



A REPRESENTAÇÃO DOCENTE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Daniela dos Santos Caetano¹

Resumo: O trabalho com a temática das relações étnico- raciais compreende uma das áreas emergentes em educação, produzindo demandas diversas em referência à atuação docente. Neste contexto, buscou-se analisar de que modo são representados pelos(as) professores(as) de uma Escola de Educação Integral do município de Campinas o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em consonância com a Lei 10.639/03. Para tanto, utilizou-se como metodologia a análise do discurso e como instrumento de coleta de dados, questionários abertos e semiestruturados. Este estudo propõe que para além dos relatos, torne-se possível compreender e refletir acerca das desigualdades provenientes das discriminações e preconceitos destinados às populações negras. Para tanto, se faz necessário repensar de que modo os docentes se percebem e percebem o outro, diverso, na busca por uma identidade positiva e respeitável.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; escola de educação integral; análise de discurso.

THE TEACHING REPRESENTATION OF THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE IN A SCHOOL OF INTEGRAL EDUCATION

Abstract: The work on the subject of ethnic-racial relations comprises one of the emerging areas in education, producing diverse demands in reference to the teaching performance. In this context, we sought to analyze how the teachers of an Integral Education School in the city of Campinas represent the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in accordance with Law 10.639 / 03. For that, the discourse analysis was used as methodology and as an instrument of data collection, open and semi-structured questionnaires. This study proposes that in addition to the reports, it becomes possible to understand and reflect on the inequalities arising from the discriminations and prejudices destined to the black populations. Therefore, it is necessary to rethink how teachers perceive and perceive the other, diverse, in the search for a positive and respectable identity.

Key-words: education of ethnic-racial relations; school of integral education; discourse analysis.

LA REPRÉSENTATION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA CULTURE AFRO-BRÉSILIENNE ET AFRICAINE DANS UNE ÉCOLE D'ÉDUCATION INTÉGRALE

Résumé: Le travail sur les relations ethnique-raciales constitue l'un des domaines émergents de l'éducation, produisant des demandes diverses en référence à la performance pédagogique. Dans ce contexte, nous avons cherché à examiner la façon dont ils sont représentés l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne conformément à la loi 10639/03 par les enseignants d'une école d'éducation intégrale dans la ville de Campinas. Pour cela, l'analyse du discours a été utilisée

¹ Mestranda em Política Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente trabalha como professora Adjunta de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.



comme méthodologie et comme instrument de collecte de données, questionnaires ouverts et semi-structurés. Cette étude suggère que, qu'en plus des histoires, permettez-vous de comprendre et de réfléchir sur la discrimination résultant des inégalités et les préjugés pour les populations noires. Par conséquent, il est nécessaire de repenser la façon dont les enseignants perçoivent eux-mêmes et prend la conscience sur l'autre, le diverse, dans la recherche d'une identité positive et respectable.

Mots-clés: éducation des relations ethnique-raciales; école d'éducation intégrale; analyse du discours.

LA REPRESENTACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CULTURA AFRO-BRASILEÑA Y AFRICANA EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL

Resumen: El trabajo con la temática de las relaciones étnico-raciales comprende una de las áreas emergentes en educación, produciendo demandas diversas en referencia a la actuación docente. En este contexto, se buscó analizar de qué modo son representados por los profesores de una Escuela de Educación Integral del municipio de Campinas la enseñanza de historia y cultura africana y afro-brasileña en consonancia con la Ley 10.639 / 03. Para ello, se utilizó como metodología el análisis del discurso y como instrumento de recolección de datos, cuestionarios abiertos y semiestructurados. Este estudio propone que, además de los relatos, se haga posible comprender y reflexionar acerca de las desigualdades provenientes de las discriminaciones y prejuicios destinados a las poblaciones negras. Para ello, se hace necesario repensar de qué modo los docentes se perciben y perciben el otro, diverso, en la búsqueda de una identidad positiva y respetable.

Palabras-clave: educación de las relaciones étnico-raciales; escuela de educación integral; análisis de discurso.

INTRODUÇÃO

“Uma civilização que se revela incapaz de resolver os próprios problemas que seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda(...)” (Aimé Césaire, 1978)

Este texto é resultado de uma pesquisa realizada durante o curso de Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola da Universidade de São Paulo (2014). O estudo desenvolvido corresponde à representação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em uma Escola de Educação Integral do município de Campinas. Tal trabalho tentou descrever e interpretar as opiniões em relação à temática da educação étnico-racial pelo viés docente, considerando suas possíveis áreas de atuação e abordagens cotidianas através dos discursos tecidos sobre a questão. O interesse por tal temática se justifica na criação de novas demandas educacionais advindas dos movimentos sociais organizados e de políticas públicas governamentais, que objetivando uma efetiva

participação democrática nos processos formativos escolares, pautada no respeito e na valorização da diversidade étnico-racial e cultural do país, propõem nos documentos oficiais e na legislação vigente a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovada em 2004 e recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024, sancionado em 25 de Junho de 2014, apresentando diversas orientações para o trabalho educativo pautado nos princípios de equidade e no respeito às diversidades conforme expresso nas diretrizes III e X do próprio documento.

