CURRÍCULO, ETNIA E PODER: O SILÊNCIO QUE DISCRIMINA

Marlucy Alves PARAÍSO¹

RESUMO

Este artigo analisa o tratamento dado às questões étnicas no currículo em ação de um curso de formação docente. Teoricamente ele está apoiado tanto na teoria crítica do currículo, que vem analisando o currículo escolar como um artefato cultural constituidor de identidades específicas, como nos estudos sobre a questão étnico-racial, que vêm demonstrando as desigualdades sociais impostas pelo racismo presente em nossa sociedade. Seu objetivo é evidenciar que existe, no currículo em ação do Curso de Magistério investigado, um silêncio em torno da questão étnico-racial; um silêncio que discrimina e auxilia no processo de produção de identidades etnocêntricas e racistas.

Neste trabalho, analiso o tratamento dado às questões étnicas no currículo em ação de um curso de formação docente, apoiada na teoria crítica do currículo que vem analisando o currículo escolar como um artefato cultural, constituidor de identidades específicas. Os/as autores/as desse campo argumentam em favor de currículos que abordem as experiências dos grupos socialmente e culturalmente marginalizados (no qual os/as negros/as têm sido freqüentemente incluídos). Estarei apoiada, também, nas/os estudiosas/os da questão étnico-racial que vêm demonstrando, através de pesquisas, as desigualdades sociais impostas pelo racismo presente em nossa sociedade. Esses/as

¹ Professora da área de Currículos da Faculdade de Educação da UFMG.

estudiosos/as também vêm argumentando em favor de uma escola mais justa, que trabalhe com as culturas, os conhecimentos e os valores dos grupos étnicos sem poder.

Pretendo demonstrar neste estudo que a questão étnico-racial não se constitui num *Campo de Silêncio*² do Currículo formal para o Curso de Magistério em Minas Gerais. Entretanto a questão étnico-racial se constitui num *campo de silêncio* do currículo em ação do Curso investigado. Ou seja, mesmo possuindo um tópico sobre "a discriminação do negro e do índio" no currículo formal do Curso, esse tema se constitui num campo de silêncio do currículo em ação desse Curso, já que esse conhecimento não é nele trabalhado.

Dessa forma, meu argumento central neste estudo é o de que existe, no currículo em ação do Curso de Magistério, um silêncio em torno da questão étnico-racial; um silêncio que discrimina e auxilia no processo de produção de identidades etnocêntricas e racistas.

Para o desenvolvimento desse argumento, o trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte apresento uma rápida discussão teórica dos dois temas centrais deste estudo: currículo e etnia; na tentativa de aproximá-los e de deixar claro sob qual perspectiva falo dos dois temas. Na segunda parte analiso os dados coletados numa pesquisa de campo realizada num Curso de Magistério (2º grau) de uma escola estadual de Minas Gerais.

Privilegio os dados coletados através de duas fontes: os depoimentos das professoras e estudantes e as observações realizadas em sala de aula. Para isso observei três turmas do Curso de Magistério (uma de cada série) e entrevistei diferentes professoras/es e estudantes.

² Chamo de "campo de silêncio do currículo" áreas, culturas ou temas que não são problematizados na escola, porque não fazem parte dos conhecimentos considerados importantes de serem transmitidos às novas gerações via currículo escolar. Chamo de *campo de silêncio* do currículo para indicar a privação de um conhecimento, um calar imposto de um assunto que incomoda, um não explicar algo que está presente/ausente, pedindo para ser problematizado e trabalhado.

Currículo e etnia: aproximando os temas

Em primeiro lugar é preciso deixar claro que existe uma polêmica muito grande quanto ao uso dos termos "raça" e "etnia" na academia. Parte significativa dos antropólogos rejeita a terminologia raça, pela relação existente entre essa e a antropologia física, que afirmava existirem raças superiores e raças inferiores. A antropologia prefere, portanto, o uso do termo etnia, porque o considera como possuindo uma dimensão histórica e cultural (Bobbio, 1992). Entretanto, os sociólogos e o Movimento Negro usam o termo raça, porque consideram que a discriminação racial na sociedade brasileira se dá, não apenas pelos aspectos culturais dos representantes de diferentes etnias, mas também pela relação que se faz entre esses aspectos e os atributos socialmente observáveis das pessoas pertencentes às diferentes etnias. Estes rejeitam o determinismo biológico do termo raça e o consideram adequado para se referir aos negros no Brasil (Munanga, 1990, Bentes, 1993). Sugerem ainda cuidado ao se trabalhar com o conceito de etnia, para não se realizar uma reflexão pretensamente cultural das relações raciais e fazer uma análise superficial do racismo presente no Brasil (Stolcke, 1991).

