Acta Scientiarum

http://www.uem.br/acta
ISSN printed: 1983-4675
ISSN on-line: 1983-4683
Doi: 10.4025/actascilangcult.v36i2.17693

A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas

Andréia Fernanda Orlando[1*] e Aparecida de Jesus Ferreira[2]

*[1]Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua Universitária, 2069, 85819-110, Cascavel, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: deiaorlando@yahoo.com.br*

RESUMO. Este artigo objetiva investigar como a inserção da temática diversidade étnico-racial na academia pode contribuir na formação inicial dos estudantes de licenciatura na área de línguas, abrindo-lhes a visão de mundo para a cidadania ampla e irrestrita de todos, como também pode contribuir na formação continuada para diferenciar a lida de professores antes e depois de terem participado de cursos de extensão sobre diversidade racial frente a conteúdos e situações com essa temática. Para esses propósitos, este estudo se embasará, dentre outras mais, nas pesquisas de autores como Gomes (2003; 2005), Hall (2002), Moita Lopes (2002), Silva (2001; 2002) e Romão (1997), que teorizam sobre identidade, práticas racistas, relações étnico-raciais e currículo. Neste estudo se fez uso da pesquisa etnográfica em educação para obter dados relacionados aos pensamentos e às atitudes de 40 participantes sobre diversidade étnico-racial. Os resultados apontam tanto para a necessidade de tomada de consciência sobre a importância da questão quanto para o oferecimento de cursos, projetos ou disciplinas que deem conta de preparar o educador para essa reflexão.

Palavras-chave: âmbito escolar, relações interculturais, igualdade.

Awareness on ethnic and racial diversity in language teachers´ initial and continuous teacher education

ABSTRACT. Current paper investigates how the insertion of the ethnical and racial diversity issue in the academy may be a positive contribution in the initial stages of teacher training in the area of languages, opening their world view to unrestricted citizenship for all, and how it may also contribute towards their continued training to differentiate teachers´ work before and after their participation in extension courses and discussions on racial diversity. Research is based on the work of Gomes (2003; 2005), Hall (2002), Moita Lopes (2002), Silva (2001; 2002) and Romão (1997), who studied identity, racist practices, ethnical and racial relations and the curriculum. Ethnographic research in education obtained data from forty participants, on their thinking and attitudes with regard to ethnical and racial diversity. Results show the need for conscience-awareness of the importance of the issue and the urgency in offering courses, projects or subject-matters that prepare educators for this reflection.

Keywords: school environment, intercultural relations, equality.

Introdução

O aumento na demanda de pesquisas sobre diversidade étnico-racial e cultural constitui um dado pedagógico fundamental, pois demonstra uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas na nossa sociedade pelas ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos (GOMES, 2003). Os indivíduos, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação entre os distintos grupos sociais, podendo, também, se adaptar ao meio que escolheram para viver e adaptá-lo a si mesmos, transformando-o (GOMES, 2003). Para este trabalho, a nomenclatura de diversidade étnico-racial é importante, pois de acordo com Silva e Souza (2008, p. 170, grifo nosso):

> A diversidade entre os indivíduos é uma condição da natureza humana e está presente na abordagem pedagógica. Isso não significa que lidar com ela seja simples, pois, ainda hoje, está-se aprendendo a conviver com as 'diferenças'. Nem toda 'diversidade', no entanto, significa desigualdade, e este é o caso da 'diversidade étnico-racial e cultural'. Cada um dos grupos que contribuiu para a formação da sociedade brasileira tem histórias, saberes, culturas e, muitas vezes, línguas diversas. Será que essa diversidade foi historicamente valorizada, tanto pela sociedade quanto pela escola? Será que se soube respeitar e aproveitar essa multiplicidade de contribuições culturais? A resposta a essas perguntas foi, durante muito tempo, negativa.

A citação revela que embora esse trabalho trate das diferenças e que todas as diferenças devem ser consideradas dentro do contexto escolar, no entanto para a pesquisa que segue adotamos a nomenclatura diversidade étnico-racial para demarcar o nosso estudo. Ao fazer menção às teorias de Rodrigues, Gomes (2003) cita que a cultura é fruto de convenções que orientam o comportamento dos indivíduos socialmente, isto é, ela é uma representação abstrata do social a partir da qual os indivíduos estipulam a sua maneira de vestir, falar, pensar, comportar, enfim, a sua maneira de viver, sem que, muitas vezes, nem tenham consciência disso. Dessa forma, a vida coletiva das pessoas faz-se de representações, ou seja, das figurações mentais dos seus componentes que, em grande parte das vezes, se realiza de forma estereotipada.

O planejamento de práticas pedagógicas entraria como uma maneira de combate à discriminação racial, pois estimularia a tomada de consciência sobre aspectos sociais e históricos envolvidos na formação dos povos e raças, levando os alunos a se colocarem na posição do outro e, assim, reconhecerem e valorizarem a diversidade, rompendo com o mito da democracia racial (GOMES, 2003), ou seja, a crença, construída social e historicamente, de que os afrodescendentes não alcançam os mesmos patamares que os brancos, seja na área profissional, seja na educacional ou cultural, por falta de competência ou de interesse, ignorando, assim, as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os afrodescendentes (BRASIL, 2002).