No que concerne à educação integral, Moll (2012, p. 28) aponta para o fato de que o sonho de se consolidar a educação integral no Brasil fora adiado duas vezes, primeiro na experiência de Anísio Teixeira com as Escolas Parques e depois com Darcy Ribeiro nos Centros Integrados de Educação Pública.

Embora a Educação Integral fosse mencionada em diferentes momentos da história da educação no Brasil, apenas nos Planos Nacionais de Educação de 2011-2020 e 2014-2024 que ela aparece com metas, prazos e estratégias definidas.

“Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica” (PNE 2011-2020).

“Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50%(cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25%(vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (PNE 2014-2024).

A autora discorre ainda sobre a importância de a escola de educação integral abarcar os sujeitos sociais que a compõem, exprimindo que

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (Moll, 2012, p. 28-29).

Desta maneira, torna-se primordial ampliar o repertório linguístico e cultural da comunidade educativa em oposição às categorias hegemônicas, assim como, minimizar os efeitos das desigualdades sociais reproduzidas na escola por meio da discriminação étnico-racial que no âmbito simbólico discursivo, determina e impõe papéis



socioculturais entre os indivíduos considerados brancos e não brancos, no estudo em particular, os indivíduos considerados negros.

Neste ínterim, analisar o discurso docente concerne em compreender o que está posto como relevante no processo educativo, uma vez que o professor, para além de nortear e propiciar situações de aprendizagens significativas aos alunos, representa o adulto contextualizado numa determinada sociedade, cujos pontos de vista e posicionamentos diante de questões atuais influenciam na composição de saberes das crianças e suas subjetividades em relação a eles. Torna-se importante ressaltar que o presente trabalho estabeleceu um diálogo entre a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e consequentemente africana, nos currículos da educação básica e as possibilidades de aplicá-la nas vivências pedagógicas reais.

Salienta-se que se pretendeu discorrer também sobre as mudanças discursivas por parte dos docentes em referência aos novos postulados para o trabalho educativo com a questão étnico-racial, aferindo que sendo a dinâmica escolar uma fonte inesgotável de transformações, busca-se por meio da prática docente uma ressignificação de valores e perspectivas no que concerne à temática das diferenças expressas no discurso.

TEMÁTICAS EMERGENTES EM EDUCAÇÃO

As questões emergentes em educação apontam para a necessidade de suscitar no espaço escolar as temáticas referentes às diversidades e seus desdobramentos no que tange às diferenças e identidades.

(...) Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (Silva, 2000, p.73).

Por outro lado, é necessário problematizar de que modo são compreendidas identidades e diferenças pelos sujeitos sociais envolvidos no trato educativo, considerar quais questões os envolvem e os conduzem na relação pedagógica. Assim, Silva (2000, p. 76) apresenta que “(...) Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística (...)”.



E a este respeito, expõe que

(...) Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (...)
(Silva, 2000, p. 76).

Na escola, crianças e educadores expõe a maneira com que concebem e apreendem o mundo que os cerca, seus valores e opiniões acerca das relações travadas em situações reais. A linguagem é o fio condutor das formas de significação e ressignificação do mundo, expressando discursos que apontam para a contextualização histórico-social na qual o sujeito está inserido. Neste sentido, compreende-se o discurso enquanto

(...) conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 1987, p. 136).

Destarte, por serem produtos de determinada realidade cultural e social, identidade e diferença discorrem sobre as relações que as regem tanto no campo comunicativo quanto no campo simbólico. São elementos de significação social que não convivem harmoniosamente, são disputadas em um campo de hierarquias, assim, expressam-se na estreita conexão com as relações de poder, tanto de definir a identidade quanto de marcar a diferença na esteira de grupos sociais diversos, assimetricamente situados e que visam garantir o acesso privilegiado aos bens sociais (Silva, 2000, p. 81). No cerne das relações de poder entre as identidades produzidas no contexto histórico atual, a de cunho étnico-racial propulsiona um debate ao respeito das formas de tratamento entre os diferentes sujeitos que ora reproduzem discursos notadamente discriminatórios, ora propõem representações homogêneas da realidade que vivenciam.

Sobre a questão das identidades, seja de cunho racial ou de gênero, Bhabha (1998) acentua que:

(...) Ambos os relatos das posições de minoria racial e de gênero encenam a forma simbólica de auto-identificação representada através da fragmentação e oclusão da soberania do eu. A solidariedade afiliativa é formada através das articulações ambivalentes do domínio do estético, do fantasmático, do econômico e do corpo político: uma temporalidade de construção e contradição social que é interativa e intersticial; uma "intersubjetividade" insurgente que é interdisciplinar; um cotidiano que interroga a contemporaneidade sincrônica da modernidade (...)
(Bhabha, 1998, p.315).



