

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba
Pós-Graduados Lato Sensu em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas

O *ETHOS* DA NEGRITUDE: uma análise do discurso sobre a atividade docente de professoras
negras

CURITIBA - PR
2018

DANTE AUGUSTO ASSIS RIBEIRO DE FREITAS

O *ETHOS* DA NEGRITUDE: uma análise do discurso sobre a atividade docente de professoras negras

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura da Escola de Letras Universidade Federal Tecnológica do Paraná Campus - Curitiba como parte para obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Nívea Rohling

CURITIBA - PR

2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



TERMO DE APROVAÇÃO

O ETHOS DA NEGRITUDE: uma análise do discurso sobre a atividade docente de professoras negras

Por

DANTE AUGUSTO ASSIS RIBEIRO DE FREITAS

Monografia apresentada às 15:00, do dia 28 de setembro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Nivea Rohling
UTFPR - Curitiba
(orientador)

Ana Paula Pinheiro da Silveira
UTFPR - Curitiba

EVANDRO DE MELO CATELÃO
UTFPR - Curitiba

DEDICATÓRIA

À minha eterna e amada mãe,

“Vivo apenas para reencontrá-la um dia”

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por estar vivo e gozando de minhas plenas faculdades mentais para realizar esse trabalho monográfico.

Sempre há muito o que agradecer. São muitas pessoas que passam pelas nossas vidas e que contribuem para o nosso enriquecimento subjetivo e relacional que não caberia nesse pequeno texto.

Mas de qualquer forma é preciso lembrar algumas delas que nesse percurso foram de fundamental importância para que esse trabalho fosse realizado. Não que as outras pessoas não tenham a sua devida importância, mas ocorre que algumas, em especial, estão ao nosso lado no momento em que estamos realizando algo específico. Dessa forma, gostaria de agradecer meu médico Dr. Rogério Fernando de Araújo por sua dedicação, profissionalismo e humanidade;

A minha querida e amiga psicóloga Alessandra Monteiro Duarte por me fazer cavar em meu próprio inconsciente àquilo que precisa ser reconfigurado e restabelecido;

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná em parceria com a Universidade aberta do Brasil por ofertar esse curso de modo aprimorarmos nossos pressupostos intelectuais;

Ao Tutor presencial do campus Diadema, professor Adilson, por sua dedicação, presteza, profissionalismo em sempre atender nossas demandas de maneira educada e gentil;

A minha orientadora professora doutora Nívea Rohling por guiar meu caminho acadêmico de maneira arguta, profícua, profissional e competente;

E, por fim, à coordenação do curso que sempre se mostrou amiga e profissional para resolver quaisquer enfrentamentos que tivéssemos;

E não menos importantes, os professores de todas as disciplinas que ofereceram seus conhecimentos de modo a fazer com ampliássemos os nossos.

RESUMO

Os estudos acerca da linguagem preconizam que o indivíduo somente pode ser considerado como tal se estiver posto em interação com o outro, considerando o lugar sócio-histórico no qual está inserido. Isso significa afirmar que a consciência do homem é construída socialmente por intermédio dos postulados da língua. Sendo assim, este trabalho de conclusão de curso tem como entendimento que as ações individuais e coletivas dos sujeitos são constituídas pelos discursos que atravessam a tangibilidade do universo social, i.e., não são passíveis de concretude, mas que dispersam significados que estão para além da materialidade linguística. Um agente discursivo, então, é aquele que age por meio de discursos, sócio-historicamente situados numa dada conjuntura para que os sentidos sejam negociados com o mundo social. Muitas linhas teórico-metodológicas já discorreram sobre o conceito de discurso, mas compreendemos melhor essa noção por meio da Análise do Discurso de linha Francesa e pretendemos contribuir para os estudos do discurso, tentando, pois, compreender como se dão os significados a partir da análise do texto curricular do estado de São Paulo, sob o viés do *ethos* discursivo do discurso de professores negros que atuam na rede paulista de educação. Para isso, esse estudo tem como referencial teórico o pensamento de Maingueneau (1997); (2008); (2011); (2015) no que diz respeito ao discurso e do *ethos*, além Silva (2006); (2017) em relação ao conceito de currículo e Amossy (2013) com a contribuição sobre o conceito de *ethos*. Além disso, teve como percurso metodológico entrevista semiestruturada de modo a cooptar os dados para compreender as tensões entre o currículo unificado para as escolas paulistas e a visão das professoras negras em relação a identidade, entendimento e pertencimento desse mesmo currículo unificado.

Palavras-chave: Discurso; Ethos; Proposta Curricular; Negritude; Identidade.

ABSTRACT

The studies about language claim that human being only can be considered a social one if he is stepped in interaction with the other, considering the social historical place which is inserted. It means that a man consciousness is built socially through the language. Therefore, this paper has as comprehension that collective and individual action of subjects are built through the discourses which go through the tangibility of a social universe, in other words, it are not possible of concreteness, but disperse meanings which are beyond of a linguistic materiality. A discursive agent, so, is those who acts through the discourses social historically located in a conjuncture in order to the meanings are negotiated with the social world. Many theoretical-methodological lines have already talked about the discourse conception, although we understand that the better notion is insert in french discourse analyses and we intend collaborate to the studies about the discourse, trying to understand how the meanings from the analysis of the curricular text of state of São Paulo under view of the discursive ethos of the discourse from black female teachers whose work in paulistas schools of a state os São Paulo. For this, this paper has as theoretical reference the thoughts of Maingueneau (1997); (2008); (2011); in relation to the discourse and ethos, further on Silva (2006); (2017) in relation to the concept of curriculum and Amossy (2013) with the contribution on the concept of ethos. Furthermore, it had as methodological course interview half structured in order to co-opt the data to understand the tensions among curriculum and the paulistas schools and the overview of a black female teachers concerning identity, understanding and belonging of this same unified curriculum.

Key-words: Discourse; Ethos; Proposta Curricular; blackness; Identity.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	8
2. Da teoria tradicional à crítica sobre o currículo.....	19
2.2 A proposta curricular do estado de São Paulo.....	26
2.2 Vicissitudes do discurso, <i>ethos</i> e formação discursiva.....	32
2.3 Identidade e relações com o “eu”	36
3. Metodologia.....	40
3.1 Contextualização do universo da pesquisa.....	40
3.2. A ciência como pressuposto acadêmico.....	40
3.3. Procedimentos metodológicos.....	44
4. Análise dos dados.....	47
5. Considerações finais.....	57
6. Referências bibliográficas.....	60
7. Apêndices: roteiro de entrevista e termo de consentimento e esclarecido.....	64

“Erguendo-nos enquanto subimos”

Angela Davis

1. INTRODUÇÃO

É consenso entre os estudiosos da linguagem que o homem, enquanto agente vivo, posto no mundo social, está norteado de diversos construtos sociais cujas limitações não se conhecem, mas que fazem parte das ações desses mesmos sujeitos. Nós agimos sobre o mundo por meio da linguagem, porém sem nos dar conta que, com isso, estão implicadas diversas batalhas tanto no âmbito subjetivo e coletivo, quanto no linguístico e não-linguístico e que, correlacionados, garantem o funcionamento da comunicação humana. Os sujeitos sociais constroem significados, fazem interpretações, pressupõem comportamentos e atitudes, baseados em seus conhecimentos de mundo. Somos interpelados o tempo todo por forças, e essas, por sua vez, precisam ser respondidas conforme nosso entendimento e expectativa para que da comunicação aconteça: o se fazer entender, sobretudo, o querer subjetivo se fazer objetivamente. Isso parece significar que todo ato enunciativo implica respostas entre os enunciadores para que a cena prevista daquele acontecimento se faça concretamente. Dizemos algo para alguém e queremos respostas, para aquilo que enunciamos.

