



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA DOCENTE: SABERES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Antônio Luís Parlandin dos Santos¹
Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica. Tem como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2015). A abordagem é quantiquantitativa do tipo multimétodo. Os resultados revelam que as representações sociais dos professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial apresentam perspectivas ambíguas, que em alguns momentos podem reproduzir o racismo, que vem sendo tensionado pela perspectiva intercultural. Nesse sentido, retomar as conquistas atuais e falar de projetos e políticas que deem conta da radicalidade que a educação das relações étnico-raciais nos propõe, vão muito além do que a experiência sensível nos revela. Exigem de todos nós um aprofundamento singular, marcado por esforços constantes em conhecer a complexidade dessas relações e, assim, configurar um caminho que nos leve para um lugar cada vez mais distante do preconceito, da discriminação racial e do racismo.

Palavras-chave: Representações sociais, Prática docente, Interculturalidade, Educação Étnico-racial.

INTRODUÇÃO

SAWABONA é uma forma de cumprimentar usada na África do Sul e quer dizer: “eu te respeito, eu te valorizo e tu és importante para mim”. Como resposta as pessoas dizem: SHIKOBA, “Então eu existo para você” (TIMÓTEO, 2016, p. 1566).

Este estudo teve como objetivo analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica. O estudo tem como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais com abordagem processual (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2015).

¹ Graduando do Curso de **Ciências Sociais** da Universidade Federal do Pará - UF, luisdocencia3@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de **Licenciatura em Matemática** da Universidade do Estado do Pará - UF, jwl_pedrosa@hotmail.com;



Serge Moscovici com a investigação sobre como a psicanálise - um saber engendrado no campo científico - é ressignificada e passa a fazer parte do repertório do senso comum na França -, constitui uma mudança radical com a subversão da limitação e redução do conhecimento científico à sua dimensão objetiva/cognitiva/proposicional. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 89), a “publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, marcou o nascimento da teoria das representações sociais e inaugurou uma tradição que continua a desenvolver-se por meio de várias abordagens específicas da teoria”.

Moscovici, assim, deslinda a transformação do saber científico em um saber de outro tipo, o do senso comum. Com isso, o autor desnaturaliza uma certa lógica evolucionista sobre a produção do conhecimento e contextualiza-o conforme a necessidade sociocultural de diversas racionalidades na concretização da vida em sociedade. Fissura a cristalização de uma “verdade” que vinha se impondo nas ciências humanas e sociais e fragmentava, polarizava a produção do conhecimento entre a primazia do psicológico/individual e a do social. Portanto, segundo Jovchelovitch (2011, p. 89, grifo nosso):

A teoria das representações sociais se fundamenta tanto em teorias da sociedade quanto em teorias do sujeito. Sua trajetória empírica mostrou que umas não podem caminhar sem as outras, se a psicologia social quiser ter uma identidade específica. Este duplo compromisso – com o social e com o individual – está presente mesmo no início da teoria e pode ser visto na ênfase dada, por um lado, à dimensão simbólica que expressa visões particulares do mundo, identidades e imaginações específicas e, por outro, na dimensão social das representações, em que o poder da realidade social de enquadrar nosso pensamento individual adquire a força de um ambiente simbólico.

Portanto, a teoria das representações sociais, dialogicamente, traz a centralidade da “simbologia social”, percorrendo a “ponte” que liga o microssocial ao macrossocial, ao âmbito do sujeito social sem “esquartejá-lo” na produção do conhecimento, sem destituí-lo de seu contexto sociocultural.

A abordagem é quantiquantitativa do tipo multimétodo, com metodologia de cunho descritivo e analítico. Os sujeitos da pesquisa são dez professores de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no bairro do Guamá da cidade de Belém,



Pará. As técnicas de coleta de informações utilizadas foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise das informações realizou-se a partir da análise de conteúdo e do mapa mental.