Consequentemente, surge a necessidade de se recriar a história sob o prisma do olhar do outro, aquele não referenciado positivamente na plural construção sociocultural da identidade brasileira.

Assim, por meio das possibilidades discursivas, busca-se compreender as relações que se tecem no interior dos enunciados salientando que em relação à análise das formas discursivas, pondera-se que será preciso aceitar os conjuntos que a história propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente; para saber se não é preciso reconstituir outros; para recolocá-los em um espaço mais geral que, dissipando sua aparente familiaridade, permita fazer sua teoria (Foucault, 1987, p. 30).

Sabe-se que a naturalização dos estereótipos e a fixidez imposta às questões de identidade, imprimem no imaginário coletivo a ideia de uma determinada concepção nacional alicerçada no senso comum, ao encontro de tais exposições, expõe-se que os mitos fundadores que tendem a fixar as identidades nacionais são, assim, um exemplo importante de essencialismo cultural que embora, aparentemente, baseadas em argumentos biológicos, as tentativas de fixação da identidade que apela para a natureza não são menos culturais, o que possibilita dizer que, basear-se na inferiorização étnico-racial de certos grupos, implica na demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é culturalmente silenciosa (Silva, 2000, p.85).

Isto posto, a compreensão das questões de identidade e diferenças requer a percepção da dinâmica da mobilidade, da intersecção de fronteiras culturais, ou do que se chama de hibridismo, definido por Silva (2000, p. 87) como o “a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças”.

Tais discussões surgem em sociedades cujos resquícios da colonização e manutenção das desigualdades decorrentes do caráter étnico-racial, provocaram representações pautadas na marginalidade e na inferioridade dos indivíduos negros. Não obstante, a educação institucionalizada, assimilou em sua estrutura os preconceitos e estigmas provenientes das equivocadas representações em que o povo brasileiro foi criado, revelando práticas educativas excludentes e discriminatórias. Romper com estrutura culturalmente hegemônica na qual nossa sociedade está submetida significa possibilitar o encontro com o novo, aquele não sedimentado no passado e no presente,



insurgente de tradução cultural. Deste modo, o passado é retomado como causa social ou precedente estético, renovado, se configura como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente para estabelecer novas formas de entendimento de mundo (Bhabha, 1998, p.27).

Neste sentido, as formas e tradições culturais unívocas devem ser questionadas e repensadas, a fim de promover através da dignidade humana e da justiça social, a ruptura com visões simplistas dos sujeitos e das relações marcadas entre eles, que tanto alimentam e mantêm os estereótipos e preconceitos quanto às práticas discriminatórias que compõem a sociedade.

RACISMO NA ESCOLA E A LEI 10. 639/03

O Brasil é um país reconhecido pela sua diversidade étnico- racial, contando com o emprego das categorias raciais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) entre brancos, pretos, amarelos, pardos e indígenas²

A grande questão da identificação por auto-atribuição envolve o problema da variação social da cor, pois a extensa literatura disponível sobre o assunto, a respeito das ênfases diferenciadas em classe ou raça, é unânime em afirmar que a ascensão social pode embranquecer, havendo copiosos exemplos do fenômeno (...) (Osorio, 2003, p.13).

O preconceito racial no país se configura entre aquele construído no conceito do pertencimento, ou origem social, geográfica, étnica, entre outros e, as caracterizações fenotípicas, construída e amparada por conceitos fundamentados na aparência física, ou seja, nos traços biológicos hereditários.

Como um produto da sociedade, a escola se constitui como um espaço em que o preconceito racial é responsável por estimular conflitos, seja por quem o exerce, seja pela vítima, afetando a convivência pacífica e sadia entre os envolvidos, assim, Moore (2007, p. 286) expõe que:

Por ser uma forma de consciência historicamente determinada, o racismo é fundamentalmente transversal, ou seja, atravessa todos os segmentos da sociedade e todas as formas de organização social: partidos políticos, religiões, ideologias, etc. Afeta, ainda, todas as camadas da sociedade, sendo um fator

² Conceitos estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>> Acesso em 10 de Out. de 2014.



majoritário no universo onde se sustenta emocional e historicamente. Se o racismo resiste hoje com a virulência que possui, expandindo-se cada vez mais, apesar de todos os nossos esforços morais e culturais e de todos os avanços no conhecimento científico sobre o desenvolvimento das sociedades humanas, é porque ele tem se convertido, ao longo do tempo, numa realidade tenaz, arraigada na consciência e na prática social, e que ele beneficia materialmente, em todos os sentidos, aos usufrutuários de um sistema fenotipocêntrico. Não por outro motivo, ele se insere numa trama social global em que os evidentes benefícios obtidos na sua sustentação são muito maiores do que seus custos.