Sobre isso

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma relação responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo etc. Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O ato enunciativo exige participação ativa entre os enunciadores, pois a interação discursiva ocorre de forma contínua. Os interlocutores trocam experiências, discursos, histórias não somente entre si, mas também com o local de onde se enuncia algo, dependendo da situação em que isso acontece. Todos esses processos estão impreterivelmente relacionados ao dialogismo humano, porém a língua, enquanto, produto da linguagem, não se manifesta de forma única. Ela se dá por meio das interações sociais e os sujeitos fazem uso dessa língua para isso, entretanto, ela se subscreve não somente na modalidade oral, mas também na escrita.

Com o entendimento bakhtiniano de atitude responsiva, deve ficar claro que o ato enunciativo abrange tanto a língua e os usuários que dela fazem parte, ocorrendo, portanto, o processo comunicativo.

A escola, como instituição sistematizada de obtenção do conhecimento, não foge desses postulados, uma vez que os discursos são produzidos no interior das esferas das atividades humanas e o espaço escolar é uma arena que produz significados, mas correlativamente, carrega inúmeras tensões. Tensões de ordem científica, social, pedagógica e, sobretudo, ideológica no que refere às concepções sobre sua função. O conhecimento, por sua vez, é organizado e sistematizado no discurso pedagógico, que revela, em sua interioridade, significados que estão aquém e além do espaço escolar. A escola intermedeia as relações entre o homem e o mundo social¹.

Na palavra dos autores supracitados, não se pode desvincular dos atores que se veiculam a este espaço, a exterioridade, i.e.; as relações de significado que extrapolam os muros da escola de modo a fazer dela palco cuja materialidade consiste em compreender que ela legitima “a perpetuação da ordem social” (ORLANDI, 2011, p. 22). Estes propósitos se supra-relacionam às demandas de um contexto social que não mais prevê o conhecimento do indivíduo desatrelado do papel social desempenhado e às políticas educacionais que regem o sistema educacional vigente.

Dessa forma, a questão de discussão que se deveria ter em relação à escola é para que servem as escolas? São de consenso os significados advindos dela? E quanto ao currículo. A que ele se propõe?

Santomé (2003, p. 210) nos diz que (...) “as instituições escolares devem fornecer informação para entender a causa das desigualdades sociais. Assim, um sistema educacional desigual é aquele que nem todos os estudantes têm a acesso a essa informação”. Uma escola que se pretende refletir sobre esse aspecto pode contribuir para o a abstração das desigualdades, porém o que se vê é que “(...) as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo de conteúdo que do que é entregue (YOUNG, 2007, p. 1291). Não se trata, em seu ínterim, a emancipação do indivíduo,

¹ Isso se justifica pelo reconhecimento de ser o espaço onde novas competências devem ser adquiridas e desenvolvidas para que, então, o indivíduo possa fazer intervenções no universo psicossocial. Dada essa complexidade, “os sistemas educacionais têm também sofrido várias transformações: o público é mais heterogêneo no plano social e ético, e os estabelecimentos escolares converteram-se em organizações mais complexas e difíceis de administrar (...)” (VAN ZANTEN, 1999, p. 50). Giolo (2011, p. 33) completa esse pensamento nos dizendo que “a educação transmite modelos sociais que são diferentes para cada grupo social a que as crianças pertencem, de sorte que, ao confirmar esses modelos, a escola sedimenta a organização social, o que, em última análise, é uma atividade política”. Por isso, em um tempo de constante transformação, é necessário aprender a discernir toda essa gama de discursos que permeiam o contexto escolar.

pois se fica respondendo às exigências governamentais de resultados, como se estes fossem o objetivo da escolarização². O discurso é uma forma de agir, que envolve sujeitos, que são regidos por normas, subordinados ao primado do interdiscurso (MAINGUENEAU, 2015).

A esta questão “soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2016, p. 7) No mesmo viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação diz, em seu artigo 24^o ³, que é preciso haver uma consonância entre os documentos oficiais e as escolas de forma a garantir que o acesso pleno à educação se efetive.

Tais postulados nos parecem uma relação paradoxal porque ao mesmo tempo em que se fala em uma educação que se constitui com base na equidade e emancipação, a escola está ancorada em responder metas e resultados com infra-estrutura precárias, gerando no interior das instituições uma complexidade que se vem refletindo, não somente no que diz respeito ao entendimento da configuração e sistematização da escola enquanto instituição sócio-histórica, mas também em relação ao discurso, o qual tem seu sentido construído socialmente.

As práticas escolares não se distanciam dos documentos institucionais orientadores do fazer pedagógico tanto em relação ao acesso e permanência na escola quanto daquilo que o currículo apresenta como conteúdo a ser ensinado. O discurso, desta forma, representa um dos eixos de significação que permite a tensão entre as relações de agenciamento da normatização preconizada nos currículos escolares e das representações inseridas dele na escola, uma vez que “os dispositivos de controle na escola e pelo currículo funcionam explicitamente por meio de normas burocráticas institucionais para garantir práticas amplamente aceitas como adequadas ao processo de ensino” (VIEIRA, HIPÓLITO, GONÇALVES, 2009, p. 223). Assim, como pressuposto temático, temos a compreensão da existência do *ethos* discursivo do discurso oriundo do currículo proposto pela Secretaria do Estado da Educação, materializado na proposta curricular do Estado de São Paulo e o professor, ao ter contato com o material, é clivado por

² Essas premissas norteiam a concepção de que o acesso para um fazer democrático, sobre o currículo, devem ser pensadas na sociedade que também se modificou, pois, o processo educativo está em transformação não somente por causa da era da informação, mas também pelo fato do homem ter se transformado. Ele pertence a um tempo e um espaço definidos, a uma época determinada. A educação não o transporta para uma atemporalidade paralela, mas para um tempo específico, com propósitos educacionais que se estabelecem sob uma perspectiva linguística-discursiva. A relação entre escola e discurso é pressupõe interatividade, pois “a manifestação mais evidente dessa interatividade é a troca oral, onde os interlocutores coordenam suas enunciações, enunciam em função da atitude do outro e percebem imediatamente o efeito de suas palavras sobre ele” (MAINGUENEAU, 2015, p.26).

³ Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

essa imagem, afetando, discursivamente, sua prática docente.⁴ No limiar entre identidade e docência, está a escola que incorpora os discursos dominantes e perpetuam diversas vozes que, em seu ínterim, compõem a materialidade do espaço escolar. Vozes essas dispostas em suas multiculturalidade, pois na escola, enquanto instituição, estão presentes diversos atores com conhecimentos e histórias diferentes as quais são atravessadas por diversos discursos, permitindo que a posição que o sujeito ocupa se faça importante.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso — a psicanálise mostrou o —, não é simplesmente o que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Não é possível discorrer sobre as relações étnico-raciais sem que se fale das relações de poder que são inerentes a esse processo. Pelo fato de não haver neutralidade na língua, portanto, no discurso, as questões relativas ao texto curricular não desvencilham deste pressuposto. Há entraves no que diz respeito em relação ao que deve ser ensinando por meio de um currículo institucionalizado, i.e.; não podem ser esquecidas a clivagem ideológica que atravessa o material, sobretudo em relação à temática da cultura étnico-racial. No escopo das teorias curriculares, as concepções que se delineiam a partir delas, atendem à uma ordem sócio-política que se atrela aos objetivos que se tem da educação. Dessa forma, “um discurso sobre um currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como realmente é”, o que efetivamente faz produzir uma noção particular do currículo” (SILVA, 2017, p. 12). No entanto, “torna-se difícil pensar um ensino plural e democrático se a própria instituição escolar ainda continua negligenciando, folclorizando e deturpando os signos étnicos-raciais ao longo do tempo” (FILICE, 2011, *apud* SILVA, 2014, p. 59). Essas premissas, fazem-nos pretender tematizar a relação entre o currículo tal como fora postulado na Secretaria estadual de educação e a relação do trabalho docente sob a perspectiva de professoras negras, considerando o currículo como um discurso, que produz um saber. Essa acepção de currículo como discurso Tomaz Tadeu da Silva assevera que

⁴ Tendo em vista que o objeto desse estudo é compreender a constituição do ethos discursivo de professoras negras em atuação em sala de aula, é mister também situar a noção de ser negro no que diz respeito à atuação profissional no magistério. Posto isso, o entendimento de raça se faz importante para contextualizar as práticas discursivo-pedagógicas no escopo educacional. Afirmando isso, ser professor negro na sociedade requer, de antemão, recursos e procedimentos para extrapolar os limites da sala de aula. Isso devido ao fato que antes de ser docente as relações de raça e gênero perpassam a existência dos indivíduos e afetam diretamente a prática escolar.

a noção de discurso teria uma vantagem adicional. Ela nos dispensaria fazer o esforço de separar – como seríamos obrigados, se ficássemos limitados à noção tradicional da teoria – asserções sobre a realidade de asserções como deveria ser a realidade. Como sabemos ‘as teorias’ do currículo, assim como as teorias tradicionais mais amplas estão recheadas de como as coisas deveriam ser. Da perspectiva de discurso, estamos dispensados dessa operação, na medida em que tanto supostas asserções sobre a realidade quanto asserções sobre como a realidade deveria ser têm ‘efeitos de realidade’ (SILVA, 2017, p. 12-13).

Sob a seara de considerar o currículo enquanto um discurso⁵, mesmo esse mesmo currículo sendo como uma parte da prática docente, abandona-se a noção de linearidade, enquadrando o currículo em uma condição de um enunciado de múltiplos sentidos. Nesse aspecto, o discurso tende a responder não somente aspectos educacionais, mas também sociais, políticos e econômicos de modo a constituir a subjetividade de um indivíduo a partir do que está preconizado no texto curricular. E não é somente isso, pois “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2017, p. 16). E acrescenta que “as teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia” (SILVA, 2017, p. 16). Uma vez garantida a vigilância por meio do currículo

torna-se essencial para implementação de políticas públicas, enquanto instrumentos de ação do Estado para mudar a realidade dispare de nossa sociedade, que deve ser menos excludente, pautada por princípios de uma democracia verdadeira, que oportunize acesso e permanência aos bens comuns para todos os grupos que as compõem” (SILVA, 2014, p. 61).

O programa curricular deve preconizar as diferenças, as facetas da multiculturalidade, bem como as relações de gênero e raça que fazem parte do contexto escolar a fim de garantir que a identidade das professoras negras, que estão intrinsecamente ligadas ao uso do currículo em suas práticas cotidianas, não estejam atreladas a uma visão puramente eurocêntrica, desprivilegiando “a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só

⁵ Isso tendo como premissa basilar que as postulações hermenêuticas, conforme assinala o autor, não tem mais espaço para o entendimento de como se deve configurar um currículo, mas em considerá-lo em sua dispersão, um currículo enquanto processo, nas palavras de Silva (2017). A teorização sobre produção do texto curricular, ainda de acordo com Silva (2017), é sempre a predileção de conteúdos que obedecem a uma organicidade das relações de poder vigentes na sociedade atual. Aquilo que se aprende na escola é demarcado pelo discurso macroestrutural que organiza uma dada conjuntura, que, de acordo, com seus interesses, justificam suas políticas públicas uma vez que “as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 2017, p.15).

é possível flagrar momentos de identificações” (CORACINI, 2003, p. 240). Por meio desta constatação, percebe-se que não há neutralidade em quaisquer engajamentos discursivos em que os sujeitos estão postulados. A identidade constitutiva de um sujeito cuja subscrição se dá por intermédio do lugar sócio-histórico segundo o qual os indivíduos são clivados, vai engendrando construtos e permitindo que suas ações estejam atravessadas no bojo de outros discursos que, por sua vez, são interseccionados por outros. Os currículos sistematizados no interior das escolas precisam também dar relevância à identidade negra não somente por força da lei ⁶, mas porque “é necessário que haja um conjunto de conhecimentos amplos e críticos sobre a temática, que resgatem positivamente a presença negra em nossa sociedade, mas longe do olhar limitador do colonizador (...)” (SILVA, 2014, p. 67). Coracini (2003), ao fazer um paralelo com o livro didático, ensina-nos que

(...) frequentemente pelo guia ou manual do professor - e de toda ideologia – (valores, crenças, concepções de ensino e aprendizagem) que o perpassa, veículo de ideologia vigente e hegemônica, atendendo às expectativas de uma sociedade dominada pelo desejo de deixar inalteradas as relações sociais e, conseqüentemente, as relações de poder que colocam alguns, nos lugares de decisão, e os demais (a maioria) nas margens, na periferia, cujo único papel é o de dar sustentação e legitimidade a essa ordem social e discursiva (...) (p. 251).

Porém, não se deve esquecer que o “preconceito e discriminação não são inatos, mas aprendidos principalmente por meio do discurso político” (DIJK, 2015, p. 31). As relações discriminatórias estão perpetuadas nas práticas enunciativas, conforme a afirmação acima, levando-nos a pressupor que as relações de poder dispersam esses sentidos e a sociedade os incorporam, tornando-os ordinários e comuns às práticas sócio-discursivas.⁷

Considerando que as relações entre sentidos e significados se dão por meio do discurso, que estão dispersos e historicizados no mundo psicossocial, temos como problemática de pesquisa compreender de que forma a prática docente de professoras negras está atrelada ou não ao Ethos discursivo das políticas curriculares na proposta curricular do Estado de São Paulo? Com isso queremos compreender a relação entre professoras negras e a atividade docente que consiste em desvelar que ser negra, sobretudo, professora requer elementos que um professor branco

⁶ Lei 10.639/2003 que institui, obrigatoriamente, o ensino de história de cultura afro-brasileira nos currículos oficiais no âmbito nacional.

