma educação não

²⁰ Os cursos tiveram como temas geradores "Direitos humanos e combate ao racismo", com ênfase na questão do negro, tendo sido ministrados em 1991 (Negros, índios e cultura erudita); 1998 (Introdução ao estudo das relações interétnicas na escola); 1999 (Direito à escola, direito à aprendizagem) e 2000 (Direito à memória, direito à informação). Schutzer, s.d.

preconceituosa, estariam preparados para formar os educadores com essa perspectiva. Se bem que se pode considerar que uma educação nessa direção é importante para um educador, há que se ter consciência de que somos fruto de uma educação eurocêntrica e que dificilmente uma pessoa possa ter recebido uma educação livre de preconceitos. Ainda dentro desse grupo há os que expressam atitudes preconceituosas sem nem mesmo o perceberem.

Outro fato a ser destacado no estudo sobre os cursos oferecidos pelo PENESB foi a constatação de que a maioria dos frequentadores são negros, em quase sua totalidade comprometidos com a questão racial e que, além disso, vivenciaram ou presenciaram, inclusive no seio da família, episódios de discriminação racial.²¹ Se por um lado esse é um fato esperado, por outro, mostra que o tema ainda não é objeto de preocupação dos docentes brancos. Os alunos, por sua vez, são oriundos ou estão frequentando cursos na área das ciências humanas e letras, o que é um indício de que essa questão ainda não sensibiliza os egressos dos cursos das áreas biológica e exatas.

Gostaria de mencionar ainda uma iniciativa do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), o Concurso Educar para a Igualdade Racial, cujo objetivo é incentivar e premiar experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar. O concurso já teve duas edições, sendo que na primeira recebeu 210 propostas e, na segunda, 314. Em ambas as edições a maioria das experiências referem-se ao ensino fundamental II e são originárias da região Sudeste. A maior parte foi ou está sendo desenvolvida por professores que se declararam brancos e de sexo feminino.²²

Embora essas experiências não digam respeito à formação do professor, mas a sua prática, considere importante citá-las, não só porque permitem avaliar indiretamente essa formação, mas, sobretudo, porque constituem um rico material para os estudiosos que se interessam pelo tema.

²¹ Esses episódios ocorreram, inclusive, na trajetória dos professores brancos.

²² A distribuição das propostas para as duas edições de acordo com os indicadores listados a seguir foi: Nível de Ensino: Educação infantil, 39 e 41; Ensino fundamental I, 70 e 79; Ensino fundamental II, 101 e 99; Ensino médio, 0 e 91. Região: Norte, 7 e 30; Nordeste, 30 e 24; Centro-Oeste, 21 e 69; Sudeste, 105 e 168; Sul, 47 e 33. Sexo: Masculino, 33 e 45; Feminino, 177 e 224. Cor/Raça: Negro, 96 e 128; Branco, 109 e 139; Indígena, 2 e 1. No primeiro concurso, três não responderam ao item Cor/Raça; no segundo, essa resposta se tornou obrigatória para a inscrição.

Neste artigo, comento quatro experiências do segundo concurso, todas relativas ao nível Educação Infantil, portanto dirigidas a crianças de no máximo quatro anos. Três dessas experiências centram-se na questão da identidade e tiveram como fatores desencadeadores, respectivamente, a dificuldade de os pais declararem a cor dos filhos, a dificuldade de as monitoras pentearem crianças negras e, finalmente, a motivação da própria professora de intervir no processo de perpetuação do preconceito racial. A última experiência voltou-se sobretudo para a divulgação de expressões culturais dos grupos étnico-raciais.

Na primeira iniciativa foi organizada uma roda enfocando a África, principalmente Angola, devido ao apoio da embaixada desse país, ocasião em que se discutiram questões como a diferença entre preconceito e racismo e a cor da pele e realizaram-se atividades como confecção de roupas, elaboração de texto, composição de letra de música e exploração de ritmo africano. Alunos participaram de uma roda de capoeira e da confecção de artefatos da cultura angolana. Os pais foram convidados a assistir ao evento.