A história da educação brasileira está marcada por uma série de episódios capazes de ilustrar o alcance do racismo nas instituições escolares, seja na composição curricular de base eurocêntrica, seja na dimensão de práticas pedagógicas dispensadas à manutenção e reprodução dos estereótipos em torno do sujeito negro. Os fatos revelam exponencialmente que quando levantados dados comparativos entre o tempo de escolaridade dos alunos brasileiros, os resultados apontam para uma enorme discrepância entre negros e não negros. O que revela que mesmo quando a escola afirma a ausência de desigualdades em sua estrutura, os números, o currículo oculto, os recentes documentos oficiais denunciam que o silêncio e as práticas discriminatórias provenientes do preconceito e do racismo, estão presentes no interior das instituições escolares (Rosemberg, 1998, p. 79).

Em face desta realidade, apresenta-se a lei 10. 639/03 sancionada no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em resultância das organizações negras e seus movimentos eclodidos em todo o território nacional durante os séculos XX e XXI, com a promulgação dos direitos humanos e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban 2001, alterou-se a LDB 9. 394/ 96, estabelecendo diretrizes para o ensino e tornando obrigatório a temática de história e cultura afro-brasileira em todas as modalidades da educação básica.

Tal lei, de acordo com Cavalleiro (2006, p. 21)

(...)constitui-se em um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

Neste sentido, cabe frisar que a história e cultura africana também necessita ser abordada nas instituições de ensino, pois o que circula no imaginário popular é uma



imagem inferiorizada do continente frente à construção de conhecimentos da humanidade. Nas escolas e na mídia em geral, é comum relacionar o continente africano aos temas referentes à fome, a hiperssexualização, às religiões animistas, a todo um padrão que incide no trabalho não intelectual e não civilizado, recorrendo ao primitivismo e à pobreza para ratificá-los. Assim, na maioria dos casos, a escola por meio de sua estrutura curricular e do trato docente, que por sua vez, mantém contato direto com os aprendizes e suas subjetividades, depreciam os elementos africanos presentes em nossa cultura, ora por ignorância, consequência de uma formação não adequada frente a estes saberes, ora pela naturalização dos estigmas sociais resultantes da hegemonia branca e seus dogmas civilizatórios (Cavalleiro, 2006, p. 22).

A autora ainda evidencia que:

O subdimensionamento dos efeitos das desigualdades étnico-raciais embota o fomento de ações de combate ao racismo na sociedade brasileira, visto que difunde a explicação da existência de igualdade de condições sociais para todas as pessoas. Sistemáticamente, a sociedade brasileira tende a fazer, ainda hoje, vistas grossas aos muitos casos que tomam o espaço da mídia nacional, mostrando o quanto ainda é preciso lutar para que todos e todas recebam uma educação igualitária, que possibilite desenvolvimento intelectual e emocional, independentemente do pertencimento étnico-racial do/a aluno/a. Com isso, de seus grupos de alunos e alunas (Cavalleiro, 2006, p. 22).

Denota-se assim, que visando à superação das desigualdades, a escola tem papel fundamental, pois além de se configurar num espaço de convívio social, também é responsável por mediar o contato dos alunos com o conhecimento, fornecendo-lhes os valores construídos historicamente.

Entretanto, o currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, está visceralmente articulado ao currículo oculto que representa um corpus ideológico de práticas não explícitas. Formalizadas na dicotomia manifestas/ocultas podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos discentes, remetendo-lhes às práticas de intolerâncias, preconceitos e discriminações enraizadas e que estão ligadas às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (Rocha; Trindade, 2006, p. 57).

Isto posto, aos profissionais da educação, em especial, aos professores, a lei 10.639/03 permite recriar as formas de apropriação de cultura, de ressignificar a sociedade, rompendo com os padrões excludentes vigentes, haja vistas que



Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques (Rocha; Trindade, 2006, p. 59).

O trabalho docente implicado nas questões étnico-raciais representa avanço em face aos preconceitos e ideologias dominantes, revelando que a educação de fato pode e deve transformar as realidades quando estas promovem desigualdades, oprimindo e violentando os direitos humanos. Portanto, o(a) professor(a) comprometido(a) na luta por melhores condições educativas e equidade, atua como um elo entre o conhecimento integral e o desenvolvimento para uma vida digna de seus educandos(as) e, por conseguinte, da sociedade como um todo.

CONTEXTUALIZAÇÃO, METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A Escola de Educação Integral pesquisada está localizada no município de Campinas e atendia 24 turmas divididas entre primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. No ano de 2014 contou com cerca de 55 professores em seu quadro docente ativo, dos quais 24 são polivalentes, 03 especialistas em língua estrangeira moderna (francês, inglês), 06 especialistas em ciências, 05 especialistas em artes, 06 especialistas em educação física, 03 especialistas em educação especial, 05 professores adjuntos polivalentes e 03 professores readaptados (um no serviço geral, uma na biblioteca e uma no serviço de apoio). Na gestão trabalhavam diretora educacional, vice-diretora e orientadora pedagógica. Na secretaria, cinco profissionais do setor administrativo. O período de aulas era das 08h00 da manhã até às 15h30 da tarde de segunda à sexta-feira. Os encontros intitulados de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e Trabalho Docente de Formação (TDF) voltados para planejamento coletivo das atividades, formação e discussão em torno das vivências escolares eram às segundas e quartas-feiras das 15h30 às 18h00.