Com base em Matiniello (1995), que afirma que "a raça não é senão uma modalidade, dentre outras, um caso particular de etnicidade" e que, por conseguinte, "o estudo das relações raciais deve ser incluído no campo mais amplo das relações étnicas" (p.94), optei pelo termo *etnia*, neste estudo. Esse autor também afirma que "as definições de etnicidade e de raça variam segundo a época e o contexto geográfico considerados" (p.93), mas as diferenças sociológicas e políticas existentes entre os dois termos não reivindicam uma distinção epistemológica entre os dois conceitos. Ele considera que os dois termos podem ser associados tranquilamente, porque hoje, tanto raça como etnia são adotados para analisar as práticas discriminatórias presentes nos diferentes setores da sociedade, que negam culturas e

marginalizam povos (Matiniello, 1995, p.99-100). Com base nesse autor usarei, sempre que possível, o termo "étnico-racial". Quero com ele enfatizar a atenção dada tanto aos aspectos históricos e culturais, quanto aos aspectos observáveis das pessoas pertencentes às diferentes etnias, porque esses aspectos físicos têm sido usados para fazer classificações e promover discriminações. Tendo esclarecido essa questão conceitual, tentarei fazer a aproximação entre os temas etnia e currículo, já que esse é o principal objetivo desta parte do texto.

Os currículos escolares têm estado atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo, religião etc. Os estudos mais recentes do campo têm nos auxiliado a explicitar melhor esses conflitos e a compreender as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social, evidenciando as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social (Popkewitz, 1994, Silva, 1996).

De um outro lado, e com abordagens diferentes, as/os estudiosas/os das relações étnico-raciais vêm evidenciando as múltiplas formas de discriminação étnico-racial presentes na nossa sociedade e argumentando em favor de pesquisas educacionais que considerem a questão étnico-racial em seus estudos, para que possamos melhor compreender as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil e lutarmos por uma escola menos opressora para as pessoas "não brancas" da nossa sociedade (Pinto, 1985; Hasenbalg, Silva, 1990; Skidmore, 1991; Gonçalves, 1996).

Segundo Silva (1996), a crítica pós-colonialista - ao colocar no centro da análise as relações de poder que permitem que uma determinada visão e construção cultural (a do Ocidente, um ocidente branco e masculino) apareça como a cultura universal - faz uma análise das "representações e discursos pelos quais o Ocidente branco, masculino e europeu constrói e apresenta as outras formas e possibilidades de organizar a cultura e o mundo social" (Silva, 1996, p. 189). A crítica pós-colonialista é muito importante para pensarmos o currículo escolar, pois

vem criticar o etnocentrismo e o racismo presente na escola e na sociedade. Essa crítica apresenta uma oportunidade concreta aos/às educadores/as para começar a interromper os processos de reprodução das relações de poder étnico-racial num dos locais em que eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: no currículo escolar.

O currículo escolar, espaço privilegiado de culturas, tem sido considerado a soma de todos os tipos de aprendizagens e de *ausências*³ que o/a estudante obtém no processo de escolarização (Cheryholmes, 1993). Muitas dessas aprendizagens são fruto de experiências planejadas pelo/a docente para serem transmitidas no desenvolvimento de diferentes disciplinas que compõem a grade curricular de um determinado curso ou de uma determinada série. Outras aprendizagens oportunizadas pelo currículo, no entanto, não foram planejadas pelos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O currículo é constituído também pela cultura real surgida dos processos que se dão nas salas de aulas, tanto em função do planejado quanto do não-planejado. A mudança ou a reprodução da realidade vigente dependerá da alteração ou permanência desses processos que constituem o currículo e auxiliam na formação das pessoas.

Mesmo reconhecendo a importância dos textos (livros didáticos e propostas curriculares) na orientação das práticas pedagógicas das professoras, os estudos inseridos na tradição da Sociologia do Currículo têm nos evidenciado situações escolares nas quais aprendem-se mais "coisas" do que o planejado, devido às experiências dos/as estudantes e professoras e às relações estabelecidas entre estas/es: estudantes e professoras/es, estudantes e estudantes (Paraíso, 1995 e 1996). Daí a im-

³ O grifo é meu. Quero com ele demarcar que o/a estudante aprende tanto a partir dos conhecimentos excluídos, quanto a partir daqueles que são oferecidos. Mas, como afirma Cheryholmes (1993), eles/as "aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto" (p.146) no currículo. O estudo do currículo é, então, "um estudo daquilo que é valorizado e priorizado, assim como daquilo que é desvalorizado e excluído" (p.146).

portância de estudos analisarem o currículo em ação nas escolas. Foi lá que busquei averiguar e analisar o tratamento atribuído às questões étnico-raciais pelo curso de formação de professoras/es.

Como a questão étnico-racial se manifesta no currículo em ação? Como as experiências, as culturas, os valores, os conhecimentos e as perspectivas dos grupos negros são nele abordadas? Qual espaço é dado para a história da África e das lutas dos/as negros/as brasileiros/as? O que é ensinado através do currículo não contribui para reforçar a discriminação racial e reproduzir atitudes etnocêntricas das/os estudantes? Como isso interfere na formação de identidades do grupo étnico-racial negro?

Gomes (1995), ao analisar a trajetória escolar e a construção de identidades de um grupo de professoras negras, afirma que desde muito cedo essas mulheres aprenderam a negar a elas mesmas para serem aceitas pelo outro. Mas a autora afirma também que nem sempre essas mulheres negras foram submissas. Suas histórias contemplam também muitas lutas e resistências. Segundo Gomes, "a trajetória das professoras negras reflete a trajetória de todas as mulheres negras. Uma trajetória de luta, resistência, emoção e muita dor" (1995, p.116). Acredito que essas identidades são construídas num processo permanente de acomodação-resistência e não somente de submissão.