No segundo caso, além do trabalho de conscientização das professoras e de um trabalho com bonecas negras, procurou-se dar visibilidade ao negro, por meio de cartazes, manuseio de livro que retrata família negra, esforços para eleger uma menina negra rainha da primavera, criação de livro infantil com a história de uma princesa negra, uma vez que a menina foi eleita princesa, e utilização de Papai Noel negro na festa de natal. A terceira experiência também teve como objetivo dar visibilidade às crianças negras por meio de cartazes, livros e exposições e da criação de situações que possibilitassem o toque, a arrumação dos cabelos. Procurou-se incentivar as crianças a lutarem contra a timidez e a terem interesse pela cultura negra mediante a divulgação de ritmos, maneiras de dançar, etc. Concomitantemente, desenvolveu-se um trabalho com os pais, em palestras ministradas por integrantes do movimento negro, além de um trabalho de sensibilização dos funcionários para o tema.

A última experiência estimulou as crianças a conhecerem e a valorizarem formas de expressão de diferentes grupos étnico-raciais, sendo que a manifestação cultural escolhida foi o maracatu. Listou-se o conhecimento das crianças sobre essa dança, foram lidos textos sobre essa manifestação e confeccionados instrumentos. Realizaram-se também diversas atividades, entre elas apresentação do grupo de dança da escola

da comunidade, desfile de crianças tocando os instrumentos, exposição de desenhos e pinturas das crianças sobre o tema. Ocorreram também conversas da professora com as crianças sobre diversidade dos tons de pele e texturas de cabelo. Na avaliação da professora a atividade mostrou-se bastante proveitosa, uma vez que as crianças afrodescendentes com baixa auto-estima se entrosaram no grupo através da bandinha de música. Além disso, as crianças desenvolveram a oralidade e a linguagem corporal.

A meu ver, as experiências que descrevi e outras que conheci no contexto do concurso expressam antes de tudo o interesse dos professores pela questão e, a julgar pelo número de docentes brancos que têm concorrido, esse interesse não está restrito ao professorado negro, o que me parece bastante promissor.

Certamente as iniciativas aqui citadas apresentam muitos problemas. Apenas para mencionar alguns, sem a pretensão de efetuar uma análise, destaco a inadequação de algumas atividades à idade do público alvo, a ênfase em determinadas manifestações culturais em detrimento de um trabalho mais sutil, mais voltado para o aspecto emocional e, sobretudo, a concentração das atividades em um momento específico.

A despeito desses problemas, não se pode deixar de considerar que essas iniciativas se configuram como um processo em construção, contexto em que os estudiosos do tema têm muito a contribuir.

SUGESTÕES E PROPOSTAS

Nos artigos analisados, há várias sugestões de como conduzir a formação do professor para torná-lo não só sensível às questões relativas às diferenças raciais e culturais, mas também capaz de abordá-las e trabalhá-las na sua prática. Algumas são de caráter mais genérico, enquanto outras são bastante específicas, inclusive com a indicação de conteúdos considerados importantes para essa tarefa. A seguir, são apresentadas algumas dessas sugestões:

- O ponto de partida para caminhar na direção de uma educação multicultural e antidiscriminadora é reconhecer a existência dessa problemática. O trabalho com vistas a sensibilizar o professor para o tema e seus desdobramentos deve envolver todas as disciplinas e ocorrer em todas as ocasiões em que isso for possível, não se limitando a celebrações e momentos específicos do calendário escolar (Pinto, 1999; Moreira e Candau, 2003).