Os resultados evidenciam que as representações sociais dos professores sobre as relações étnico-raciais se expressam nas seguintes imagens: escola tem potencial para formar para o respeito às diferenças; escola "despreparada" para trabalhar com a diversidade; a escola combate o racismo a despeito da educação na família; a escola é impotente na formação para a educação étnico-racial, que vem da família"; o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para o combate ao racismo; o racismo não se manteve "íntacto" na escola ao longo do tempo. ele diminuiu ao menos parcialmente; a implementação de um currículo voltado para a diversidade sociocultural ainda é um desafio na escola; a formação sobre a temática não prepara os professores para ensinar de acordo com novas diretrizes nacionais; não há um planejamento escolar adequado ao desenvolvimento de atividades que combatam o racismo; as leis podem subverter as relações impregnadas de racismo na escola.

Os sentidos para este "despreparo escolar" - como a "falta de formação de professores apropriada para o trato com as diferenças/diversidade, o não envolvimento de todos os atores que compõem a escola para o desenvolvimento de atividades que combatam o racismo; necessidade de ensinar na escola valores; fato de a educação escolar não ser valorizada pela sociedade; a escola depender da sociedade" -, e o sentido para a "escola potencialmente capaz de formar para o respeito às diferenças" - como a missão escolar de formar para a cidadania e contribuir com uma sociedade mais solidária" - revelaram-se também no mapa mental acerca da educação para as relações étnico-raciais como "barreiras" para a concreticidade desta educação na escola.

Defendemos a Tese de que as representações sociais dos/as professores/as do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial - num contexto diferenciado de mudanças socioculturais, político-legais, econômicas e educacionais, engendrado desde o processo de redemocratização do Brasil - apresentam perspectivas ambíguas, que em alguns momentos podem reproduzir o racismo, o preconceito e discriminação racial via educação, mas além de mudanças sensíveis a visão, um "território simbólico" com "solo fértil" para que novas mudanças sejam concretizadas na sociedade e no cotidiano escolar



vem sendo construído a partir de aproximações da perspectiva intercultural como referencial demandado pelos alunos e alunas e impulsionados pela organização e mobilização do Movimento Negro.

METODOLOGIA

Considerando “representações como pensamentos em movimento” e que “pensamento é conceitual e comunicável”, as “representações sociais na sociedade são, talvez, melhor exploradas no discurso público; os fenômenos que são problemáticos aumentam a tensão e se tornam, portanto, assuntos de debate” (MARKOVÁ, 2006, p. 280). Para Moscovici (2015, p. 37), entretanto, a “representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar, e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações”, ou seja, fato de possuímos ou não dada representação.

Portanto, as representações sociais são oriundas de um processo de pensamento social, na confluência dialógica entre o pensar e as práticas sociais concretas por parte de grupos de indivíduos, dependendo da especificidade da situação em que estão inseridas, produto das interações entre um contexto social e um tipo específico de prática social (CAMPOS, 1998).

Nesse sentido, consideramos que os/as professores/as envolvidos nesta pesquisa sobre representações sociais, enquanto atores sociais, falam do lugar que ocupam na teia social, imersos em um contexto específico com valores, crenças e ideologias partilhadas socialmente e a educação para as relações étnico-raciais, como processo que é caracterizado por determinadas práticas pedagógicas, provenientes das relações entre sujeitos diferentes, não é revelada de imediato no discurso dos professores, mas podem ser “extraídas” por meio de técnicas que revelem o cerce do que pensam os atores acerca da questão étnico-racial na sociedade como um todo e na escola em particular.

Nesse sentido, como técnica de recolha/produção de informações, considerando o objeto deste estudo, elegemos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que consiste em estimular os atores participantes para que digam o que pensam quando ouvem um termo (um ou mais estímulos indutores) que caracteriza o objeto da representação em estudo. O termo “evocação” como uma projeção mental significa o “ato de evocar”, ou



seja, trazer à lembrança, à imaginação algo que está presente na memória dos indivíduos (OLIVEIRA, 2007, p. 574).

Para a análise dos dados produzidos com a TALP, trabalhamos com o “mapa mental”. De acordo com Hermann e Bovo (2005, p. 4), “Mapa Mental é essencialmente um diagrama hierarquizado de informações, no qual podemos facilmente identificar as relações e os vínculos entre as informações”.

Na etapa de interação com os participantes que contribuíram com a pesquisa, nos voltamos às seguintes variáveis sociodemográficas: nacionalidade, naturalidade, religião, gênero, idade, cor/raça/pertencimento étnico-racial, formação, disciplinas ministradas, séries em que a professora leciona e tempo de experiência profissional.