Diferentes grupos organizados do Movimento Negro têm dado grande contribuição para as mudanças que vêm ocorrendo nas teorias contemporâneas. Afinal não é mais possível negar a existência da discriminação étnico-racial, ainda que, na sociedade brasileira, essa discriminação seja, muitas vezes, negada através da *ideologia da democracia racial*, tão difundida entre nós. Diferentes grupos estão na sociedade lutando e "gritando" para serem ouvidos. Tornou-se claro, então, que não são apenas as discriminações de classe aquelas que existem na sociedade e isso repercutiu nas teorizações sociais. As pesquisas

sobre o/a negro/a, sobre as discriminações raciais, sobre a pluralidade étnica e sobre a diversidade étnico-cultural, têm abalado velhas crenças racistas e feito circular outras categorias para analisar o cultural e o social, alterando, de forma significativa, as explicações para a discriminação de alguns grupos na nossa sociedade. Mas é importante construir uma teoria com potencial analítico para o campo da raça e etnia. Acredito que esse campo realmente pode oferecer novas questões às/aos pesquisadores/as e novas respostas para questões já feitas, além de dar visibilidades a grupos silenciados nas análises tradicionais e nos currículos das escolas brasileiras.

É notório no entanto que, se as teorizações sociais vêm se modificando para dar conta de explicar o social, algumas idéias de cunho racista continuam tendo força nas relações sociais como um todo. No Brasil, país que recebeu a maior população escrava das Américas, o mito da democracia racial ainda persiste por muitos cantos, como evidenciarei na análise do currículo em ação do Curso investigado. Com ele persiste, também, o desinteresse e o descaso oficial pelas desigualdades sociais provocadas pelo racismo presente na sociedade. Há pouco tempo atrás, existia, até mesmo na academia, um certo desinteresse dos/as intelectuais pelo estudo das relações raciais e pelas culturas de etnias tidas como minoritárias, como a cultura indígena⁴ e a afro-brasileira, por exemplo. Apenas as pessoas ligadas a algum tipo de movimento ou luta anti-racista estudava essa questão. Isso fica evidente pela baixa repercussão das vozes que se insurgiram contra as teses assimilacionistas e à ideologia do branqueamento, ao longo do século atual entre nós.

Podemos lembrar, ainda, que foi a partir de 1976 apenas, que as questões sobre raça foram incluídas no PNAD (Pesquisa

⁴ Neste trabalho analisarei a etnia negra como um *campo de silêncio* do currículo em ação do Curso de Magistério. Entretanto considero também a cultura indígena como um outro campo de silêncio do currículo. Essa é mais uma cultura negada e silenciada na escola, já que aparece no currículo escolar apenas no DIA DE, no caso aqui, no "Dia do Índio". Santomé chama esse tipo de presença de uma diversidade na escola, de "*Currículo Turístico*" (1995, p.173).

Nacional de Amostra Domiciliar) (Skidmore, 1991). E ainda assim, o fato novo da evidência documentada de discriminação racial, não produziu impacto significativo na elite, nos políticos ou na comunidade acadêmica.

Mais recentemente, no entanto, surgem diferentes vozes defendendo a diversidade étnico-cultural e a proposta do multiculturalismo crítico (nas quais as culturas dos grupos dominados são encaradas de uma forma antropológica, como uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social existentes ao lado de outras, igualmente válidas).

Na verdade, a temática da diversidade cultural goza, hoje, de um certo prestígio na academia. Talvez por isso, dificilmente, alguém tenha coragem de se pronunciar publicamente para contestar essa importância. As questões do multiculturalismo e da pluralidade cultural estão chegando à teoria educacional crítica como algo intrinsecamente necessário. Parece que a constante preocupação com as discriminações levou à formação de novas práticas discursivas, e estas, por sua vez, a novas preocupações. Com isso a proposta do pluralismo cultural ou multiculturalismo - convivência de grupos de origem étnica ou geográfica diversas, falando ou não línguas diferentes, podendo ou não compartilhar as mesmas adesões religiosas, os mesmos valores ou modos de vida - aponta para uma diversidade dos conhecimentos a serem trabalhados pelas escolas. Esse tema tem ganhado força na nossa sociedade ao ponto de marcar presença até mesmo na política Curricular que está em processo de elaboração pelo MEC. Assim, até nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), esse tema ganhou a força de um tema transversal no currículo de 1^a à 4^a série do 1^o grau. O documento está intitulado como: "Convívio Social e Ética: Pluralidade Cultural"⁵.