A denominação 'afrodescendente' aqui utilizada se refere tanto aos pretos quanto aos pardos, uma vez que o Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE, 2006), que realiza censos demográficos nacionais periodicamente, analisa pretos e pardos separadamente. A nomenclatura de afrodescendente, a qual tem sido utilizada nos últimos anos por pesquisadores engajados com a discussão sobre questões étnico-raciais, bem como o termo Negro que é o termo sugerido e preferido pelo movimento negro. No último censo feito em 2010, a percentagem de negros/afrodescendentes (pretos e pardos) no Brasil foi de 50,7% da população, ou seja, a população negra no Brasil hoje é maioria.

Essa sociedade diversa ou multicultural é refletida no meio escolar que, também, constitui-se de diferentes raças e etnias (CANEN, 2006), já que os seus funcionários, alunos e professores são sujeitos sociais pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, cujos valores, costumes e crenças, quando valorizados, compõem o contexto da diversidade étnico-racial. Estas diferenças serão afirmadas ou negadas no âmbito escolar conforme o trabalho realizado pelo professor, este tido como profissional formador de opiniões na sociedade. Diante disso, a pesquisa pretende responder às seguintes perguntas:

> Qual é a compreensão dos professores e acadêmicos a respeito dos conceitos de 'raça' e de 'etnia' e o seu significado discursivo?
> Qual é o entendimento da questão da diversidade étnico-racial enquanto ação dos professores e dos acadêmicos que passaram por formação referente ao tema e daqueles que não passaram?

Este artigo, em primeiro lugar, pretende discutir sobre a prática pedagógica com o olhar voltado ao abarcamento das diferenças étnico-raciais em sala de aula. Para tanto, serão trazidos, num primeiro momento, os posicionamentos dos documentos oficiais acerca dessa questão, em seguida as principais nomenclaturas que norteiam este estudo. Após, especifica-se a metodologia de pesquisa adotada e realiza-se a análise dos dados. Num último momento, respondem-se às perguntas de pesquisa e são trazidas as considerações finais.

Políticas educacionais: documentos oficiais e relações raciais

Somente com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997) que a diversidade étnico-racial ou 'pluralidade cultural', como se designa nesse documento, é enfrentada como um dos temas transversais a serem abordados no contexto de sala de aula, pois este documento previa a inclusão de questões como as políticas afirmativas das minorias étnicas, de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, dos movimentos de gênero e a valorização de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) instituem, no artigo 2º, que dentre as orientações observadas na organização curricular da instituição de ensino, está, no parágrafo II, a do acolhimento e trato da diversidade étnico-racial e na formação docente e, no parágrafo III, a de garantir o exercício de atividades de enriquecimento cultural que abarquem os vários segmentos da sociedade, já que no artigo 6º deste mesmo documento se faz menção ao comprometimento da escola com o seu papel social e com os valores inspiradores da sociedade democrática.

Sobre as aulas de línguas nos ensinos Fundamental e Médio, para as quais se voltou o

enfoque desse trabalho, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica do Paraná – DCE-LE (PARANÁ, 2006) mencionam que o ensino da língua enquanto discurso deve contemplar as diversas vozes sociais, tornando a sala de aula um espaço plural, contra a hegemonia, numa valorização da diversidade (PARANÁ, 2006). Ao elaborarem os seus parâmetros educacionais, os documentos oficiais da educação (BRASIL, 1997) e o sistema oficial de ensino (LDB) procuram instaurar nas escolas o debate de questões raciais que levem os alunos a refletir sobre a história e a construção dos estereótipos sobre os afrodescendentes a fim de dissolver esses estereótipos, bem como para eliminar um tradicional papel da escola como reprodutora das discriminações existentes na sociedade contra determinadas categorias étnico-raciais (ROSEMBERG et al., 2003).

Com o fortalecimento do Movimento Negro, a partir dos anos 1980, e com a implementação do Projeto Nacional do Livro Didático - PNLD em 1996, ocorreram formas e mecanismos de monitoramento das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, pois o PNLD passou a proibir a circulação de livros didáticos que expressassem estereótipos de origem, cor, condições socioeconômicas, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação (ROSEMBERG et al., 2003). Sublinhar o tratamento desse assunto nas salas de aulas é tema crucial, atualmente, porque é nesse ambiente que são formados conceitos e ideologias nas mentes dos alunos e, uma vez que estes não são trabalhados de maneira a dissuadir os estereótipos e se não forem consideradas positivamente as diferenças étnico-culturais, o professor estará influenciando e reforçando a difusão de preconceitos e de práticas racistas, atuando contra uma educação cidadã, contra a justiça social, em especial quanto às relações étnico-raciais.

Como resposta aos anos de reivindicações do Movimento Negro, e a pesquisas realizadas no meio acadêmico que postulam a emergência em se levar para sala de aula o debate sobre questões étnico-raciais para desmistificar estereótipos e assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, a Constituição Brasileira aprova, no ano de 2004, a Lei Federal n.º 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Educação Básica.