- A perspectiva multicultural deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para ilustrar conceitos e princípios, inclusive com dados provenientes de outras culturas. Deve decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desafiar mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos diversos veículos de comunicação e materiais didáticos (Canen e Moreira, 1999; Pinto, 1999).
- Concomitantemente à transmissão de conhecimentos, faz-se necessário mobilizar a dimensão afetiva do professor para que ele se envolva e se mobilize de fato em relação ao tema. As experiências e relações que ele vivenciou na sua vida familiar e profissional e em outras instâncias da vida social, os valores que aprendeu certamente influenciarão a sua postura em relação à diversidade e, conseqüentemente, a sua prática docente. Dessas múltiplas vivências e relações pode surgir um professor mais aberto ou mais fechado para lidar com a diversidade, com a diferença. Daí a necessidade de estimular o futuro professor a falar sobre si próprio, a explicitar representações, visões de mundo, conceitos e preconceitos. Trabalhar essas representações demanda mais do que conteúdos para que se possa atingir de fato as representações sociais primárias dos futuros professores (Gonçalves, 1996; Gomes, 2000). Daí a importância de se usarem metodologias que possibilitem escutar e dialogar com o professor, dado que essas estratégias ensejarão interrogações, delineamento de certezas e incertezas, conscientização a respeito dos próprios preconceitos e da maneira de lutar contra eles (Gonçalves, 1996; Silva, 1993).
- É importante que o futuro professor seja capaz de entender a cultura da escola, do aluno, da comunidade, bem como o fato de que ele próprio foi marcado pela cultura de sua comunidade. Nesse aspecto, é importante que os cursos formem profissionais capazes de identificar práticas e discursos que, tanto na esfera educacional como em outras esferas sociais, não levam em conta as vozes e os interesses de grupos sociais silenciados (Gomes, 1997; Canen e Moreira, 1999).
- Os professores devem ser estimulados a refletir sobre certos valores que se tornam verdades e que muitas vezes orientam o seu comportamento e a sua prática educativa. Valores ou maneiras de pensar que demonstram ingenuidade, ignorância, pouca elaboração sobre questões importantes, entre elas, a questão racial (Gomes, 2000).

- Os cursos de formação de professores devem estimular os futuros professores a utilizarem na sua prática docente as potencialidades educativas de instituições culturais como museus, exposições, bibliotecas, centros culturais (Carvalho, 2001).
- Os cursos de formação de professores devem estimular os alunos a conhecerem os caminhos percorridos por profissionais que demonstram sensibilidade e conseguem trabalhar o tema da diversidade. A sugestão é aproveitar essas vivências para instrumentalizar os alunos, tanto do ponto de vista teórico como prático, no trato com a diversidade. Conhecer iniciativas bem-sucedidas relacionadas com diversidade cultural, desenvolvidas por grupos de movimento negro ou por ONGs, também é importante (Gomes, 2000).
- Os futuros professores devem estar cientes de que a construção de práticas multiculturais e antidiscriminatórias só é possível mediante uma ação conjunta. O comprometimento da escola é imprescindível para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas e tenha condições de trabalhar nessa perspectiva (Pinto, 1999).

Nos artigos encontram-se também sugestões bastante específicas para abordar as diferenças raciais e culturais, entre elas: discussões em torno das identidades dos professores; debates sobre questões polêmicas, envolvendo pluralidade cultural e preconceitos a ela relacionados; críticas de artigos polêmicos, envolvendo pluralidade cultural e preconceitos a ela relacionados; utilização de filmes que possam desencadear debates sobre o tema; análises de situações de discriminação e elaboração de ensaios sobre essas situações, com a utilização de diferentes fontes; reflexões pessoais sobre a própria identidade e sobre como diferentes aspectos dessa identidade influenciam as experiências e as formas de significá-las; mesas-redondas com a participação de pessoas de padrões culturais diversos; desenhos de mapa-múndi questionando sua construção e o etnocentrismo nele evidenciado; organização do currículo e da formação docente a partir de categorias como cultura, conhecimento, poder, história, linguagem, diferença, discriminação, identidade; análises de etnografias de escolas que atendem a estudantes de distintos grupos culturais; análises de autobiografias, narrativas pessoais, romances, poesias, músicas, filmes, anúncios; participação em experiências

comunitárias; oferta de cursos sobre a história de um grupo oprimido (Canen e Moreira, 1999).