Fica claro, então, que um esforço de construção teórica e

⁵ Não posso deixar de apontar a contradição que vejo entre Currículos Nacionais e multiculturalismo, pois "o multiculturalismo torna impossível a implantação de um currículo unificado que proponha a todos os estudantes os elementos essenciais de uma cultura comum"(Forquin, 1993, p.37).

de evidência empírica vem sendo empreendido nacionalmente e internacionalmente na temática da questão racial e da diversidade étnico-cultural. No Brasil, os grupos que vêm problematizando e investigando a questão da discriminação racial têm se ampliado cada vez mais. Num desdobrar do Movimento Negro, alguns grupos foram ou estão sendo criados nas universidades brasileiras, alguns de caráter interdisciplinar, outros vinculados a alguma área específica. As pesquisas, que durante muito tempo tiveram um caráter mais descritivo e até mesmo denunciador (estudando, por exemplo, o racismo nos livros didáticos ou as desigualdades de oportunidades educacionais para brancos e negros no Brasil), têm procurado, mais recentemente, construir teoria, têm buscado, a partir da descrição e da denúncia, ensaiar explicações, promover articulações com outros temas⁶, usar novos referenciais de análise.

É certo que no campo da sociologia e da educação brasileira, trabalhos importantes que tratam da questão étnico-racial têm sido produzidos. Grupos de estudo sobre raça e etnia vêm trabalhando nas universidades com essa temática, tentando estruturar essa linha de pesquisa na educação. Parece que as pessoas envolvidas com a educação estão finalmente reconhecendo que na escola existem outras relações que não apenas as de classe.

No entanto, apesar de todas essas tentativas e das sugestões e apelos das/os atores/as da teoria crítica de currículo, no sentido de construir currículos que trabalhem com os grupos marginalizados socialmente, ainda são pouco expressivas as propostas nessa direção. No currículo investigado, a questão étnico-racial se constitui num campo de silêncio do currículo em ação. É o silêncio em torno da questão racial que verifiquei

⁶ Apesar das tentativas que vêm sendo empreendidas, no sentido de articular as questões étnico-raciais com outros temas, a articulação com o campo do currículo ainda é muito incipiente. Macedo e Fundão (1996), em estudo que analisou a produção do GT de Currículo da ANPEd nos anos 90, detectaram que *apenas um trabalho sobre currículo e etnia* foi apresentado no GT de Currículo na década de 90. Penso que essa é uma articulação imprescindível de ser realizada, se quisermos incorporar no currículo a importância de novos atores sociais, de suas histórias, valores e culturas.

e as implicações desse silêncio na formação das/os futuras/os professoras/es que passo a analisar.

Etnia no currículo em ação: o silêncio que discrimina

A escola onde foi realizada a investigação que subsidia este trabalho, pode ser considerada de grande porte, pois possui 2.356 estudantes. Nela funciona desde o CBA (Ciclo básico de Alfabetização) até o 2º grau (Curso Científico - preparatório para o vestibular -, Curso de Técnico em Contabilidade e Curso de Magistério). A escola funciona em 3 turnos, mas o Curso de Magistério, objeto desta investigação, funciona nos turnos da manhã e da noite. Esta pesquisa foi realizada apenas nas turmas do turno da manhã.

Além disso, cabe ressaltar que todas as professoras do Curso de Magistério possuem Curso Superior e duas possuem, também, Curso de pós-graduação. Todas são professoras (mulheres) e se caracterizaram em termos de raça/etnia da seguinte forma: 3 como sendo "morenas" ou "mulatas"; uma como sendo "negra" e 8 como sendo "brancas".

Tendo explicitado esses dados, passo a analisar o tratamento atribuído pelo currículo do Curso de Magistério à questão étnico-racial.

Num primeiro momento desta pesquisa, analisei o *currículo formal (ou escrito)* de todas as disciplinas do Curso de Magistério. Inicialmente analisei o "Programa de Ensino para o Curso Normal MG" (1988) e em seguida analisei os "Planos de Cursos" elaborados pelas professoras das diferentes disciplinas do Curso de Magistério investigado.

No primeiro documento - o Programa de Ensino - encontrei, na disciplina Sociologia da Educação, um tópico de uma unidade que tratava do tema etnia. Na unidade IX: "Movimentos Sociais", há um tópico denominado: "A questão racial: a discriminação do negro e do índio na sociedade e na escola" (p.63). Além disso, encontrei, na disciplina Filosofia da Educação, uma

unidade denominada "Filosofia e ideologia", dividida em 14 tópicos, sendo um desses "a ideologia nos textos didáticos" e um outro "a ideologia nas histórias em quadrinhos" (p.36). Apesar desses não se constituírem em temas específicos sobre a questão étnico-racial, considere que eles davam uma abertura para se trabalhar o assunto, pois a professora poderia, se quisesse, analisar, por exemplo, a discriminação racial existente nesses materiais ou o tratamento dado por eles às etnias sem poder. Não posso deixar de lembrar, aqui, que no ano de 1988, quando foi elaborado o Programa Curricular, comemorou-se o centenário da Abolição da Escravatura no Brasil. Naquele ano, a mídia abordou bastante o tema da discriminação. Também o Movimento Negro organizou diferentes encontros para discutir a questão do racismo presente na escola e na sociedade. Isso pode ter contribuído para o fato de esse tema da discriminação étnico-racial ter ganhado esse pequeno espaço no currículo escrito do Curso de Magistério.