Além desta condição igualitária requerida, esta lei garante, ainda, o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (BRASIL, 2002). Nesse sentido, o documento do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002) assevera que políticas de ações afirmativas, ou seja, ações políticas desenvolvidas para a correção de desigualdades raciais e sociais que, segundo Munanga (2003, p. 117),

> [...] visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

A Lei Federal n.º 10639/2003 prevê, consequentemente, que as escolas e os educadores sejam qualificados para o ensino e para uma reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, isto é, torna-se indispensável, para uma educação de qualidade e para fazer valer essa lei, que o professor seja preparado, durante a sua formação ou em cursos de aprimoramento, para lidar com o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade dos afrodescendentes.

O reconhecimento dos direitos dos afrodescendentes, apoiado pela Lei Federal n.º 10639/2003, implica valorar o que distingue os negros dos outros grupos que compõem a sociedade brasileira, o que requer não apenas a promulgação de uma lei, mas, principalmente, uma transformação de discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras, e requer, também, desconstruir o mito da democracia racial e combater atitudes preconceituosas da própria escola. Esse reconhecimento e valoração implica em criar condições aos alunos afrodescendentes para que permaneçam nos colégios e tenham rendimento igual ou maior em relação aos dos alunos brancos, ou seja, requer criar condições que se contraponham ao fato de os afrodescendentes sofrerem formas de desqualificação racial, através de apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando os seus traços físicos, a textura do cabelo e fazendo pouco caso das religiões de raízes africanas (BRASIL, 2002).

Com base nisso, o fracasso escolar dos afrodescendentes, na maioria das vezes, liga-se ao menosprezo ao qual esses alunos são submetidos, à sua rejeição em virtude da cor da pele e dos antepassados que foram explorados como escravos. Carvalho (2004, p. 13), no seu artigo 'Quem são os meninos que fracassam na escola?' publicado no Cadernos de Pesquisa de 2004, assegura que a maioria dos meninos que apresentam dificuldades escolares pertence "[...] a minorias raciais e étnicas e provém de famílias de baixa renda" (FERREIRA, 2011; 2012), pela falta de identificação com a turma

e pela falta de respaldo na 'proteção' do educador, sendo, dessa maneira, desencorajados a assumir a sua origem étnico-racial e a prosseguir nos estudos, conforme Romão (1997).

Realizar um diagnóstico de como este assunto é visto pelos professores dos ensinos Fundamental e Médio e acadêmicos da graduação de Letras é, também, um modo de refletir sobre essas representações negativas aferidas aos afrodescendentes, a fim de compreender a origem das mesmas, o discurso sobre tais representações e buscar uma forma de eliminá-las, primeiramente, do principal espaço de formação de opiniões e ideologias: a escola.

Relações raciais: nomenclaturas

A primeira conceituação a fazer refere-se à noção de 'identidade', a qual é abordada aqui de acordo com a concepção trabalhada por Hall (2002), ao enfatizar que a identidade não é algo inato, mas construído e transformado ao longo do tempo por processos inconscientes de socialização, pois, segundo este teórico,

> [...] se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu' (HALL, 2002, p. 13).

Já a concepção de 'estereótipo' adotada aqui é a mesma tomada por Silva (2001), que entende ser o estereótipo uma visão simplificada de uma pessoa (ou sobre de um grupo), sobre a qual se constrói uma ideia negativa. No caso dos afrodescendentes, corresponde a uma visão criada pela elite burguesa ainda no tempo da escravidão e que é o principal causador da discriminação no contexto escolar e no mercado de trabalho.

A denominação 'étnico-racial' vem em substituição aos termos raça e etnia, separadamente, por levar em consideração uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. Nesta opção está incluído o conceito de que o termo 'raça', como defendem os militantes do movimento negro, não se refere a fatores biológicos. Pelo contrário, os atuais estudos da genética comprovam que não existem raças humanas, mas que, na realidade, a esse termo é atribuído um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural a que este termo nos remete (FERREIRA, 2010).

Já 'etnia' é tomada aqui, conforme Hall (2002, p. 62, grifo do autor) como aquela que "[...] utilizamos para nos referirmos às características culturais, língua, religião, costume, tradições, sentimento de 'lugar' - que são partilhados por um povo".

O termo 'racismo' é diferenciado por Gomes (2005) do preconceito e da discriminação, sendo que ele é suscetível a três noções: trata-se de um comportamento resultante de uma aversão a pessoas que possuem um pertencimento racial observável através de sinais como cor de pele e tipo de cabelo; segundo, é um conjunto de ideias/imagens criadas por grupos que creem na existência de raças superiores e, por fim, o racismo como resultante do desejo de imposição de uma crença particular como única e verdadeira. Em qualquer uma dessas noções, o racismo se expressa de dois modos: individual e institucional, em que, no primeiro caso, ele é camuflado pela mídia e pela sociedade, por tratar de atos discriminatórios cometidos a indivíduos que resultam, muitas vezes, em agressões físicas e na destruição de bens e, no segundo, se refere a práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado.

Já a noção de 'preconceito', também conceituada por Gomes (2005), denota um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial, étnico, religioso ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo, sem levar em conta os fatores que o contestam. Desse modo, o ato de discriminar significa adotar práticas reais que efetivam essas ideologias preconceituosas e racistas.