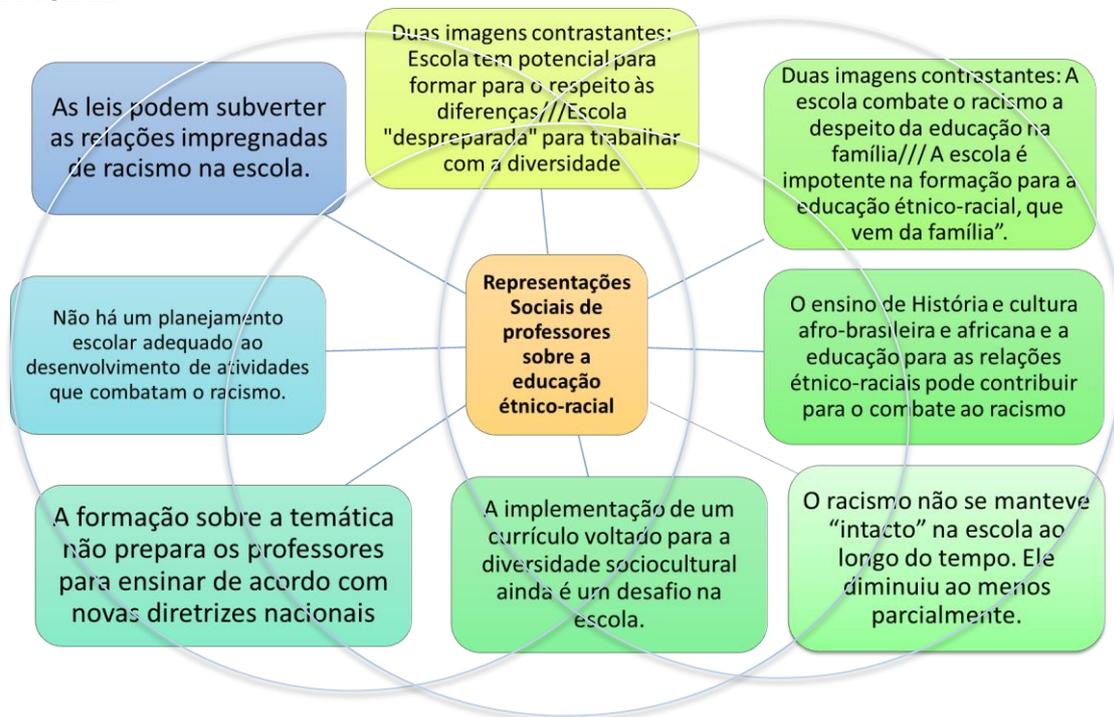
Os dez profissionais da educação são todos brasileiros, paraenses de Belém, seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades que variam de 28 anos a 59 anos. A distribuição dos professores por idade revela que 50% dos docentes têm mais de 40 anos de idade e que 30% estão na faixa de 31 a 40 anos. No que tange a cor/raça/pertencimento étnico-racial, a maioria (cinco/ 50%) das participantes declarou-se parda, três negras (37,5%), 1 indígena e apenas uma não declarou (12,5%).

Com relação à formação, oito (80%) professores são graduados em pedagogia, uma professora em licenciatura em Letras e uma em História; duas possuem pós-graduação (lato senso em psicopedagogia e docência do ensino superior); todos atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª série) há mais de cinco anos e trabalham em pelo menos duas escolas da rede pública; a maioria (oito) na educação geral (português, matemática, história, geografia, ciências)..



RESULTADOS E DISCUSSÃO

OBJETIVAÇÕES QUE COMPÕEM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

O percurso deste estudo nos conduz a uma visão psicossocial da educação para as relações étnico-raciais na atualidade. Tentamos abandonar o cômodo lugar que uma perspectiva hegemônica de ciência e pesquisa - moldadas na história moderna/ocidental/eurocêntrica - nos levaria. Com a teoria das representações sociais e a pedagogia decolonial e intercultural realizamos grande esforço para superar as dicotomias criadas no processo de fragmentação do mundo, do ser, do saber, etc. Almejamos olhar, ouvir, ler, escrever, etc., considerando outras racionalidades a fim de compreender o que as relações étnico-raciais na escola de nosso lugar nos ensinam sobre o silenciamento, naturalização e/ou enfrentamento e subversão da colonialidade ou das colonialidades (poder, ser, saber, cosmogônica, etc.).