Nos materiais que compõem o segundo documento - os Planos das professoras - não encontrei qualquer referência ao tema da etnicidade. Mesmo as professoras elaborando os seus planos com base no Programa de Ensino do Estado - em que na disciplina Sociologia da Educação consta um tópico sobre o tema -, nos seus materiais o tópico foi abolido.

Assim, constatee inicialmente: no currículo formal a questão da etnia fora negada. Mas certa da grande distância existente entre aquilo postulado como sendo o currículo e o que realmente acontece quando isso chega à sala de aula, me coloquei na tarefa de investigar como o tema é tratado no currículo em ação, pois como afirma Silva (1992):

Há uma complexa interação entre as intenções expressas num determinado currículo e muitos fatores presentes numa situação real de sala de aula que fazem com que o currículo efetivo esteja situado a uma longa distância daquele pretendido

pelo professor ou pela escola, já para não falar daquele proclamado em níveis mais altos da burocracia educacional (p.87).

Assim, para analisar o tratamento atribuído pelo currículo do Curso de Magistério às questões étnico-raciais, investi-guei o currículo em ação desse Curso.

Ao iniciar as observações na escola, fiquei atenta aos seus arranjos: à forma como as turmas eram formadas (tentando captar os critérios adotados), à maneira como o espaço nas salas de aula era utilizado, ao jeito como os grupos se formavam ou eram formados, à disposição das pessoas naquele ambiente. Sempre que me surgia alguma questão, procurava, nas conversas com as professoras e com as/os alunas/os, colocá-la e anotar as respostas dadas. Em pouco tempo me dei conta de que, ao investigar o currículo em ação com o olhar sobre a questão étnico-racial, estava lidando com uma questão delicada, pois as conversas iniciadas sobre o assunto não progrediam. Posso dizer, então, que me senti "num beco sem saída": a questão que fora investigar não se apresentava para que eu pudesse melhor entendê-la e analisá-la. A questão étnico-racial não fazia parte dos planos das professoras das diferentes disciplinas, não era trabalhada como um conhecimento no currículo em ação e as professoras não falavam sobre o tema, nem mesmo durante as conversas informais. Ou seja, num primeiro momento da pesquisa, nada encontrei sobre o assunto a ser investigado, a não ser o silêncio: um silêncio para mim inquietante e desafiador. Dessa forma, passei a ter como objetivo da pesquisa *fazer falar aquilo que estava silenciado no currículo* e era negado pelas professoras porque não era considerado um "problema" curricular.

A primeira questão, por mim averiguada, foi o critério adotado, naquela escola, para a formação das turmas, pois detectei a presença maior de pessoas negras e mestiças em umas turmas do que em outras. Como meu olhar estava direcionado

para a questão étnica, havia levantado a hipótese de a origem étnico-racial das/os estudantes estar contando como critério para a formação das turmas. Verifiquei, no entanto, que o critério adotado era o de "ordem alfabética" dos nomes dos/as estudantes. Portanto, se existiam mais estudantes negros e mestiços em algumas turmas, não era por discriminação racial.

As observações na escola me sugeriam a necessidade de formular questões às professoras, para que elas falassem sobre o assunto e eu pudesse compreender como lidavam com a questão em foco. Assim, durante um recreio estava conversando com as professoras Rosa (Sociologia da Educação) e Regina (Didática) e perguntei-lhes se sabiam quantos estudantes negros existiam no Curso de Magistério. As duas disseram que não sabiam e nem consideravam isso uma questão relevante. Rosa fala usando o 'nós', deixando entender que fala por ela e pelas demais professoras do Curso. Nas suas palavras: "Não sei isso não. A gente aqui não se preocupa com isso. Todos aqui vivem muito bem junto (...). Pra nós todos são iguais". A professora Regina reforça as palavras da sua colega acrescentando: "Cê sabe que eu entro na sala de aula e nem vejo a cor dos meus alunos? Graças a Deus eu só penso em ensinar as minhas matérias. Eu acho até bom isso, porque evita da gente discriminar os alunos (...)".

É possível observar nesses depoimentos uma complexidade de elementos compostos por um emaranhado de fontes e influências. As professoras afirmam não saberem quantos estudantes negros possuem no Curso no qual trabalham. Elas também não sabem quantos existem nas turmas em que dão aulas. Os negros e mestiços parecem invisíveis às professoras (as duas brancas). Uma afirma: "todos são iguais" e a outra diz que nem vê "a cor" dos seus alunos. Além disso, a professora Regina acrescenta: "é como se fossem todos brancos". As professoras nessas falas, para negar a existência da discriminação racial entre elas, estão negando a própria identidade étnico-racial negra na escola. Elas homogenizam todos negando as diferen-

ças. Mas como tão bem argumenta Apple (1994), "em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconhecemos abertamente diferenças e desigualdades. (...) é a partir do reconhecimento das diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir" (p.76-77). Estamos realmente posicionados de forma diferente na sociedade e na cultura. Negando essas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes, em nada estaremos contribuindo para um tratamento realmente igual de raça, etnia, gênero e classe.