Considerando as particularidades da escola e sua relação com os tempos pedagógicos em que os professores estão reunidos, elegeu-se como metodologia a análise do discurso, uma vez que expõe as posições político-ideológicas assumidas pelos sujeitos falantes, assim como as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos sociais e



as suas respectivas áreas de pertencimento/conhecimento. Visando atender aos objetivos da pesquisa, adotou-se o método quali-interpretativista, em que “(...) o analista encontra no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade (...)” (Orlandi, 2005, p. 68).

Optou-se por questionário aberto, semiestruturado, como instrumento de coleta de dados dirigido aos docentes da unidade escolar, com questões genéricas, implicando respostas favoráveis a análise do discurso. O questionário aplicado foi estruturado em 11 questões, das quais 03 tiveram como base a caracterização de um determinado perfil docente (disciplina que leciona, ciclo, tempo de docência, classificação raça/cor segundo o IBGE e justificativa da escolha cor/raça), 07 problematizavam a pertinência da lei 10.639/03 e suas possibilidades de aplicação real e, 01 questão voltada para a compreensão das diversidades, especificamente étnico-racial e cultural, seus pontos de intersecção e diferenciação, visando discorrer sobre a possibilidade de minimizar as desigualdades sociais com o trato educativo de tais temáticas.

Contabilizou-se 33 questionários devolvidos e respondidos, o que leva a porcentagem de 60% em relação aos 55 professores da escola. Dos professores pesquisados, 20 se autodeclararam brancos, 09 se autodeclararam pardos e 04 se autodeclararam pretos, dos quais 02 expõem que são negros e 01 evidencia não concordar com a classificação raça ou cor apresentada. O grupo é heterogêneo, composto por profissionais formados em diferentes áreas do conhecimento humano.

Levando em conta as diferentes maneiras de produzir uma análise discursiva, considerou-se conceber os sujeitos (professores da Escola de Educação Integral) e os discursos produzidos como constructos sócio-históricos, inseridos em determinado tempo, tecendo relações entre si, construindo, mantendo, reproduzindo, resignificando e transformando os sentidos, assim, nos dizeres de Pêcheux (2002, p. 31) nos espaços discursivos designados como logicamente estabilizados, supõe-se que todo sujeito falante sabe o que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços).

Através das recorrências dos enunciados, ou da predominância de determinadas escolhas em vez de outras, como, por exemplo, no quesito cor ou raça, alguns



profissionais (06) justificaram sua escolha como “branco” segundo a descendência, como pardo (02) pela mistura de raças e como negro (02) em oposição ao preto que é a nomenclatura utilizada pelo IBGE, pôde-se visualizar a dimensão da ideologia na constituição das formações discursivas por meio da repetição dos enunciados numa espécie de consciência coletiva (Pêcheux, 2002, p. 21). O que permitiu tomar como um dos direcionamentos neste estudo foram às ponderações de Orlandi (2005, p. 46) de que “(...)a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”.

E completa que:

Para pensarmos a ideologia, nessa perspectiva, pensamos a interpretação. Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos da memória (o interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar quanto deslocar sentidos. Ser determinada não significa ser (necessariamente) imóvel (Orlandi, 2005, p. 47- 48).

Deste modo, por meio da contextualização e do trânsito de conceitos estáticos, engendra-se que “(...) Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (...)” (Pêcheux, 2002, p. 53).

Configurou-se importante ressaltar o entendimento do discurso, a priori, para além de verdades que nunca poderiam ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas como uma história determinada que consiste nas coisas efetivamente ditas (Foucault, 1987, p. 146). Consequentemente, compreende-se que a nova história/genealogia, conceito proposto por Foucault, rejeita a noção de causalidade linear, assim como a concepção de tempo contínuo e unilinear, em favor de uma história que se pauta pelas múltiplas causalidades imbricadas e por uma teoria das diferentes temporalidades sociais, o que significa que sobre as condições de emergências dos saberes e dos objetos por ele instituídos a noção de descontinuidade figura como um conceito operatório com o qual o autor faz surgir aos olhos dos historiadores do seu tempo uma história capaz de colocar



em ação um estruturalismo historicizado, por não estar fechada em torno de um centro, mas, sim, definida como espaço de uma dispersão (Navarro, 2004, p. 100).

Assim, a análise do discurso proposta priorizou tanto os efeitos da linguagem como suas contradições, para compreender de que maneira os discursos produzidos reverberaram os constructos sócio-históricos gerados pelos saberes e vivências dos docentes em relação à temática da educação para as relações étnico-raciais.