Metodologia de pesquisa: estudo de caso do tipo etnográfico

O tipo de pesquisa adotado é o estudo de caso do tipo etnográfico na educação que, segundo as teorias propostas por André (1995, p. 28), pelo centro e pelo processo educativo,

> [...] o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Assim, o tipo de dado coletado por meio desse tipo de pesquisa é o qualitativo, uma vez que este, como alega Portela (2004), não se preocupa, necessariamente, com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização, buscando explicar o porquê das coisas e exprimir o que convém ser feito. No entanto, em alguns momentos serão usados dados quantitativos para pontuar e comparar algumas respostas de modo geral.

Os participantes desta pesquisa foram professores de línguas dos ensinos Fundamental e Médio do sistema público de ensino do Estado do Paraná e acadêmicos da área de línguas provenientes de uma universidade no Oeste do Paraná, divididos em duas categorias: professores e acadêmicos. Estas categorias,

por sua vez, foram subdivididas em mais dois públicos-alvo cada uma, a saber:

> professores que participaram de cursos de aperfeiçoamento sobre a abordagem da diversidade étnico-racial em sala de aula (P2);
> professores que não tiveram contato, nem em cursos de aprimoramento nem em projetos sobre tal temática no período de graduação (P1);
> acadêmicos que participam ou participaram de cursos, palestras ou projetos de extensão ou pesquisa acerca da abordagem diversidade étnico-racial em sala de aula (A2);
> acadêmicos que não tiveram contato em nenhum momento da graduação com tal temática (A1).

Com o intuito de obter um bom número de dados para análise, os públicos-alvo citados acima foram constituídos de dez integrantes cada um, totalizando 40 participantes para a pesquisa. Os acadêmicos que participaram desta pesquisa estavam cursando licenciatura em Letras, em uma universidade no Oeste do Paraná, escolhidos de forma aleatória. Já os professores de línguas consultados que têm conhecimento da temática, participaram de um Curso de Formação de Professores e diversidade étnico-racial oferecido pela mesma instituição dos acadêmicos que participaram da pesquisa e foram procurados a partir das suas fichas de inscrição nesse curso e, por fim, os professores sem este aprimoramento, também escolhidos de modo aleatório em colégios estaduais.

Optou-se pelo uso de um questionário como instrumento de coleta de dados por este tipo de instrumento permitir uma boa coleta de dados em um pequeno espaço de tempo, como também por possuir perguntas objetivas, de fácil entendimento, que deixam em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as suas respostas e o baixo custo.

De acordo com Chagas (2000, p. 1), um questionário é um "[...] conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto". Além disso, constitui um dos procedimentos mais utilizados para obter informações, uma vez que é de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e contém perguntas que atendem a finalidades específicas de uma pesquisa.

Para poder analisar as visões desses profissionais e acadêmicos acerca da questão da diversidade étnico-racial, primeiramente são apresentadas a(s) concepção(ões) que esses professores e acadêmicos têm a respeito de raça e etnia, sendo que os pressupostos teóricos para a análise acerca de raça e etnia serão os de Gomes (2003). Em segundo e último lugar são trazidas as análises sobre a visão dos participantes acerca da formação de professores, raça e etnia e os pressupostos teóricos para análise serão os de Moita Lopes (2002) e Hall (2002). Ressalta-se que os nomes usados nesta pesquisa são fictícios a fim de preservar a identidade daqueles que contribuíram com a realização do presente estudo.

Descrição e análise de dados

Com a finalidade de refletir sobre os dados obtidos nesta pesquisa, em primeiro lugar analisam-se as visões dos professores e dos acadêmicos acerca da sua formação profissional relacionada à diversidade étnico-racial e, em segundo lugar, sobre as atitudes tomadas por estes mediante situações de discriminação e racismo dentro de sala de aula. Assim, os dados foram divididos em temas, os quais receberam tratamento qualitativo e foram reunidos por semelhança de conteúdo, são eles: visões acerca de raça e etnia e atitudes acerca de raça e etnia. No entanto, em alguns momentos serão usados dados quantitativos para pontuar e comparar algumas respostas de modo geral.

Vale mencionar que o termo 'visão' é aqui considerado como sendo o ponto de vista do professor ou do acadêmico, qual a concepção que cada um tem sobre diversidade étnico-racial; já 'atitude' é vista como o entendimento dessa temática enquanto ação, ou seja, a prática cotidiana dentro de sala de aula fundamentada nas suas visões de mundo.

Visões acerca de raça e etnia

Com base nas respostas obtidas, verifica-se uma pequena confusão na definição dos conceitos na grande maioria dos A1 (os acadêmicos sem participação e conhecimento teórico sobre formação de professores e diversidade étnico-racial), confusão às vezes feita de maneira imprecisa ou generalizada, oferecendo termos e não explicações, como no seguinte caso:

> [...] as diversidades raciais como o indígena, o amarelo, o pardo, o preto e o branco (A1, acadêmica Fátima).

Por exemplo, os acadêmicos sem preparação em relação a essa temática citaram como dificuldades:

> [...] se estivermos sem preparação para enfrentar esses casos, podemos correr o risco de cometer erros gravíssimos com consequências que não possam mais ser revertidas (A1, acadêmico Roberto).
> [...] nem todos os profissionais da educação estão preparados para tais atitudes, mesmo porque existem muitos que ainda têm preconceitos (A1, acadêmica Clara).