⁷ Tal afirmação, conduz à uma reflexão a qual diz que “(...) as elites são guardiãs morais da sociedade e, portanto, tendem a servir como bons ou maus exemplos de práticas sociais” (DIJK, 2015, p. 31). Nas palavras do autor supracitado, a hegemonia do pensamento sobre as raças está nas relações de poder, desta vez, não como uma afinidade, mas como uma materialidade que interpela, no limiar das classes, a conduta e a percepção daquilo que se deve apreender. Em outras palavras, os conceitos e entendimento sobre raça estão ancoradas sob o prospecto da hegemonia racial dominante

não dispõe: travar embates entre racismo e intelectualidade. Isso porque não se pode compreender um indivíduo sem que considere as relações de existência desse mesmo indivíduo. O enfoque é observar se as professoras negras produzem um posicionamento de militância por meio de sua prática docente a partir do que o currículo institucionalizado pressupõe enquanto um discurso ou ela é apagada por meio do projeto ideológico do estado.

Isso porque a pesquisa irá se basear no pressuposto de que não há neutralidade em qualquer atividade humana e no que diz respeito da sala de aula, isso se torna ainda mais tangente. E não havendo neutralidade, há concepções baseadas em assumir um lado, uma posição, um pressuposto e neste caso, quer-se investigar, a partir do viés da negritude, aliada ao processo educacional, sobretudo em relação ao texto curricular como ocorrem essas negociações de sentido. Levantar um questionamento sobre o *ethos* do discurso de professoras negras em sua atuação profissional, requer sobressaltar as afinidades que elas têm com o trabalho e com suas identidades. Sendo assim, *ethos* e discurso, trabalho e identidade formam uma tríade epistemológica que irão colaborar para a pretensão de discutir sobre o problema de pesquisa postulado neste estudo.

A identidade de um professor em tempos pós-modernos nos parece calcada por inúmeras questões, mas destacamos três e recorrendo ao que fora postulado nessa pesquisa, poderíamos dizer, segundo com Euclides, Silva e Silva (2015):

- a) A compreensão de si mesmo a partir por seu *habitus*⁸;
- b) À concepção de gênero e as relações de poder que lhe é inerente ao construto da identidade da mulher negra;
- c) E as relações a importância da representatividade e cultura nos espaços sociais dominados pela hegemonia branca.

São com esses aparatos, segundo os quais ajudam a firmar a identidade de um professor negro, atuando em salas de aula, nos ancoramos em Dijk (2015) em relação à questão identitária da professora negra, ao afirmar que

é pelo olhar dos outros que somos marcados, etiquetados, categorizados: nossas vestimentas, nossa maquiagem, nosso penteado, nossa linguagem, nosso andar, e mesmo o que nos é mais inerente, como o sexo e a idade, tudo isso atesta nosso pertencimento a uma categoria de indivíduos, o que permite aos outros classificar-nos nesta ou naquela categoria (p.15).

⁸ Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses mesmos resultados (BORDIEU, 2002 *apud* SILVA p. 22).

Somos sujeitos discursivos e como tal, não se pode negar os atravessamentos que esses subscrevem no processo identitário e as negociações de sentido que emergem por meio desses discursos. No entanto, a questão do trabalho não se apresenta alheio às questões de identidade. É na relação com o trabalho cuja instância se dá sob a ótica discursiva, que as identidades e o *ethos* se fazem existir. Essas categorias coexistem mutuamente e integram o corolário de sentidos da emergência discursiva.

O trabalho do professor está atrelado a uma série de prescrições, de acordo com Souza-e-Silva (2004). Dizer isso significa que sua prática está relacionada aos regulamentos, às leis, às microestruturas das escolas e daquilo que o sujeito da aprendizagem deve saber. Contudo, isso não é uma noção que recentemente foi incorporada pelas instituições escolares. O discurso educacional muito já conceituou sobre a relação do trabalho do professor. Se já obteve nuances positivistas⁹. É por meio desta interação que vão se construindo os saberes entre professor-aluno que regidos por uma ordem institucional acabam por reproduzir todos os gestos de sentido, inclusive as contradições do espaço escolar.

Assim,

para que a organização do trabalho do professor reconheça como partes necessárias a criação e organização de um ambiente crivado por diferenças culturais e desigualdades político-econômicas, é preciso uma disposição subjetiva e a organização do espaço coletivo de trabalho de maneira que permitam lidar com a diferença concreta, real, e não apenas *declarada* (ÉRNICA, 2004, p. 127).

As contradições, as incoerências, as identidades constituem o rol de práticas que permeias a atividade docente que, neste estudo, privilegiará a das professoras negras frente ao currículo institucionalizado, mas os dilemas subjetivos para uma efetiva participação no universo da multiculturalidade parece poder não existir.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o *ethos* discursivo de professoras negras por meio de sua prática docente a partir do currículo oficial do Estado de São Paulo.

Entre os objetivos específicos deste estudo, pretendemos, de antemão, olhar para essa pesquisa de modo que se possa colaborar com os estudos discursivos aliados à educação.

Estamos distantes de elencar as inúmeras contradições que permeiam o espaço escolar tampouco esgotar as possibilidades de modo a resolver “o problema” entre as relações

⁹ Conforme Amigues (2004), que nas palavras do autor “trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas de fazer professor, que não são estudados por si mesmas e que se desenvolvem em situações reais (...) (p. 38). Mas a preocupação dos estudos sobre o trabalho, i.e., a ergonomia procura compreender “a ação do professor em situação de interação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84).

étnico-raciais e educação. Por isso, nossos objetivos de pesquisa se constituem da seguinte maneira:

- a) Traçar o perfil das professoras negras no que diz respeito a sua identidade negra, tempo que atua no magistério e suas concepções acerca de sua prática docente (o trabalho) a partir de um currículo institucionalizado;
- b) Descrever a concepção de currículo que rege o que está regulamentado por força da lei nas escolas estaduais do Estado de São Paulo e se a questão da identidade negra está presente;
- c) Verificar as formações discursivas em que o Ethos discursivo se constitui no discurso das professoras negras.

De modo a justificar a relevância desse estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações e Teses¹⁰ para averiguar a produção acadêmica para colaborar com os pressupostos epistemológicos apresentados nesta introdução. A partir das palavras de busca “Currículo” e “São Paulo”, com o refinamento de busca no título foram encontrados um total de 91 trabalhos, subdivididos em: 24 teses de doutorado, 66 dissertações de mestrado e 1 mestrado profissional. Nosso critério de recorte temporal para este estado da arte foram os últimos 5 anos, que compreende os anos de 2013 a 2018 com o objetivo de observar as pesquisas mais recentes no que diz respeito ao tema a ser estudado nesta monografia de conclusão de curso - lato sensu.¹¹

¹⁰ <http://bdtd.ibict.br/vufind/> - último acesso em 17/03/2018.