ANÁLISE DISCURSIVA

A análise discursiva dos enunciados apresentados nos discursos emitidos pelos docentes pesquisados seguiu a sequência apresentada nas questões da pesquisa. Nas primeiras questões, em busca da definição do que é racismo e sobre os possíveis casos de racismo já vivenciados pelos sujeitos pesquisados convém salientar que todos os 33 questionários tiveram a primeira questão respondida e na segunda questão, apenas um questionário não apresentou resposta, ademais 32 descreveram situações vivenciadas no cotidiano, evidenciando seus conhecimentos em relação à presença do racismo na sociedade brasileira. Na primeira questão “*O que é racismo para você*”, 08 docentes mencionaram que se trata de uma forma de discriminação, conforme nestes exemplos apresentados:

Exemplo A- “*Ação de discriminação de forma a tornar de menor valor ou menor importância pessoa por sua origem étnica- racial*”.

Exemplo B- “*É discriminar uma pessoa por causa da cor da sua pele, aspecto físico, nacionalidade, opção sexual ou religiosa*”.

Exemplo C- “*Discriminar o outro por conta da cor da pele, roupas e costumes diferentes*”.

Para 10 docentes, o racismo condiz a uma forma de preconceito, como expõe alguns destes relatos:

Exemplo D- “*Preconceito em relação à raça*”.

Exemplo E- “*O racismo está implicado no preconceito a um grupo étnico-racial. Entendo que a reflexão do racismo perpassa pela compreensão sobre os pré-conceitos a respeito da diversidade e as diferenças no ser humano, que abrange o preconceito*”.



lado, 15 professores disseram não ter conhecimento para trabalhar, ou que consideram tais conhecimentos insuficientes.

Dentre os enunciados analisados, ocorreu multiplicidade de entendimentos no que se refere aos argumentos utilizados para demonstrar o que se sabe em relação à questão.

Enunciado A: *“Sei que devemos trabalhar a cultura afro-brasileira utilizando desenhos, pinturas, nas artes, vídeos contando a história. Apresentando enfim o assunto”*.

Enunciado B: *“Não possuo conhecimento específico sobre a lei, mas sei que ela existe e torna obrigatório o ensino de cultura afro na escola”*.

Enunciado C: *“Superficial”*.

Enunciado D: *“Não conheço muito. Mas sei que é de grande valia e sobre o meu total apoio”*.

Enunciado E: *“Quase nenhum, somente que torna obrigatório”*.

Enunciado F: *“A lei torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de todo o país. Tira da transversalidade, da boa vontade, do educador e torna oficial e legítimo o ensino de cultura afro-brasileira”*.

Enunciado G: *“Tive conhecimento da lei e seus objetivos, porém desconheço os detalhes e como será instituída de fato”*.

Enunciado H: *“A importância de trazer para a sala de aula a história da África para que os alunos entendam um pouco mais de nossas origens e origens do preconceito com relação à cor da pele”*.

Embora a lei 10.639/03 tivesse mais de dez anos na época da pesquisa, ainda se apresenta como algo distante à realidade educacional, pois conforme exposto nos enunciados, os profissionais alegaram não possuir conhecimentos suficientes sobre a lei. O vocábulo *“obrigatório”* apareceu em diferentes respostas, o que os nos permite afirmar que a obrigatoriedade nem sempre representa a garantia de que os profissionais busquem a formação adequada para elaborar práticas pertinentes à educação das relações étnico-raciais. Deste modo, o antagonismo se instaura na medida em que se questiona o fato de que sendo obrigatório que a lei seja cumprida, como fazê-lo quando se desconhece seu conteúdo?

Em contrapartida, sobre este termo, o texto *“História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações constituinte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a*



Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004) exprime que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica consiste numa decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, desta maneira se reconhece que além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e aos seus direitos (Brasil, 2004, p. 239). Neste contexto, pela análise dos textos produzidos foi possível verificar a ausência de formação nesta temática, o que interfere significativamente na composição dos saberes docentes.

A pesquisa ainda revelou que mesmo um grande número de profissionais dizendo não ter conhecimento aprofundado sobre a lei 10.639/03, ainda assim, alguns consideram que a aplicação da lei se faz necessária. Dentre os argumentos apresentados, os casos elencados são:

“Você considera esta lei relevante? Justifique sua resposta utilizando argumentos contrários ou favoráveis à aplicação da lei.”