Ao pontuar algumas falas dos A2, nota-se uma diferença nas conceituações dadas por estes quando comparadas às dos A1, uma vez que estes ampliam a noção de raça e etnia, fazendo uma referência implícita aos posicionamentos de Hall (2002), que teoriza acerca dessa temática, afirmando que diversidade étnico-racial abrange muito mais do que apenas raças e etnias, mas, também, a origem e a cultura do indivíduo ou de um grupo social, as suas tradições, sentimentos de lugar, religião e língua. Desse modo, as respostas a seguir dos A2 elucidam essa afirmação na medida em que proporcionaram uma explicação mais ampla para os termos já citados:

> Uma mistura de raças, de culturas, de valores e até mesmo de cores na sociedade (A2, acadêmica Lígia).
> Pluralidade de raças humanas levando-se em conta a origem e cultura dos povos (A2, acadêmico Camilo).

Vê-se a partir dessas afirmações o apelo ao mito da democracia racial, um fator comum para quem ainda não desenvolveu olhar crítico acerca desse assunto, acreditando na pseudo-igualdade racial e social pregada na sociedade que defende que todos os cidadãos são iguais, quando, na verdade, não o são. Em decorrência disso, obtiveram-se as seguintes respostas:

> [...] tratar a todos da mesma maneira, pois todos somos iguais (A1, acadêmica Tayná).
> [...] passar a considerar o ser humano na sua essência, não sua aparência (A1, acadêmica Maria).

Com isso, entende-se, então, certa crença e defesa da igualdade racial na sociedade, contudo, as diferenças não devem ser relegadas a um segundo plano, vendo-as como algo errado e divulgando-se que todos são iguais, tendo em vista que a sociedade é pluriétnica, pluricultural, na qual nenhum indivíduo é igual a outro, cujas diferenças são essenciais para a identificação cultural de um grupo e para a manutenção dos seus costumes. Em virtude disso, a aparência, como afirma a acadêmica, não pode ser desconsiderada, porque o que tem valor é a essência do ser humano, pois, assim, se está confirmando que os traços fenotípicos de um indivíduo lhe conferem maior ou menor valor, status e superioridade.

Seria mais cabível tratar as diferenças e a diversidade étnico-racial como tal, valorizadas no que há de diferente entre uma e outra, por retratarem povos, línguas e culturas distintas que existem no mundo. Assim como defende um A2:

> [...] agir diante de uma sala de aula com alunos de diferentes raças, explicando a importância de cada uma delas na sociedade (A2, acadêmica Rosa).

Frente a isso, segundo Moita Lopes (2002, p. 80-81), tal postura se torna cabível porque viabiliza espaços necessários para que as

> [...] identidades sociais se tornem visíveis através das histórias que se contam, contribuindo para que pessoas outras que aquelas em posição de domínio na sociedade tenham a possibilidade de adquirir um sentido de si - mesmas na escola.

Em relação aos professores e ao tratamento dispensado à questão racial e étnica no ambiente escolar, e, mais precisamente, na sala de aula, os aspectos declarados como sendo os mais difíceis de serem trabalhados e as preocupações mais frequentes dos P1 refletem esse receio de levantar a questão dentro de sala de aula, gerar discussões e não saber conduzi-las a ponto de esclarecer dúvidas e estereótipos sem confundir-se ou acabar aumentando a propagação de práticas e expressões racistas.

Várias contribuições elencadas pelos P2, elencadas como resultantes da sua participação nesses cursos para a sua formação e para a prática em sala, foram também mencionadas pelos P1 no momento em que se questionou sobre as principais dificuldades em lidar com um assunto do qual não se tem domínio nem fundamentação teórica. Dessa maneira, verifica-se que, nas seguintes dificuldades apresentadas pelos P1:

> Com estes cursos, além de deixar de ser preconceituoso, o professor aprenderia como lidar com situações de preconceito em sala de aula (P1, professora Beatriz).
> [...] para trabalharmos de maneira correta esta questão e estarmos livres de preconceitos (P1, professora Márcia).

Encontrou-se resolução com a participação nos cursos sobre diversidade étnico-racial dentro de sala de aula, como foi apontado pelos P2 nas seguintes respostas:

> Abordar a diferença de maneira natural, apresentar a história do negro, dissolver preconceitos porque a maioria dos alunos eram racistas e não se admitiam enquanto tal, agora expõe as experiências mais a vontade (P2, professora Giordana).
> A não fugir do problema, o comprometimento com a questão, a tratar a diferença com naturalidade e trazer o aluno negro para participar da aula, ser ativo (P2, professora Maiara).

Um reflexo disso pode ser compreendido na resposta de uma P2, que retrata a falta de identificação do indivíduo com o seu grupo racial e étnico justamente pelos valores impostos na mente das pessoas, por meio da escola, da mídia e da sociedade mesmo, que faz crer na superioridade dos

euro descendentes e a não se verem enquanto pertencentes a outras raças. Nesse sentido, essa P2, que alegou ser do pertencimento étnico-racial preto na questão número 5, afirmou:

> Enquanto negra, admitia o branco como superior e esse curso ajudou a mostrar onde está o preconceito e a desconstruí-lo (P2, professora Joana).

Esse ponto de vista parece mostrar como resultado o racismo praticado pelo próprio afrodescendente em relação aos indivíduos de seu pertencimento racial e de se ver como negra.