¹¹ Dessa forma, tivemos como seleção para a coleta dessas informações, os seguintes paradigmas: departamento em que o trabalho foi produzido, o tipo de trabalho, o título da dissertação/tese, as palavras de busca no banco de dados, as palavras-chave dos trabalhos, os resumos, o autor, a filiação acadêmica e o “link” para consultas posteriores. Com isso, observamos que muitos departamentos de pós-graduação, strictu-sensu tiveram como objeto de estudo os estudos sobre o currículo. Pudemos perceber que departamentos como Comunicação Social, Ciências da Matemática, Ciências da Motricidade, Psicologia da Educação, Ensino de Ciências, Docência para o Ensino Superior, Planejamento e Análise de Políticas Públicas, História Social, Gestão Clínica, Geografia, Desenvolvimento Humano e Tecnologia, Educação para a Ciência e Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria tiveram seus estudos voltados para a questão curricular, mostrando-nos que tal pressuposto não é somente dos departamentos de Letras, Estudos Linguísticos, Linguística, Currículo e Educação que concentrou o maior escopo dos trabalhos encontrados na base de pesquisa. Esse fenômeno tende a nos mostrar que há relevância em conceituar os estudos curriculares em São Paulo, e, esta preocupação perpassa diversas áreas de conhecimento que não somente das áreas da Linguística e Educação. Tal fator sugere mostrar que a episteme curricular é atravessada por outros discursos, que por sua vez, não clivados por outros.

Em relação aos anos de produção, encontramos no ano de 2017, dez trabalhos; 2016, dezenove; em 2015, vinte e cinco; 2014 também dezenove e, por fim, em 2013 dezoito. Percebe-se que houve uma regularidade com os estudos em São Paulo sobre o currículo, exceto em 2015 que houve um aumento significativo em relação à produção acadêmica em relação aos demais anos do recorte utilizado.

Não se pretende saber os motivos pelos quais houve aumento ou diminuição das preocupações acadêmicas, mas em valorizar que está em voga os estudos curriculares na cidade/estado de São Paulo. E que o currículo é um objeto de estudo que promulga muitas inquietações sobre sua constituição, elaboração, principalmente sua raiz epistemológica¹². Com esses aparatos epistêmicos, entendemos que o conceito de currículo que está em voga em nosso objeto de estudo, a saber, a proposta curricular do Estado de São Paulo enquadra-se nas teorias tradicionais, no entanto, tendo em vista que o Ethos discursivo acontece no e pelo discurso, e o princípio inicial é refletir em que medida essa imagem que se descola do discurso dos enunciadores e se situa na prática dessas professoras que atuam nas salas de aula do ensino fundamental sob o pressuposto do interdiscurso. Alocamos nossa concepção de currículo, de acordo com o que afirmamos até aqui, que nos enquadrados nas teorias pós-críticas, pois, se as professoras negras, ao ter contato com o material institucionalizado, percebem a historicidade do discurso constituinte, i.e., o discurso que permeia toda a organicidade do material e se veem pertencidas ou não nessa política curricular, mesmo após a promulgação da lei 10.639/2003, os embates, os entraves, as lutas por pertencimento e da própria formação enquanto professoras se fazem importantes para analisar o aparecimento do *Ethos* discursivo oriundos do discurso de sua identidade.

Em suma, este trabalho de Conclusão de Curso de especialização – *lato-sensu* seguirá, enquanto organicidade, nos seguintes moldes: no capítulo dois discorreremos sobre a fundamentação teórica que embasará este estudo, i.e, A Análise do Discurso de linha francesa, a Teoria pós-crítica Curricular, e os Estudos de Identidade. No capítulo 3, falaremos sobre a metodologia e os procedimentos metodológicos a serem adotados para a análise dos dados coletados; no 4, analisaremos e discutiremos sobre os dados coletados à luz da teoria já supracitada e por fim no capítulo 5, faremos nossas considerações finais sobre os pretendidos resultados a partir do nosso problema de pesquisa.

2. DA TEORIA TRADICIONAL À CRÍTICA SOBRE O CURRÍCULO

As teorias curriculares permeiam a concepção de que o currículo é um objeto de ação, decerto com suas especificidades e acepções diferenciadas e sob as palavras de Malta (2013) o

¹² Ao ler os resumos dos trabalhos, pudemos perceber essa filiação que acabamos de discorrer. Lemos trabalhos que se baseiam nas teorias tradicionais, i.e.; “no ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, eficiência e objetivos” (SILVA, 2017, p. 17), assim como os que se postulam nas teorias críticas que discorre sobre “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de reprodução, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2017, p. 17). E ainda de teorias pós-críticas que discorre sobre “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2017, p.17).

pensar sobre o currículo “trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidade e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política”. (p. 342). E neste bojo que se percebe a noção de que a ideia de currículo perpassa valores de uma época, considerando o contexto sócio-discursivo-histórico em que os teóricos e a escola se situam.

Em uma acepção inicial, “apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica” (GOMES; VIEIRA, 2009, p. 3224). No entanto, essa acepção não foi hermeticamente aceita pela comunidade acadêmica de forma não conflituosa. Podemos afirmar isso, no prospecto em que Silva (2017) realiza sobre a emergência de se conceituar a noção do texto curricular, que teve sua origem na Europa e Estados Unidos, sem lançar mão da conceituação inicial sobre a gênese do currículo. Nas palavras do autor, este era tido como

a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional. Como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2017, p.22).

A partir dessas considerações, o surgimento da noção de currículo estava aquém dos pressupostos meramente educacionais, pois, como uma sociedade em crescente movimento, era preciso que se desse um aporte de modulação das massas com o objetivo de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, além de garantir a homogeneização a partir do status de identidade sob o prospecto da globalização, conforme assinala Pacheco e Pereira (2007). Sobre isso, os autores asseveram que “(...) a globalização faz no sentido de reforçar a concepção macropolítica do currículo e de que modo as escolas enquanto espaços de identidades funcionam como dispositivos de homogeneização(...)” (p. 373) e reiteram essa questão dizendo que essas premissas “(...) origina um pensar e um fazer curriculares centrados na linguagem tyleriana ¹³, sobretudo se for colocada no centro do debate a questão do conhecimento” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 373). É precisamente com essas considerações que se tinha

¹³ Referência a Ralph Taylor, em 1949, em que a organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais a escola procura atingir? 2; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos? como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4.como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados ?”As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “ (1) currículo, “ensino e instrução” (2 e 3) e “ avaliação” (4) (SILVA, 2017,9.25).

uma noção curricular permeado sobre um tecnicismo uma vez que ao conceber uma organização subjaz a ela também uma forma mecânica e burocrática (SILVA 2017). Se o fluxo migratório aumentou, a industrialização ganhou força, como ocorreu nos países desenvolvidos no início do século XX, era preciso que a escola se enquadrasse e pensasse numa maneira de instruir essa nova população que chegara e, por conseguinte, desenvolver padrões e finalidades exigências para a vida profissional adulta, i.e.; o processo educacional perpassaria por uma configuração que respondesse à essas novas exigências de mercado. (SILVA, 2017).

Forquin (1993, p. 22,) irá reiterar essa noção tecnicista que privilegia os conteúdos e as formas, dizendo, que

um percurso educacional, um conjunto contínuo de aprendizagens (“learning experiences”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito por alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizado em cursos (*apud* GOMES; VIEIRA, 2009, p. 3224).