Caso 1- *“Sim. Acredito que esta lei possa ser trabalhada em aula, trazer fundamentos para que os alunos possam entender que o racismo é passado de geração em geração e os porquês de ainda existir e dar ferramentas para que isso não se perpetue”.*

Caso 2- *“Sim. Porque ela promove a quebra de paradigmas na educação brasileira”.*

Caso 3- *“Tenho muitas dúvidas pois outras culturas são relegadas também e não tem lei, por exemplo indígenas, japoneses”.*

Caso 4- *“Sim. Na verdade, não consigo acreditar que este tipo de Educação seja aplicada somente perante uma lei”.*

Caso 5- *“Sim. Entendo que a cultura afro deve ser abordada para além da escravidão. Há todo um saber, tradição e conhecimento que constroem a história do negro no Brasil e no mundo”.*

Caso 6- *“Sim. A partir da lei busca-se a democracia racial, resignificando o conceito de miscigenação, visto de forma pejorativa. Temos muito a caminhar neste sentido, e o resultado ficou bem nítido com o final das eleições presidenciais, ou seja,*



eleitores brasileiros ofendendo de forma estúpida e preconceituosa aos nordestinos em virtude de sua origem, maioria descendentes de mulatos e índios, o que caracteriza uma população negra”.

Caso 7- *“Por não conhecer, não tenho como argumentar”.*

A questão número 08 tentou provocar a reflexão sobre a aplicabilidade da lei e sua contribuição para o desenvolvimento pleno dos educandos.

“Você acredita que a temática étnico-racial poderá contribuir para a formação integral dos aprendizes. Comente:”

Exemplo A: *“Sim. Assim forma cidadão consciente e informado (quebrando pré-conceito)”.*

Exemplo B: *“Se realmente acontecer de forma imparcial, do contrário a discussão pode ficar bem radical, o que não contribui com a formação de ninguém”.*

Exemplo C: *“Sim, pois como dito anteriormente a cultura afro-brasileira faz parte construtiva de nossa cultura, portanto não pode ser dissociada da mesma, contribuindo assim para a formação integral do aluno”.*

Exemplo D: *“Sim. Precisamos saber que não somos os únicos. Reforço que o estudo e conhecimento de todas as raças e culturas”.*

Exemplo F: *“Certamente. Conhecimento é a ferramenta para lutas em busca de direitos”.*

Em vista das opiniões emitidas, os discursos mantêm uma regularidade argumentativa relativa à concordância da contribuição da temática étnico-racial na formação integral dos aprendizes. As ressalvas apresentadas apontam que ocorre uma diferenciação entre identidade brasileira e afro-brasileira, que é importante para conhecer as origens que formaram a nação e que é essencial para se formar sujeitos não racistas.

Sobre a questão *“Você desenvolve/desenvolveu atividades que contemplem o trabalho com a diversidade étnico-racial nas suas aulas?”*, conforme os dados apresentados nos discursos, o desenvolvimento das temáticas que contemplaram o trabalho com a diversidade étnico-racial ocorreu, em geral, quando casos pontuais de racismo aconteceram na sala de aula e mesmo tendo sido exposta uma gama considerável de atividades para tratar a questão, não houve relato de devolutiva por parte dos alunos.

A questão 11, buscou compreender as aproximações e os distanciamentos entre os entendimentos sobre as diversidades étnico-raciais e culturais. Assim sendo, as digressões



sobre as semelhanças e diferenças entre estes dois conceitos, pretendem indagar se estes, quando abordados na escola, admitem tentar minimizar as desigualdades sociais da realidade brasileira. As respostas tiveram como princípio o levantamento de hipóteses sobre as diferenças étnico-raciais e culturais. Argumentos descritivos de um conceito e/ou outro prevaleceram na maioria das respostas. O total de 22 docentes estabeleceram conexões entre os conceitos, inclusive no que se refere às desigualdades sociais. Em contrapartida, 11 docentes deixaram de responder esta questão.

Alguns textos selecionados:

1. *“Diversidade cultural são as diferenças entre vestimentas, culinária, manifestações religiosas e étnico-racial se refere à raça(...)”*.

2. *“Acredito que diversidade cultural e diversidade étnico-racial são dois temas diferentes, mas que se dialogam. A cultura está relacionada à produção de um povo em termos de educação, música, arte, religião e outras manifestações de um grupo. A diversidade étnico-racial está relacionada diretamente à etnia e raça, ou seja, cor de pele, espaço geográfico que descende e origens de forma geral. Contudo cultura e etnia são concomitantes e interligados na história de um povo”*.

3. *“As questões de diversidade étnico-racial e cultural são representadas pelas trajetórias históricas das populações negra e indígena no Brasil, apontando possíveis soluções para a melhoria da qualidade de vida destes segmentos, através de políticas públicas de educação inclusiva. Assim, discute-se a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que permitam aos indígenas e aos negros uma interação com a sociedade brasileira em seu conjunto, sendo capaz de levar em conta as características étnico-raciais e culturais dessas populações”*.

4. *“A diversidade étnico-racial acredito ser cultural. Ao abordar, refletir sobre as diferentes culturas, podemos entender melhor as origens da diversidade étnico-racial, subsidiando os alunos na luta pelos seus direitos”*.

ENTRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

A análise dos enunciados nos possibilitou visualizar elementos importantes para um significativo aprofundamento nas inferências e proposições acerca da representação docente do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na instituição de educação



básica, por meio de novos gestos de leitura e interpretação, movidos ora pela desconstrução de determinados aspectos do senso comum, ora pela reafirmação dos enunciados e das consciências discursivas coletivas. No entrelaçamento entre a realidade histórica e a linguística, a materialidade discursiva presente nos textos produzidos pelos docentes da Escola de Educação Integral revelaram que são muitas as tensões e discrepâncias entre as hipóteses acerca das questões étnico-raciais e da lei 10. 639/03. As permanências no que condiz às ideias derivadas de um imaginário coletivo sobre o racismo, democracia racial e o distanciamento dos elementos africanos na constituição da identidade brasileira indicam uma ideia de não pertencimento, “eles”, “os outros”, “discriminados”. Por outro lado, docentes com conhecimentos construídos sobre a temática, principiaram e concluíram práticas bem elaboradas e que mesmo estando isoladas do projeto coletivo escolar, evidenciaram sólidas e coerentes bases em consonância com os dispositivos legais.

No que concerne a uma visão ampliada das análises realizadas, alguns pontos foram recorrentes nos textos produzidos, a noção de que racismo seria qualquer tipo de preconceito, ou discriminação, as conversas e diálogos como meios unívocos de solucionar os conflitos decorrentes entre os aprendizes, o ensino da história afro-brasileira se iniciando com a escravidão, o desconhecimento da história da África, a questão da tolerância no que se refere à aparência física, a dimensão folclorizada dos componentes culturais afro-brasileiros e africanos, a não problematização de uma hegemonia sociocultural brasileira representada pelos sujeitos autodeclarados brancos, as descrições relativas às marcas de cor e raça, a negação das diferenças no tocante à igualdade, entre outros. Em nenhum momento, os docentes se colocaram como parte integrante do sistema que organiza, reproduz, mantém e transforma as relações de poder alicerçadas nas formações sociais e culturais hierarquizadas, tampouco, como constructos de determinada sociedade em que o racismo, os preconceitos de cor e origem são evidentes. Todavia, quando pedido para que se relatasse um caso de racismo vivido ou presenciado, as menções produzidas revelaram amplo conhecimento dos campos semânticos relativos à depreciação, inferiorização, exclusão e ridicularização da identidade negra, seja na representação do “cabelo ruim”, “cabelo pixaim”, dos modos de se referir ao outro “*neguinho*”, “*macaco*”, ou nas formas de tratamento dispensadas ao outro “*não teve educação na senzala*” “*se mulher negra, não possui outra profissão que não doméstica*”,



“este aluno não vai aprender, nem adianta investir nele”. Separar uma coisa da outra pode significar uma estratégia coletiva de mascarar os preconceitos da sociedade vigente, assim como relegar à naturalização a condição sócio-histórica de determinados povos.

Desta forma, se exige a responsabilidade de uma reformulação das práticas escolares derivadas do modelo tradicional de ensino, também pautado nas hierarquizações dos sujeitos. De outro modo, as mudanças, já ocorridas e aquelas em construção, preconizam a formação de sujeitos interessados em descobrir uma nova história, haja vista que uma parcela expressiva dos educadores tomou como relevante o desenvolvimento das temáticas étnico-raciais para a formação plena dos aprendizes, mesmo quando alguns explicitam desconhecer a lei 10. 639/03, ou assumem não desenvolver trabalhos com a temática étnico-racial, salvo em momentos específicos. Por todas as considerações realizadas, a análise sugere a necessidade de transformações estruturais em todo o sistema educacional, principalmente nas licenciaturas, nos cursos de extensão, especialização e pós-graduação, nas formações continuadas, entre outras, com a finalidade de possibilitar o contato dos docentes com novos entendimentos e conhecimentos relativos às temáticas do negro brasileiro e africano. Para tanto, a quebra do silêncio em torno dos conflitos e das relações étnico-raciais consiste num primeiro passo de uma longa jornada em favor do reconhecimento, do respeito e da valorização das plurais constituições dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BHABHA, K. HOMI. *O Local da Cultura*. (Trad.) Myriam Ávila et. al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências*. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica*. 2004

BRASIL. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020)*. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm> Acesso em 02 de Out. de 2014.



BRASIL. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (PNE- 2014-2024)*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 02 de Out. de 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. *Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista*. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o Colonialismo*. (Trad.) Noémia de Souza. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. (Trad.) Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MOLL, Jaqueline. *Introdução*. In: MOLL et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.

NAVARRO- BARBOSA, Pedro. *O acontecimento discursivo e a construção da Identidade na História*. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Org.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004. ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OSORIO, Rafael Guerreiro. *O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE*. Texto para discussão n° 996, Instituto de Economia Aplicada - IPEA. Brasília, Novembro, 2003. PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas*. Campinas, 2014.

ROCHA, R. M. C.; TRINDADE, A. L. *Ensino Fundamental*. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Raça e desigualdade educacional no Brasil*. In: AQUINO, Julio Groppa(Org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

*Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017*