Ao verificar a visão e as atitudes de professores de línguas em relação ao tema discutido, observa-se que, em sintonia com as concepções de Moita Lopes (2002), talvez essas aulas, mais do que outras, tenham função central na formação cidadã do aluno, bem como, crítica e identitária, tendo em vista que trabalha com a definição dos significados construídos pelos indivíduos, porque, segundo este autor, "[...] o que se faz primordialmente nessas salas é [...] construir significados para agir no mundo social através do discurso" (MOITA LOPES, 2002, p. 193).

Concepções de atitude acerca de raça e etnia

O maior ponto negativo da falta de respaldo teórico sobre a diversidade étnico-racial está na tomada de atitudes desses profissionais e acadêmicos que, sem saber o que fazer numa situação de práticas racistas ou discriminatórias em geral (ou no livro didático), optam por medidas equivocadas, como consta nas respostas a seguir:

> [...] procuraria uma forma de abordar esta questão indiretamente durante alguma atividade em sala de aula (A1, acadêmico Roberto).
> Eu discriminaria quem estivesse praticando o racismo (A1, acadêmica Maria).

Tais atitudes poderiam não dar conta de resolver ou de esclarecer o problema da discriminação racial no ambiente escolar, pois, ao abordar a questão indiretamente, como cita o acadêmico Roberto, não permitiria ao aluno tomar ciência da gravidade do ocorrido em sala e muito menos permitiria estabelecer uma articulação entre o que o professor está dizendo em relação àquilo que ele acabou de fazer ou presenciar por meio da atitude sugerida pela acadêmica Maria, a qual discriminaria como meio de evitar ou coagir a discriminação.

Esse comportamento indireto deveria ser repensado para não retirar o direito do aluno de conhecer a história e a formação dos povos e das raças, dos valores, das culturas e dos costumes que, ao longo do tempo, inviabilizaram o crescimento e a valorização de alguns grupos raciais e étnicos para a manutenção do modelo do sujeito ideal da sociedade. É nesse sentido que o homem branco burguês permite não só a construção de um sujeito racista, mas também a pouca possibilidade de uma criança identificar-se com a sua raça e etnia ao ver que esta é desvalorizada, tornando-se um negro, um pardo, indígena, amarelo ou branco que não se vê enquanto tal, assumindo outro pertencimento racial e étnico que não seja realmente o seu.

Os próprios acadêmicos admitem que encontram dificuldades em falar do tema, e, nas ponderações a seguir, explicitam que tomariam frente e trabalhariam a diversidade étnico-racial sem estarem preparados para tal assunto:

> É relativamente grande a dificuldade em se tratar da questão. Entretanto, por questões éticas, a defesa do direito de igualdade de tratamento seria por mim defendida em qualquer situação (A1, acadêmica Maria).
> No momento, seria um pouco difícil tomar um posicionamento, já que eu nunca tive um curso com respeito a isso (A1, acadêmica Nair).

A partir disso, soluções muito amplas ou generalizadas indicadas por alguns A1 e P1 não estariam propriamente resolvendo o problema nem o amenizando, como se pode verificar nas declarações abaixo:

> [...] olharia com desprezo para os racistas. Pois uma das maneiras de protestar contra a discriminação é o desprezo para os racistas (A1, acadêmico Claudionor).
> [...] teríamos que conscientizar as pessoas para isso nunca mais acontecer (A1, acadêmica Nádia).

Uma grande dificuldade desse educador pode ser entendida no fato de não ter certeza sobre o que faz ou fala em situações que exijam um posicionamento acerca de discriminação e racismo. Ao levantar essa questão sem domínio, pode agravar ainda mais o problema. Já os A2 dizem a esse respeito que o mais indicado seria:

> Elaborar uma discussão com seus alunos, no momento do problema, abordando o tema (A2, acadêmica Amanda).
> Não devemos veicular preconceitos e [e sim] conscientizar o sujeito da ação de sua falta de respeito para com os colegas (A2, acadêmico Camilo).

Os dados apontam que para os A1, o que acaba tornando mais difícil o combate ao racismo não é só a falta de conhecimento dos educadores acerca do assunto, mas, ao contrário, a disseminação de preconceitos realizada por estes, como se identifica na afirmação a seguir: "Nem todos os profissionais da educação estão livres de preconceitos (A1, acadêmica Clara)".

Para esse público-alvo muito poderia ser melhorado se a universidade oferecesse mais oportunidades para esses debates, uma vez que estes consideram que é dever dela permitir a abertura de projetos e cursos de aperfeiçoamento nessa área: "[...] a universidade não nos dá preparação para lidar com situações assim. Deveríamos ter mais aulas de psicologia (A1, acadêmico Claudionor)".

A universidade é, frequentemente, apresentada como possibilidade mais próxima de acesso a esses debates, como o lócus das grandes discussões sobre o tema, porque, segundo Moita Lopes (2002) é um espaço caracteristicamente emoldurado como contexto de construção de conhecimento.