A premissa do “o que” ensinar, sob a ótica do taylorismo, além de influenciar a Europa e os Estados Unidos, obteve também respaldo no Brasil, o que podemos verificar nas Leis de Diretrizes e Bases de Educação anteriores à vigente, a 9394/96, a saber: a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Sobre a primeira, ao verificarmos como a concepção de currículo é organizada, percebemos, primeiramente, em que todo o texto há somente nove menções à palavra “currículo” cuja inscrição inicial dá no parágrafo nono que indica as disciplinas obrigatórias e o currículo mínimo de ensino. Nos parágrafos que se seguem, a referida lei discorre sobre a flexibilidade possível do currículo, obrigatoriedade de certas disciplinas no 1º e 2º ano, a eletividade de disciplinas no currículo, as disciplinas optativas no ensino secundário, também que na 3º série do ensino colegial deve ser privilegiado os ensinamentos linguísticos, históricos e literários além da parte diversificada que prepare os alunos para os cursos superiores. Contudo, o que nos chamou mais a atenção foi o artigo 70º que diz “O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ... VETADO ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e o 104º que discorre sobre a autorização

da a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores

ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (BRASIL, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

A partir do que fora exposto, no que diz respeito às menções na noção de currículo na referida lei, percebeu-se em que todos parágrafos citados há sempre palavras de ordem injuntiva como “estabelecer”, verbos no futuro do indicativo, indicando certezas, substantivos como “obrigatório”, e mesmo quando o texto menciona a palavra “flexibilização”, esta está atrelada a outra que indica uma verdade inquestionável, como por exemplo “atenderão”. E em relação aos parágrafos que entendemos de maior destaque, em primeiro lugar, o 70º discorre sobre profissionalização e enquanto o 104º versa sobre métodos, fazendo-nos pressupor que as influências do taylorismo são subjacentes às políticas curriculares¹⁴.

As vicissitudes que norteiam o currículo, até então¹⁵, considerado tradicional, que posteriormente seria criticado pelas teorias críticas e pós-críticas justamente vem ao encontro ao que Tomas Tadeu da Silva (2007) diz sobre o fato de haver uma necessidade de a escola estabelecer objetivos para que se desenvolvesse habilidades para o trabalho na vida adulta. A preocupação, então, não era a formação plena do indivíduo e que pudesse acessar os meios culturais da sociedade com a consciência de que poderia transformá-la, mas em dizer que “o sistema educacional ser tão eficiente quanto qualquer empresa econômica” (SILVA, 2017, p. 23). A educação deveria ser moldada em meios científicos de modo concernir pela ocupação que os adultos deveriam ter no mercado de trabalho. O discurso que permeava o início do século XX nas escolas era que “as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (SILVA, 2017, p. 24). E o taylorismo coaduna com essa quando diz que a alusão que deveria

¹⁴ Ou seja, a visão tradicionalista do fazer curricular se faz presente. Muito embora o texto aponte para uma variabilidade no aspecto curricular, percebe-se claramente uma relação paradoxal, pois a ordem e a não flexibilidade constituem as premissas que sistematizam a noção de currículo na referida lei.

¹⁵ Quer-se dizer no que tange a Lei nº 5.692/71, foram encontrados dez registros a respeito da palavra currículo. Sendo assim, inicialmente, em seu artigo 4º, a lei se refere que no âmbito do 1º e 2º grau haverá, obrigatoriamente, um núcleo comum e uma parte diversificada que atenda às necessidades locais dos estabelecimentos de ensino; em seguida, no inciso 4º é discorrida a noção de que poderá ser ofertada habilitações a outros profissionais se não houver um currículo mínimo; já o artigo 5º recorre à ordenação e sequenciação do que foi postulado no artigo anterior; já no inciso 1º a lei do mesmo artigo é constituída o que a lei chama de parte geral para o 1º grau e parte especial para o 2º; e explica no inciso 2º que a formação especial diz respeito à iniciação para o trabalho, no 1º grau e habilitação para a profissionalização para o 2º de acordo com a necessidade local; e reitera no inciso 3º que haverá a possibilidade, na formação especial, o aprofundamento para o 2º grau, mediante a orientação dos professores; a próxima menção de currículo ocorre no artigo 7º que institui os estudos de Educação Moral e Cívica, promulgado pelo Decreto-lei 369 de 12 de setembro de 69; e no artigo 8º postula que a educação será anualmente seriada, conforme as necessidades e particularidades locais; contudo no artigo 15º o ensino pode ser seriado a partir da 7ª série, mesmo que o aluno possua uma ou mais de uma dependência desde que se respeite o currículo; e por fim no artigo 26º discorre sobre os exames supletivos que significam que o aluno pode prosseguir com os estudos de caráter regular, realizando uma prova.

obter em relação ao texto curricular deveria ser meramente comportamentalista (SILVA, 2017).

É de fundamental importância também conceituar que não era somente em relação a vida adulta profissional, mas “em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas (MALTA, 2013, p. 340).

Poder, ideologia, reprodução, classes, subjetividade, reprodução, cultura, representação e resistência. São com esses conceitos que a crítica em relação à teoria tradicional para a teoria crítica sobre o currículo começa a se delinear. Nesse sentido, o currículo passar a ser observado por diversos autores de maneira não mais clássica que serve para atender um determinado grupo social dominante, tampouco sua configuração como padrão a ser ensinado nas escolas. O texto curricular nos meados da década de 70 começa a ser reconfigurado a partir do pressuposto de que não se pretendesse mais corroborar “(...) as formas dominantes de conhecimento, ou de modo mais geral, às formas sociais dominantes” (SILVA, 2017, p. 29). Neste momento de conceituação do currículo, a questão de aceitabilidade e submissão deixam parcialmente de existir, dando voz “a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 7). A crítica sobre o currículo na acepção de Bobbit e Tyler no início de século XX, que não consideravam as relações com a exterioridade e as relações de existência dos indivíduos (MOREIRA; SILVA, 2011), favorecendo os mais privilegiados socialmente em detrimento às classes menos favorecidas. O currículo deixou de ser questionado de “como” ele se configura, i.e.; a sua forma, a sua verticalidade, mas em se questionar “por que” de modo a entender a quem o currículo deve servir, a que objetivo ele deve existir. (SILVA, 2011). As relações de poder intercruzam ao entendimento de currículo, preconizando que

o currículo não é mais um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

A essa nova noção curricular, leva-nos a olhar o currículo atrelado a outros elementos de significação que o taylorismo não considerava, sobretudo na acepção de que a escola serviria como palco cujo limiar se dava em “uma breve descrição do contexto sócio-histórico no qual ela emergiu” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 15). A escola, para Moreira e Silva (2011), deveria, então, considerar seu papel de incorporar as novas significações que perpassava a sociedade, relacionando-a a tecnologias econômicas, sociais e culturais. Ao afirmar isso, a transformação

que viria a acontecer sobre a ação curricular no interior da microestrutura iria desfazer a teoria tradicional que considerava a aceitabilidade sem crítica como modo generalista concernir o estudo dos currículos em teorias de aceitação, permanência e adaptação (SILVA, 2017).