Além disso, as professoras operam aqui com a sua "branquidade" para suprir o negro, ou seja, as características e as diferenças das/os alunos/as vão "sumir" nas professoras. Elas parecem negar as diferenças como se estivessem agindo democraticamente. Elas fazem desaparecer os negros e mestiços, transformando-os em brancos. Os resultados disso certamente terão influências específicas no processo de construção de identidade desses/as jovens e futuras professoras.

Começava a surgir uma possível explicação para o silêncio em torno da questão étnico-racial no Currículo em ação investigado.

Continuando com o objetivo de fazer falar aquilo que a escola insistia em silenciar, perguntei à professora de Sociologia da Educação se ela trabalhava com o tema raça ou etnia em sua disciplina. Tendo obtido uma resposta negativa, perguntei o motivo da não contemplação desse tema, já que ele constava na Proposta Curricular do Estado, material por ela utilizado para selecionar os conteúdos a serem trabalhados. A professora, talvez por atribuir legitimidade ao Programa do Estado, mudou a sua fala dizendo não colocar o tema no seu plano de curso porque o tema é por ela discutido no dia da comemoração da Abolição da Escravatura. Em suas palavras:

Eu tirei do meu plano porque a gente fala so-

bre isso no dia 13 de maio, quando vamos comemorar a Abolição da Escravatura. A gente fala do sofrimento dos negros, do tanto que foram discriminados, da Lei Áurea. Nós até fazemos festa na escola para comemorar.

A professora afirma ter retirado o tema da discriminação racial do currículo escrito da disciplina porque "A Abolição da Escravatura" faz parte das datas comemorativas da escola. Parece dizer com isso que se é comemorado não precisa em outros momentos ser trabalhado, afinal no dia da comemoração ela fala "do sofrimento dos negros", "do tanto que foram discriminados". A professora usa o verbo no passado: foram. Parece sugerir que não são mais; foram quando eram escravos. Nem mesmo nesse dia da comemoração, os conhecimentos, a história e a cultura étnica negra é trabalhada no Curso de Magistério.

Temos aqui, na perspectiva de Santomé (1996), uma presença de uma cultura negada de uma forma muito complicada. Afinal esse autor chama os famosos "DIA DE" de uma modalidade de *currículo turístico*, ou seja, um tipo de currículo no qual "em apenas um determinado dia, nos detemos sobre um tipo de problemática social; no restante dos dias do ano letivo, essas realidades são silenciadas quando não atacadas" (Santomé, 1996, p.76). Esse tipo de tratamento dado às etnias sem poder, não significa que elas deixaram de ser negadas na escola. As pessoas interessadas em recuperar as culturas negadas não podem reduzir o ensino dessas culturas a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas. No caso aqui em questão, seria um equívoco dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos raciais. Um currículo anti marginalização trabalha todos os dias do ano letivo em todas as tarefas escolares e recursos didáticos com as culturas que têm sido sistematicamente negadas na escola.

Além disso, é possível dizer que nem mesmo nesse único

dia no qual o problema racial é tocado, a cultura étnico-racial negra não é explorada. O dia é de festa, "esquecendo-se" de abordar as diferentes dificuldades que as pessoas desse grupo enfrentam ainda hoje na nossa sociedade racista que tanto difundiu a "democracia racial" e as constantes lutas que o Movimento Negro tem liderado.

Num outro depoimento, o da professora de Metodologia da Matemática, Carla, o dia da abolição também é citado. A professora critica a mudança que ocorreu nas comemorações dessa data. Carla lembra, com saudosismo e nostalgia, como a escola na qual estudou comemorava esse dia. Ela diz:

Olha, a gente comemora a Abolição. Mas hoje nas escolas já não se faz mais como há algum tempo atrás. Eu me lembro que na escola onde estudei o 1º grau a gente fazia dramatizações. Um menino preto ficava amarrado num tronco representando os escravos. Aí vinha uma moça bem arrumada e com coroa na cabeça para desamarrá-lo. A moça representava a princesa Isabel. Eu mesma já fiz esse papel. Na hora que desamarrava o menino, uma outra pessoa soltava um pombo que saía voando. Isso era para representar a liberdade. Todos batiam palmas e era a maior festa. Hoje a gente comemora, os alunos falam poesias, mas não é mais tão bom.

A marca que a escola dessa professora deixou em sua vida, quando se trata do tema étnico-racial negro, é intrigante. Ela também se lembra da comemoração, da festa. A liberdade é representada por um "desamarrar de cordas" e por um "soltar de pombo". O processo de lutas dos negros? Fora silenciado para ela e ela reproduz esse silêncio hoje, enquanto professora. A Princesa Isabel, a *branca*, era em sua escola representada por uma "moça bem arrumada". Essa passa a ser a principal personagem da história. Ela libertou. Ela mudou os rumos da Histó-

ria. É possível inferir sobre as possibilidades de afirmações que tal história possibilita para o processo de construção de identidade do grupo étnico-racial branco. Mas quais repercussões teria essa versão no processo de construção de identidade do grupo étnico-racial negro? Este aprende, desde muito cedo, a se anular, a não se ver em lugar algum, a silenciar, a não contar aspectos positivos de seus antepassados. Este aprende a se negar, a negar sua raça e sua identidade para ser aceito pelo *outro*. Assim, a afirmação da identidade cultural do grupo étnico-racial negro certamente fica comprometida. As "verdades" criadas pelo grupo étnico-cultural branco continuam sendo recolocadas no currículo. As relações de poder inscritas no currículo e na escola amparam e legitimam essas verdades.