Ao situar o sujeito em um contexto sociocultural, negamos o conhecimento sem "alma", abstrato, pretensamente imparcial, neutro, "puro", ao mesmo tempo em que



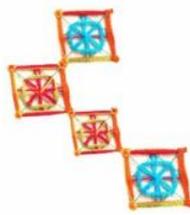
lutamos para resgatar os conhecimentos que entrelaçam subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade. Dessa forma, não negligenciamos as conexões que a complexidade da vida e das relações tecem na história nem nos predemos a uma extrema relatividade, a qual exaltaria a subjetividade como referência de um mundo que intensificou a individualidade do homem moderno.

Nesse sentido, as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação para as relações étnico-raciais emergiram de um amplo movimento - consolidado nas relações engendradas pelos professores - que revelou a dinâmica com que são formadas - pelos processos de objetivação e ancoragem - as representações sociais e as consequentes atitudes que surgem no “horizonte” de saberes, expressando contradições e ambiguidades, imagens e sentidos que configuram a dinâmica da realidade sociocultural.

As relações tecidas no cotidiano e representadas nos discursos dos professores trazem as marcas da sociedade em que são formados, mas deixam evidentes também as transformações concretizadas desde a expressão simbólica, criativa, com redefinições que, às vezes, “rasgam” imagens e sentidos que padrões hegemônicos insistem em propagar como verdades absolutas. Uma certa mudança, entretanto, num nível mais subjetivo - mesmo que orientado por um “horizonte” coletivo de debates, divulgações, desnaturalizações acerca do racismo - poderá não corresponder às expectativas de uma mudança mais global/radical como a legislação sobre a temática dita.

Vimos que, para os professores do ensino fundamental participantes deste estudo, a realidade pode ser regulada pela legislação, mas eles não reduzem a concreticidade da realidade ao demandado pelas leis. Às vezes, apenas desconfiam que algo está “errado” e que as mudanças não prescindem de condições materiais e perspectivas simbólicas que ainda não são vistas e/ou sentidas. Noutras vezes, afirmam e denunciam com veemência problemas de toda ordem, presentes em outros contextos que não somente o da sala de aula ou da escola. Falam também de muitos “tempos”, de processos históricos que se arrastam no presente sem que ainda deixem de chocar e maltratar aqueles que não se “enquadram” no imposto como referencial da civilização ocidental.

Esse aspecto do discurso dos professores, nos leva a refletir sobre a profundidade, intensidade e repercussões dos fenômenos que revelam a insistência do



racismo na atualidade. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de reconhecer por toda a parte que a estabilidade de nossas representações sociais não apenas “cristalizam-se” em nossas mentes, mas são continuamente interrogadas e desafiadas por outras perspectivas, outras formas e conteúdos, outras lógicas, outras mentalidades, outras identidades.

Essas “outras representações” não raramente nos surpreendem e nos incomodam, porque parecem despertar em nós a consciência de que o “diferente” pode estar escondido em algum canto de nosso ser e tem permanecido lá, aprisionado, silenciado, reprimido. Elas desafiam padrões socioculturais que vamos internalizando como naturais e, nas relações cotidianas, nos fazem exigir do outro que ele se molde e se constitua como o esperado pela sociedade.

Nesse sentido, retomar as conquistas atuais e falar de projetos e políticas que deem conta da radicalidade que a educação das relações étnico-raciais nos propõe, vão muito além do que a experiência sensível nos revela. Exigem de todos nós um aprofundamento singular, marcado por esforços constantes em conhecer a complexidade dessas relações e, assim, configurar um caminho que nos leve para um lugar cada vez mais distante do preconceito, da discriminação racial e do racismo.