Para Silva (2017) “(...) as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas em desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (p. 30). Partindo desse pensamento, teóricos como Althusser (1983), em seu estudo sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado surge para conceituar que a escola é senão um lugar de reprodução social. Na escola é refletida as relações de classe do universo capitalista cuja inscrição se dá por meio da ideologia. Nesses mecanismos, estão imbricadas as forças dos aparelhos institucionais que cerceiam os sujeitos a se manterem no mesmo lugar social, sem que haja criticidade, ou, conforme assinala Silva (2017) “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (p. 31). Tomaz Tadeu da Silva sintetiza o pensamento althusseriano quando discorre que a escola transmite a ideologia por intermédio de seu currículo e das disciplinas que o compõem e a partir daí molda o pensamento da população, tornando-a excludente e fazendo com que as pessoas estejam imbricadas na obediência em relação àqueles que detém o poder. E diz ainda que Althusser, simpatizante dos ideais marxistas, a educação “busca estabelecer qual é a ligação entre a escola e economia, entre educação e produção” (SILVA, 2017, p. 32).

Em suma, Althusser enxergou o currículo como uma reprodução capitalista, pressupondo a objetivação da escola como aparelho para destacar o trabalhador (SILVA, 2017).

E não somente isso, a ideologia torna-se ainda mais pungente quando se pensa no conceito que advém dela e a significação no contexto dos estudos curriculares no momento em que “está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas relações” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.30). Para aos autores, não há interesse em saber se há ideologia, que fora alvo de críticas quando se pensava que ela era uma mera transmissão de saberes, verdadeira ou falsa, mas que

transmitem uma visão do mundo social vinculada, em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advém dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as ideias são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 31).

Discorrer sobre a relação entre ideologia e currículo nos faz supor que elas são inseparáveis. Nesse sentido, como se constitui a noção de cultura no currículo?

“na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimento a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.34). O processo é substancialmente ativo e por mais que, conforme os autores, tente-se impregnar o currículo de uma cultura institucional, o ato acaba por se tornar falho, em certa medida, porque “não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através de um currículo” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.35).

Mas todas essas acepções acerca do currículo e da cultura precisam ser relativizadas porque seu entendimento converge dependendo do lugar em que se olha o fenômeno, pois para Bordieu, segundo Silva (2017) a escola é vista num movimento culturalista, o que afasta das acepções marxistas, em certa medida, proposta por Althusser. Para Bordieu e Passeron (1975) a escola e seu funcionamento está centrada na cultura e não nos modelos econômicos. Para os autores “a cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gestos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e de agir” (*apud*, SILVA, 2017, p. 34). É então o capital cultural. Ainda no que diz respeito aos autores supracitados, a escola, uma vez subordinada em relação de classes culturais, não reproduz os conhecimentos da classe dita dominada, mas a da dominante. Os conteúdos, o código pelos quais perpassam no e pelo currículo são condizentes com o capital cultural desse grupo privilegiado, fazendo que a classe subordinada não acesse os postulados do currículo da mesma maneira que os da dominante acessam por estarem imersos em toda sua construção, enquanto agentes da cultura, e, a classe dominada acaba por não conseguir acessar de maneira plena, constituindo o fracasso escolar. E mais: sendo culpabilizada por esse mesmo fracasso, tornando a escola desigual e excludente. (BORDIEU E PASSERON, 1975, *apud* SILVA (2011)).

Entretanto, ao conceituar a cultura como um dos elementos norteadores do currículo, Silva (2006), assevera que “ela espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se espalhasse incontrolavelmente” (p. 15). E reifica dizendo que “o currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder” (SILVA, 2006, p. 16). O que se pretende com essas considerações é dizer que no limiar dos estudos sobre o currículo estão as relações de classe – dominantes e dominadas – que estão incorporadas no espaço escolar e que preconizam a não neutralidade dessas relações. Além disso, na perspectiva crítica, distanciando-se das teorias tradicionais, a cultura não é encerrada em si mesma não somente por fazer parte do bojo do discurso, mas porque ela perpassa a subjetividade dos indivíduos que

também não são acabados e finitos em cujas direções encerram-se os significados uma vez que “a natureza é mediatizada pela cultura” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 22). Em outras palavras, os elementos da ação humana não estão nunca desatrelados da cultura e das implicações que dela advém. Ademais, não há inocência nas políticas curriculares, pois, essa é transmitida por instituições que são subordinadas, por sua vez, a uma macroestrutura de ordem política. Não há opacidade nessas relações e sim interesses, os quais determinam o “saber -fazer” inserido na arena curricular.

Do ponto de vista curricular, a diferença e a identidade não pode ser mais vista como um processo inerente à sociedade, mas como uma reconfiguração e desconstrução ao mesmo tempo porque não se acredita mais nas certezas estanques e impermeáveis. A noção agora é não nostálgica porque em relação ao currículo “acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade com o qual sonhávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo” (LOPES, 2013, p.9). Assim,

no campo do currículo. A expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas por influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas (LOPES, 2013, p. 9).

Não se pretende dissecar todos esses temas acerca do conceito da teoria pós-moderna do currículo, porém, elencar que a visão que se tinha dos preceitos curriculares em relação às duas anteriores se modificaram porque o cenário pós-moderno opera na não linearidade e sim na fusão de diversas correntes para se entender como se dão esse rompimento com o que se conceituou até então (LOPES, 2013). Ainda para a autora, não se trata de apagar tudo o que fora postulado em relação ao campo epistemológico do currículo nem de modernidade e contemporaneidade, mas em reconfigurar a própria desconstrução de um lugar ou de uma história do pensamento.

Sendo assim, no que concerne ao currículo na concepção pós-crítica, temos

com a incorporação desses registros teóricos, a noção de currículo como conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação e de formação de sujeitos é desestabilizado. Na medida em que questionado com o sujeito centrado com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar como uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social (LOPES, 2013, p. 18).

Com essas considerações, a noção de um olhar para além do tempo também é descentralizado porque o currículo desconstruído na dispersão, pois “um currículo para o futuro de uma centralidade do conhecimento (verdadeiro) curricular são refutadas” (LOPES, 2013, p. 19). Segundo ainda em Lopes (2013) o currículo se tornou fragmentado, não carecendo de uma centralidade, tampouco de algo pré-determinado. Se o sujeito assim como o currículo emergem na descontinuidade e se instauram no campo discursivo, não há razão de existir prescrição sobre o que vai ser ensinado, além de enquadrar o sujeito-aluno como não produtor de seus saberes.

Com isso, tem-se uma noção de que os saberes sincrônicos não fazem mais sentido, pois os rastros deixados pela descontinuidade e dispersão atuam diretamente a não permitir que se faça uma escola sistematizada.

2.1 A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

As práticas escolares não se distanciam dos documentos institucionais orientadores do fazer pedagógico tanto em relação ao acesso e permanência na escola quanto daquilo que o currículo apresenta como conteúdo a ser ensinado. O discurso, desta forma, representa um dos eixos de significação que permite a tensão entre as relações de agenciamento da normatização preconizada nos currículos escolares e das representações inseridas dele na escola, pois “os dispositivos de controle na escola e pelo currículo funcionam explicitamente por meio de normas burocráticas institucionais para garantir práticas amplamente aceitas como adequadas ao processo de ensino” (VIEIRA, HIPÓLITO, GONÇALVES, 2009, p.223).

Sob essa perspectiva, não há a possibilidade de neutralidade nos programas escolares, pois a instituição de normas sejam elas com o caráter de padronização ou de vigilância acabam por definir o que se pode ou não fazer dentro da escola. A compreensão por dispositivos, segundo Vieira, Hipólito, Gonçalves (2009), é a maneira pela qual a escola deve se configurar, a partir de leis, decretos e o próprio currículo para responder os anseios dos aparelhos de regulação, em outros termos, o Estado com as políticas públicas para educação.