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Ainda que a análise dos artigos das revistas tenha mostrado que os estudos sobre a formação do professor numa perspectiva que abranja as questões relativas às diferenças raciais e culturais ainda são poucos, tudo indica que esse panorama pode mudar.

Nesse contexto, as experiências voltadas para a formação do professor com essa preocupação e a atuação do professor em relação às diferenças raciais e culturais certamente têm um papel importante a desempenhar. Elas constituem um campo fértil de reflexão e precisam ser analisadas em profundidade. Conhecer as perspectivas teóricas que as informam, as metodologias adotadas, os acontecimentos que as impulsionaram, os atores sociais que as têm concretizado e, sobretudo, os resultados que têm obtido certamente irá contribuir para avançar no conhecimento de uma questão tão importante, e tanto mais pertinente na conjuntura atual, dada a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino de História da Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Cleyde Rodrigues. Kalunga – ontem e hoje. *Idéias*, São Paulo: FDE, p. 49-57, 1995. (Série Idéias, n. 27).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

CANAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 23-28, jul./dez. 1995.

CANAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 89-107, nov. 1997.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 89-102, jul./dez. 1999.

- CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 21, n. 38, p. 12-23, 1999.
- CARVALHO, Cristina. Cidadania cultural e formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 75-87, jul./dez. 2001.
- CARVALHO, Janete de Magalhães. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 69-86, jul./dez. 2002.
- CASTRO, Maria Céres Pimenta Spinola. *Escola Plural: a função de uma utopia*. S.l., s.d.
- DIAS, Lucimar Rosa. *Formação de professores para o combate ao racismo em sala de aula: a experiência do Grupo TEZ – trabalhos e Estudos Zumbi*. S.d. Mimeografado.
- FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. Questões culturais na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPG-UFES*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 38-87, jul./dez. 2001.
- FUNARI, Pedro Paulo A. A cultura material de Palmares: o estudo das relações sociais de um quilombo pela arqueologia. *Idéias*, São Paulo: FDE, p. 37-42, 1995. (Série Idéias, n. 27).
- GIGLIO. Programas e práticas de formação docente: análise de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995. *Psicologia da Educação*, São Paulo: EDUC, n. 6, p. 67-90, jun. 1998.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. especial, p. 151-67, set. 2000. (Educação e relações étnico-raciais).
- GOMES, Nilma Lino. Educação em Belo Horizonte: um movimento aberto à diversidade? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 26, p. 39-54, dez. 1997.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-183, jan./jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 18, p. 49-58, dez. 1993.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996.

- GUIMARÃES, Carlos Magno. Quilombos e cidadania. *Idéias*, São Paulo: FDE, p. 43-47, 1995. (Série Idéias, n. 27).
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul./dez. 1992.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. S.d. Mimeografado.
- OLIVEIRA, Iolanda de. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.) *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. IV: p. 107-143.
- PASSOS, Joana Célia dos. *A formação de educadores para uma prática pedagógica multirracial e popular: uma proposta do Núcleo de Estudos Negros*. S.l, s.d. Mimeografado.
- PEREIRA, Graças dos Santos Costa. Currículo e multiculturalismo: reflexões em torno da formação do(a) professor(a). *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador: UNEB, v. 10, n. 16, p. 145-153, jul./dez. 2001.
- PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.
- PINTO, Regina Pahim. Diferenças raciais e educação: problemas e perspectivas. *Idéias*, São Paulo: FDE, p. 19-24, 1995. (Série Idéias, n. 27).
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 13-29, jul. 2001.
- RESENDE, Maria Eunice Mariquito de; BITTE, Regina Celi Frechianni. Refletindo sobre os saberes da docência. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE – UFES*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 88-100, jul./dez. 2001.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 5-25, jan./fev./mar./abr. 1997.
- SCHÜTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: *O negro e a educação: identidade negra*. ANPED/AÇÃO EDUCATIVA. S.l, s.d.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. *Cadernos Cedes*, 1ª ed., Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993. (Educação e diferenciação cultural – negros e índios).

Recebido: 03-5-05

Aprovado: 23-7-05