Quanto aos professores, no caso P1, demonstraram, na sua maioria, certa insegurança sobre a validade das atitudes por eles tomadas, afirmando não terem certeza se são as corretas, ao especificarem que explicações estão ficando sem serem dadas e ações sendo tomadas sem ao menos verificar o que os alunos pensam ou sentem quando o professor expõe os seus argumentos e se posiciona frente à discriminação sofrida por eles, quando estes trabalham um assunto em relação ao qual não possuem leituras e aprofundamento teórico. Assim, têm-se declarações como:

> [...] não sei se o faço de maneira correta, mas não tenho dificuldades com isso [...] (P1, professora Maura).
> Aprender a trabalhar isso com os alunos de maneira certa (P1, professora Márcia).

Tais professores mencionam, também, a pouca colaboração da escola na resolução destes problemas dentro da sua ambiência, visto que a ajuda disponibilizada pela direção é pouco comentada e especificada, o que significa que o tratamento dado ao aluno ou é meramente momentâneo, sem oferecer nenhum tipo de acompanhamento pedagógico posterior para ele e para a sua turma, ou é a mesma atenção dirigida quando ocorrem problemas de ordem geral, pois nota-se, nas respostas, esse descaso:

> A orientação educacional está sempre presente (P1, professora Márcia).
> Temos reuniões constantes sobre quaisquer assuntos, também com essas diversidades (P1, professora Marcely).

Em outros questionamentos, a maior parte dos P1 afirma não perceber situações, expressões ou práticas de racismo e discriminações em sala ou na escola, mas, em contrapartida, 90% dos participantes afirmaram que existem ou já presenciaram essas situações. Então, o que ocorre é que, sem a capacitação profissional nessa área, o professor acaba não tendo subsídios nem para identificar expressões ou atitudes racistas, pois estas vêm muitas vezes camufladas, disfarçadas a ponto de se o professor não tiver um olhar crítico sobre estas acaba acreditando que no seu ambiente de trabalho tais práticas inexistem. Percebe-se isso nos seguintes posicionamentos:

> Nunca percebi práticas racistas nos colégios onde trabalho (P1, professora Cláudia).
> [...] não lembro de momentos de discriminação racial, as diferenças são respeitadas (P1, professora Márcia).

Com essas afirmações, ao contrário de se assegurar que não existe racismo nesses colégios, as professoras podem estar demonstrando olhares acríticos sobre as práticas racistas a ponto de o racismo passar despercebido, tendo em vista que a representação mental de uma realidade ou objeto não corresponde à percepção real dessa mesma realidade ou objeto,

> [...] uma vez que esta [a percepção real] tem o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o (SILVA; TOSI, 2007, p. 1).

Alguns dos P2 trouxeram para si a responsabilidade pelo controle e resolução desse tipo de problema dentro da ambiência de sala de aula, postura possivelmente associada ao domínio do assunto, domínio obtido com a participação em cursos e debates relacionados a este tema e ao olhar crítico que desenvolveram olhar capaz de identificar situações de racismo e dissipá-las do seu contexto de trabalho e formação cidadã como no seguinte exemplo:

> Se surgir algum problema na sala, irei comentar sobre o ocorrido, sem impor minha opinião, mas a teórica, levando em momentos posteriores materiais sobre o assunto (P2, professora Ana).

Frente a isso, uma formação inicial e/ou continuada, formação que leve até aos professores e acadêmicos estas discussões, está se transformando em tema inadiável e inegável para uma sociedade que se pretende justa e igualitária. Para esses profissionais, assim como para os A1, a instituição mais adequada para se buscar esse tipo de conhecimento é a universidade: "[...] a universidade deve ofertar cursos que ajude[m] o professor a lidar com situações de preconceito e a deixar de ser preconceituoso (P1, professora Paula)".

A esse respeito, Moita Lopes (2002) assevera que à escola democrática cabem os papéis de propiciar a aproximação dos alunos a discursos outros, a outras histórias, discursos e histórias que diferem daquelas

conservadas pela família e pela sua comunidade, assim como contribuir para o entendimento da sociedade como espaço também constituído pelo discurso, na qual os conflitos são inerentes, sendo o resultado da luta política, compreendida como relações entre as pessoas no mundo social. Por fim, cabe à escola também criar condições para construir outros sentidos de quem somos, sentidos outros nem sempre legitimados ou reconhecidos pela família.

Considerações finais

A compreensão dos professores e dos acadêmicos acerca de raça e etnia e de seu significado discursivo demonstra, na maioria das definições obtidas, uma grande generalização dos termos, sem especificar o que cada um significa, ou seja, ficando, apenas, no senso comum com base em uma reflexão bastante superficial, tendo em vista que 60% deles definiram esse termo como diversas raças e etnias ou diversidade étnico-racial dos povos. Outros 20% dos pesquisados acabaram explicando ambos os termos (raça e etnia) como se fossem sinônimos, como, por exemplo, afirmam que diversidade étnico-racial se trata de um grupo de etnias da sociedade.

Ocorre, porém, que 70% dos A2 e P2 citaram, além dos fatores biológicos que originam raças e etnias, também os aspectos sociais e culturais que as envolvem. Assim, para os públicos-alvo que possuem respaldo teórico para tratar da questão, a diversidade étnico-racial não se refere somente às origens das raças e à descendência de povos, mas também ao que é por valores, ideologias, cultura e costumes socialmente construídos ou assimilados por esses grupos raciais e étnicos.