Portanto, não se trata de um processo fácil, mas desde já pode ser construído por todos nós na simplicidade da vida cotidiana e, gradativamente, repercutir em outros patamares. Não é, porém, uma ação isolada, mas que envolve a todos e todas e nos desafia a não lidar com a problemática de forma imediatista como uma tentativa de anular instantaneamente a manifestação do preconceito que ameaça a todo momento se expressar na discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que uma imposição legal ou um discurso oficial, a consideração da diversidade/diferença deve permear toda prática pedagógica e fazer parte do cotidiano escolar, visto que se trata de uma necessidade social, em que alunos e alunas demandam da escola uma solidariedade que fará de suas identidades não a replicação de estereótipos e opressão vinda de preconceitos e discriminação, mas a autêntica forma de buscar em cada pessoa e grupo sociocultural a manifestação do pluralismo que constituiu e se faz presente na sociedade brasileira.



Trata-se da educação como processo de socialização em que a “manutenção” e “transformação” – de saberes, conhecimentos e valores - como processos que trazem a relevância da diversidade, e não a reprodução de preconceitos, discriminação e racismo na escola. Nesse sentido, as lutas dos movimentos populares, como o Movimento Negro, têm enfatizado o racismo velado que se espria nas instituições sociais, inclusive na escola. Consequente a essa luta, mudanças legais são barganhadas e novas leis são criadas como a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e posteriormente a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que modificou a LDB.

Não se trata, pois, da criação de uma nova disciplina, mas da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena na formação integral do educando, contemplando as múltiplas dimensões sociais da problemática do racismo no Brasil. Considerar todo o currículo escolar, assim, significa envolver as práticas pedagógicas dos professores das diversas disciplinas de forma articulada no cotidiano escolar: não são momentos isolados e esporádicos na formação do educando.

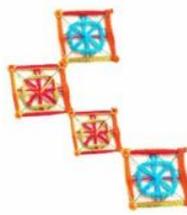
A educação escolar tem papel fundamental na divulgação das produções afro-brasileiras para toda a sociedade, permitindo que práticas, valores e conteúdos culturais alcancem o presente e se propaguem entre aqueles que tem ascendência africana ou não.

Nesse contexto, emerge a Lei nº 10.639/03³, enquanto uma das maiores conquistas do Movimento Negro, figurando-se como um imperativo que reivindica um revisionismo acerca da História do povo negro no Brasil e sua participação na construção da nação. Esta lei tem “potencial fecundo” para (re)escrever narrativas acerca da temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Um dos desafios é superar uma visão monocultural de mundo, religando passado e presente de forma crítico-reflexiva, para enfim subverter a longa tradição - que ainda faz parte e é predominante no cotidiano da educação escolar – de se conceber e ensinar a história como “mera compilação de fatos ‘verdadeiros’”, repercutindo numa percepção conteudista.

A perspectiva intercultural, ao enfatizar propostas educativas coletivas e plurais, contribui para que os professores repensem representações, concepções, crenças, opiniões, ações, atitudes, conteúdos e práticas, opondo-se veementemente contra a

³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15mar2020.



padronização/homogeneização do quê ou de quem não pode ser mutilado com nenhum tipo de violência simbólica: os alunos e alunas partícipes da educação escolar.

Os desafios da educação escolar são inúmeros neste início de século. A dinâmica sociocultural da sociedade e da escola “exigem” que todos e todas se envolvam nos processos de mudança, a qual não será conquistada com a reprodução de relações étnico-raciais pautadas no racismo, na intolerância, na segregação do outro que não consegue se adequar ao padrão de saber e de ser considerados referência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15mar2020.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394/1996, 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. As representações sociais de “meninos de rua”: proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 271-283.

HERMANN, Walther; BOVO, Viviani. **Mapas Mentais: Enriquecendo Inteligências** Manual de Aprendizagem e Desenvolvimento de Inteligências: captação, seleção, organização, síntese, criação e gerenciamento de conhecimentos. 2005 – Campinas – SP. Disponível em: < <http://www.idph.net/download/intrommentais.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2020.

JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.156, p.314-327, abr./jun. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, D.C. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In.: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (orgs.) Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais. João Pessoa: Ed. Universitária de UFPB, 2007.

TIMÓTEO, Sebastião Manuel. Sawabona shikoba - “eu sou bom”. Revista Jurídica Luso-Brasileira, ano 2, n. 1. 2016.