Questionadas quanto ao conhecimento de alguma data comemorativa de lutas e conquistas do grupo étnico-cultural negro - o 13 de maio foi lembrado por todas as professoras não como conquista negra, mas como um fato liderado e executado pelos brancos - ou de algum líder do Movimento Negro, novamente o silêncio falou mais forte: nenhuma informação! Nada foi citado e ninguém foi lembrado. Nenhuma das professoras entrevistadas soube me dizer, por exemplo, o que, na história contemporânea do Brasil, se comemora no dia 20 de novembro, ainda que no ano passado (1996), época de realização das entrevistas, o Movimento Negro tenha organizado inúmeros eventos em todo o Brasil para comemorar os 100 anos da morte de *Zumbi*, o chefe do Quilombo dos Palmares. Sem dominar esse aspecto da História de luta dos negros, as professoras deixam de ensinar aos/às estudantes um conhecimento a respeito da história de um líder que encabeçou o maior movimento anti escravista do mundo escravista colonial. Deixam de ensinar também as lutas de grupos étnico-raciais contra as discriminações e opressões que sofrem na nossa sociedade, já que esses grupos, na década de 70, transformaram o dia 20 de novembro no "Dia da consciência negra". Ninguém soube me dizer algo sobre o personagem histórico Navegante Negro, líder do movi-

mento de revolta dos marinheiros contra o uso da chibata ou dos castigos corporais empregados pelos oficiais contra os marinheiros⁷ Em vez desses conhecimentos, o currículo escolar do Curso de Magistério prefere contar a história da bondosa e redentora Princesa Isabel, que libertou os escravos no dia 13 de maio de 1888.

Fica evidente aqui: as visões autorizadas e legitimadas pelo currículo em ação são as do grupo étnico-racial branco. As visões do grupo étnico-racial negro são desautorizadas e deslegitimadas, negadas e silenciadas. Omite-se a história de lutas do negro para que esse grupo seja apresentado como déficit, como carência. É evidente que para o currículo passar a oferecer outros elementos que auxiliem no processo de interrupção dos processos de reprodução do racismo e do etnocentrismo, precisamos desalojar, desestabilizar e transformar as relações de poder inscritas no currículo, que silenciam e discriminam a cultura étnico-racial negra.

A todas as professoras entrevistadas, mostrei o tópico do Programa Curricular para o Curso Normal de MG: "A questão racial: a discriminação do negro e do índio na sociedade e na escola". Em seguida eu perguntava-lhes: Você considera que existe, na sociedade e na escola, a discriminação de negros e índios? As respostas que algumas professoras deram a essa questão valem a pena serem discutidas. Trago 3 depoimentos das professoras que se auto classificaram como morenas e mulatas, para melhor analisar o que pensam sobre a discriminação.

Dizem que tem lugares que o povo discrimina o negro pra caramba. Tem país que o branco nem conversa com o negro. Nos EUA eles vivem brigando. No Brasil, graças a Deus isso é tranqüilo. (Prof^a. Tina)

⁷ Parte da história do Navegante Negro foi recuperada por Aldir Blanc e João Bosco na música intitulada: "O mestre sala dos mares".

... Tem lugar que discrimina mesmo. Tem escola que nem aceita aluno negro. Não é o nosso caso. Você viu, aqui qualquer um pode estudar. A gente tenta muito não discriminar ninguém. Eu trato todo mundo igual. (Prof^a. Roberta)

... Na escola eu não acho não. Mas em alguns lugares discrimina sim. Às vezes na hora de dar emprego o patrão, o patrão não quer negro. Já com o índio, eu acho que o problema pior não é a discriminação mas é a falta de terra para ele. (Prof^a. Telma)

Um fato fica evidente nesse conjunto de depoimentos: as professoras acreditam que a discriminação existe, mas está longe delas. Elas não sofrem de discriminação. Para a prof^a. Tina, a discriminação do negro está nos EUA; para Roberta, está em outros lugares, não se sabe bem onde; para a prof^a. Telma, a discriminação está longe das escolas. Um outro fato comum a todas as professoras entrevistadas, que está também evidenciado nesse conjunto de depoimentos, é a negação da existência de discriminação na escola em que trabalham. É possível ver imperando entre as professoras, mesmo depois de tantos anos, a ideologia da democracia racial. Essa ideologia se mantém viva no interior da escola e na dinâmica interna da sociedade. E se ela se mantém é porque é recolocada a cada dia, a cada época, ainda que por novos atores. Penso que esse tipo de postura de negar a existência da discriminação racial, complica em muito a tarefa de subversão das relações de poder provocadoras da marginalização, porque ao negar ou esconder o preconceito, não se permite a conscientização do grupo discriminado.