Se 70% dos A1 afirmam ser de grande dificuldade lidar com esse assunto na escola, esse percentual alto pode mostrar, por um lado, o despreparo e tomadas de decisões muitas vezes equivocadas por eles, mas, por outro, retratar a consciência deste público alvo sobre a necessidade do tratamento desta temática no âmbito escolar, já que 95% deles assinalaram ser de extrema importância esse trato na pergunta 14 e dos problemas que a ausência dessa discussão, ou o tratamento distorcido dela pode acarretar na formação do aluno e da sociedade, dados esses que estão em consonância com estudos realizados recentemente por outros pesquisadores da área como, por exemplo, Moita Lopes (2002) Ferreira (2011, 2012).

Desse modo, o entendimento demonstrado pelos P2 e A2 foi mais detalhado que o dos P1 e A1, na medida em que aqueles conseguiram oferecer uma visão mais ampla e crítica da temática, porque englobaram aspectos como cultura, costumes e valores, aspectos que também influenciam na formação identitária e na aceitação e valorização das raças e etnias na nossa sociedade, o que não ocorreu nas respostas dos P1, por exemplo.

O entendimento dos professores P1 e acadêmicos A1 acerca da questão da diversidade étnico-racial, de acordo com os dados analisados, aponta para uma prática realçadora dos estereótipos há tempos perpetuados na nossa sociedade sobre os afrodescendentes.

O entendimento destes professores sem a devida formação específica para o assunto, quando se trata de indicar ações e posicionamentos em contextos de práticas racistas que os exijam, se demonstra frágil. Trata-se de um entendimento frágil tanto por não saberem qual discurso adotar, quanto por não conseguirem se decidir por qual atitude tomar. Dessa forma, muitos deles acabariam deixando a discussão para uma aula posterior, postergação essa a fim de poderem levar materiais aos alunos ou com o intuito de acalmarem os ânimos dentro da sala de aula e procurar mais subsídios para debater o assunto, ou objetivando levar os alunos ao esquecimento do ocorrido evitando, desse modo, tratar de algo que desconheça (AZEVEDO, 2010; GOMES, 2003).

Os acadêmicos e professores que possuem respaldo teórico para tratar da temática (70%) defendem que o correto tratamento e compreensão da questão são cruciais para uma boa formação profissional na área da educação, porque esta questão lida não só com a formação intelectual do aluno, mas, sobretudo, com a sua formação cidadã.

Ao voltar o olhar para o conjunto das respostas dos A2 e dos P2, verifica-se que, apesar de já terem tido momentos de discussões sobre o trabalho com as diferenças em sala de aula, muitos deles apontam a intenção de continuar se aprofundando em leituras e debates. Comprova-se isso ao se contabilizar que 60% dos A2 e 20% dos P2 participam de projetos de extensão ou pesquisa que trabalham nessa perspectiva de levar essas discussões a um público maior com a finalidade de esclarecimento de visões estereotipadas relacionadas às concepções de raça, gênero, etnia e os valores a elas incutidos.

Considerando os dados apresentados, a indicação dos documentos oficiais que regem a educação e as diferenças raciais e étnicas presentes em sala de aula, a busca pela formação continuada a respeito dessa temática é fundamental, posto que uma discussão mais profunda sobre a questão auxiliará o professor a refletir sobre suas próprias visões e atitudes e, consequentemente, sobre a sua prática escolar e sobre

um melhor entendimento da questão por parte de seus alunos (GILLBORN, 1995; MOITA LOPES, 2002).

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, A. S. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de Língua Estrangeira**. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Lei n.º 9.131. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural/orientação sexual. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANEN, A. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **Cadernos Penesb.** Rio de Janeiro; Quartet Eduff, 2006, p. 33-47.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. **Revista Administração On Line**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2000.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores raça/etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino. Cascavel: Editora Assoeste, 2010.

FERREIRA, A. J. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012.

FERREIRA, S. A. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola**: vozes de professoras e alunos/as. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

GILLBORN, D. **Racism and antiracism in real schools**: theory, policy, practice. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira Educação**. v. 2, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, N. L. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Silva, T. T.; Louro, G. L. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBGE-Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico. **Classificação étnico-racial brasileira**: onde estamos e para onde vamos. reaa/AASN, Rio de Janeiro, n. 1, 2006. Disponível em: <http://aasn.iuperj.br/txt-discussao/1-2006-petruccelli.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gêneros e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação e ações afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 117-128.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica (DCE-LE)**. Curitiba: SEED, 2006.

PORTELA, G. L. Pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão. **Site da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Feira de Santana, 2004. Disponível em: <www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf>. Acesso em: 12 out. 2004.

ROMÃO, J. Samba não se aprende na escola. In: LIMA, I. C.; ROMÃO, J. (Ed.). **Negros e currículo**. Florianópolis: Atilénde, 1997. p. 21-38.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA; P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Bahia: UFBA, 2002.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2001.

SILVA, G. J.; SOUZA, J. L. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no brasil. **Inter-Ação**, v. 33, n. 1. p. 169-192, 2008.

SILVA, N.; TOSI P. G. Diversidade na escola: negar, falsear ou reintegrar? **Revista Educação on-line**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/artdiversidade_na_escola.asp?f_id_artigo=455>. Acesso em: 3 jul. 2007.

Received on June 26 , 2012.
Accepted on March 5, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.