Perguntei também às professoras se elas conheciam algum livro didático que contemplava algum tipo de discriminação do negro. Todas as professoras responderam que já tinham visto. Entretanto suas falas parecem, novamente, remeter a um passado muito longínquo. É como se esses livros não mais existissem. Talvez por isso elas não considerem importante traba-

lhar analisando o livro didático em suas disciplinas. A professora de Metodologia de Língua Portuguesa disse pedir às suas alunas para não usarem livro didático, porque assim "evita transmitir ideologias". A professora de Filosofia da educação disse não se sentir instrumentalizada para discutir essa questão com suas alunas, porque não conhece bem os livros didáticos.

Dessa forma, o espaço que inicialmente eu considerava importante para ser discutida a questão do negro e das idéias sobre ele divulgadas pelos livros didáticos, não é utilizado pelas professoras do Curso investigado. No currículo em ação, o tema etnia é silenciado. Os conhecimentos do grupo étnico-cultural negro inexistem no currículo analisado. Na verdade, toda a luta dos negros é silenciada no currículo, nega-se também sua história e sua cultura. Interpretam-se as conquistas do grupo étnico-racial negro, não como sendo suas, mas como sendo do grupo étnico branco. A escola e o currículo, com isso, fixam idéias que contribuem para formar identidades específicas e interessadas, tanto no grupo étnico branco, como no grupo étnico negro.

Espero ter evidenciado neste estudo que a questão étnico-racial negra se constitui num campo de silêncio do currículo em ação do Curso de Magistério. A partir do que detectei neste estudo, portanto, é possível dizer que todo o discurso crítico da diversidade étnico-cultural de diferentes pesquisadoras/es na academia, continua silenciado nas realidades escolares. Esse é um silêncio impregnado por relações de poder; um silêncio selecionador e discriminador de povos e grupos étnico-raciais sem poder. Parece claro que precisamos tentar fazer do discurso da diversidade, que vem ocupando uma posição privilegiada no discurso acadêmico, algo mais próximo das inúmeras professoras que estão atuando nas escolas de 1º e 2º graus, porque considero o currículo escolar uma arena de conflitos, lutas e alianças entre grupos; um artefato cultural, que produz identidades e subjetividades específicas. A partir do que detectei nessa investigação, é possível dizer: as identidades que o currículo

está auxiliando a formar estão longe de contribuir para eliminar o etnocentrismo, grande obstáculo à construção de uma sociedade multirracial. Na luta por essa sociedade, é preciso, portanto, fazer o currículo contar histórias bem diferentes das que ele tem contado até agora.

A título de conclusão, gostaria de ressaltar que muitas "verdades" foram construídas pelos grupos com poder na sociedade. Mas a verdade é uma coisa desse mundo. Ela é produzida apenas em virtude de múltiplas formas de constrangimentos. E induz efeitos regulares de poder. É preciso, portanto, construirmos juntas/os as verdades da educação multirracial no Brasil.

ABSTRACT

PARAÍSO, Marlucy Alves. Curriculum, ethnic, and power: the silence that discriminates, *Temporis(Ação)*, Goiás, v.1, n.4, jun. 2000.

This article analysis the treatment given to the ethnic questions in curriculum in action of a teaching preparation's course. Into the theory, it is both aiding the critic theory of the curriculum as cultural craft, able to constitute specific identities, and in studies about racial-ethnic question, that has been demonstrating the social inequalities imposed by redneck-ness in our society. Its aim is to evidence that exists, into curriculum an action of investigated teachership, a silence around racial-ethnic question discriminates and aides into the process of rednecks and ethnocentric identities.

BIBLIOGRAFIA

- BENTES, R. N. de M. *Negritando*. Belém: Graphitte, 1993.
- BOBBIO, N. et ali. *Dicionário de política*. Brasília: UNB, 1992.
- CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T.T. da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F.(orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: vozes, 1995.

- GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Maza, 1995.
- GONÇALVES, L. A. de O. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, M. A., JÚNIOR, C. A. (org.). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. v.3
- HASENBALG, C., SILVA, N.do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, maio, 1990.
- MACEDO, E. F. de, FUNDÃO, A. P. N. G. M. *A produção do GT de currículo da ANPEd nos anos 90*. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1996.
- MATINIELLO, M. *L'Ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris: PUF, 1995.
- MCCARTHY, C. *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- MINAS GERAIS. SEE. *Programa de Ensino: Curso Normal*. Belo Horizonte, 1988.
- MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: Perspectivas e dificuldades. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n.33, 1990.
- PARAÍSO, M. A. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. Porto Alegre, 1995. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1995.
- . Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação e Realidade*, v.21, n.1, jan./jun. Porto Alegre, 1996.
- PARAÍSO, M. A., SANTOS, L. L. C. P. Dicionário crítico da educação: currículo. *Presença Pedagógica*, v.2, n.7, Dimensão, Belo Horizonte, jan./fev. 1996.
- PINTO, R. P. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, nov. 1985.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- . *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SKIDMORE, T. E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, nov. 1991.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez. 1990
- STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça está para etnicidade? *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n.20, jun. 1991.