É forçoso dizer também que é fundamental construir mecanismos educacionais que condizem aos pressupostos da pós-modernidade para compreender como o aluno, compreendido em sua individualidade e inserido a diversos contextos discursivos diferentes, pode lançar mão dos saberes historicamente acumulados, mas vistos sob uma perspectiva capaz de fazê-lo agir sobre o mundo. A partir dessas premissas, a Base Comum Curricular Nacional (2016) foi concebida de modo a contribuir que os saberes que se aprendem na escola possam

servir para que o indivíduo possa construir mecanismos de intervenção de sua realidade a fim de poder atribuir significado aos fenômenos existentes e, para isso, um dos pilares que sustentam tal ideia é a concepção de competências e habilidades para as aprendizagens. São elas que ofertarão subsídios, de acordo com o documento, necessários para a capacidade de tomar decisões, inclusive de seu próprio aprendizado. Em outras palavras “o sujeito é produtor e portador de competências e detentor de um conjunto de valores” (DIAS, 2010, p.75). Sob o viés da autora, o aluno somente poderia obter a capacidade de resolver problemas, planejar e atribuir sentido se for instrumentalizado por meio da premissa das competências e habilidades. Em resumo Curricular Nacional (2016, p. 15) diz que

(...) na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência.

Esses elementos são imprescindíveis para que o aluno possa ser autônomo e acessar a cidadania. Sob nuances do Construtivismo, a escola deveria defender a integração do indivíduo, juntamente com seus saberes, atitudes na interação com o outro e “o docente, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projetos, num gestor de heterogeneidades (...)” (PERRENOUD, 2001, 2005 *apud* DIAS, 2010, p. 76).

Para se constituir tal prospecto “(...) é justo ligar essa abordagem à corrente Construtivista segundo a qual o conhecimento se constrói pela interação com o seu meio” (ALVES, 2005, *apud* DIAS, p.76).

As representações do saber precisam estabelecer relações, a partir do conhecimento prévio dos alunos, de modo a fomentar o aprender a aprender e, então, propiciar atitudes para descoberta por meio da pesquisa e quem deve fazer isso é a escola, além dos conhecimentos que se aprende fora dela. Em suma, ela não deve ensinar conteúdos, mas desenvolver competências para apreensão desses mesmos conteúdos, uma vez que “ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos, mas sim compreender a construção de conhecimentos na situação certa e com discernimento” (ALVES, 2005, *apud* DIAS 2010, p. 77). No entanto, isso nos leva a apontar sobre o que os alunos de fato possuem saberes extra-escolares, mas “diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais recentes, elas não serão baseadas em escolhas do aluno, pois em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento necessário prévio para fazer tais escolhas (YOUNG, 2007, p.1295).

Como forma de agenciamento e normatização da prática escolar, fora publicada a Resolução SE - 76, de 7-11-2008¹⁶, para as escolas estaduais do Estado de São Paulo, as quais passaram a organizar os conteúdos, sob o prospecto das competências e habilidades e serem ministrados pelos professores, de maneira unificada, em consonância ao Art. 3º, inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases (1996) que diz que o ensino deve promover “garantia de padrão de qualidade”. Afirmar isso supõe dizer que houve uma preocupação em garantir uma uniformidade no que diz respeito ao que os alunos devem aprender. O referencial pedagógico para as escolas estaduais tanto para o ensino fundamental quanto médio torna-se obrigatório, constituindo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para as escolas públicas.

Implementada em 2008, a Proposta Curricular tem como objetivo basilar oferecer subsídios aos alunos de se inserirem no novo mundo multifacetado e dinâmico. Segundo o próprio documento “a sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive” (SEE, 2008). Contudo, parece não ser ingênuo tal concretude desta política curricular estadual, uma vez que o conhecimento está cada vez mais atrelado às avaliações externas de larga escala, sejam elas para o acesso à universidade, sejam para medir o desempenho das escolas públicas em todo o Brasil e em São Paulo. E, sobre isso, Cunha (2008) nos apresenta que se espera que “80% dos alunos nas séries finais do Ensino Fundamental e 60% do Ensino Médio dominem completamente todas as habilidades requeridas para a série” (*apud* ROCHA, E.S.; ALVARELI, L.V.G, p. 123). E a partir da publicação deste decreto, sobretudo no que diz respeito ao IDESP (Índice De Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) a emergência de se estabelecer metas para a educação tornou-se ainda mais contundente. As competências e habilidades norteiam toda a do material sob o prisma, segundo a Secretaria Estadual de Educação (doravante SEE), de estar garantindo a continuidade do aprender de modo a se constituir enquanto sujeito.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo se ancora nessa perspectiva da concepção das competências e habilidades para significar o aprendizado, pois é possível vivenciar e refletir ante a noção de coletividade. Assim, a partir da interação com essas prerrogativas, os alunos estarão em conformidade aos moldes da sociedade pós-moderna. Os parâmetros educacionais que corroboram tal afirmação é o da igualdade de oportunidades para diminuir a exclusão, segundo a SEE. “A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com

¹⁶Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas” (SEE, 2008, p.11).

Desenvolver políticas educacionais voltadas para o acesso ao conhecimento transformador é primordial. A construção de uma identidade que se ampara à diversidade e à responsabilidade produz indivíduos conscientes para gerenciar as oportunidades ofertadas e ponderar suas escolhas.

Não há um movimento de verticalidade educacional se não houver um diálogo entre escola e sociedade. As práticas discursivas dos alunos, subsidiadas por estes postulados, segundo a Secretaria Estadual de Educação, garantem a “autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver)” (SEE, 2008).

No entanto, ao afirmar que os alunos possam adquirir liberdade autonomia pelo enfoque em competências não em conteúdos entendemos que a concepção do conceito do aprender a aprender é maximizada em toda a concepção de currículo escolar. É relevante observar as condições de existência dos alunos que não são consideradas. Se partirmos do pressuposto de que o indivíduo é postulado por construtos sociais, que se apresenta no ambiente educativo com bagagem cultural e que possui consciência individual, ainda que construída por intermédio da coletividade, ele é singular. Isto é, não podemos olhar para um sob o modelo do outro.

Entretanto, tem-se como premissa um currículo institucional para lidar com a heterogeneidade, e dessa forma, o olhar é que todos têm a capacidade de adquirir as competências para desenvolver suas habilidades, mas subjacentes a esses sujeitos da escola, temos relação de gênero, raça, violência, pobreza que afetam a individualidade e refletem no contexto escolar.

Por isso, não se pode supor que todos os alunos possuem as mesmas oportunidades de acesso, permanência e progressão das aprendizagens, então, pode-se supor que o currículo aponta para a desigualdade de oportunidades. Sobre isso, Dubet assinala que “uma escola justa deve oferecer um bem comum, de um bem partilhado por todos, independente do êxito de cada um” (DUBET, 2008, p.13). O caráter meritocrático surge em consonância do conceito do aprender a aprender, pressuposto que todos possuem os mesmos meios de assumir seu próprio aprendizado, a partir dos postulados advindos da escola, tornando um possível fracasso escolar, passível a naturalização. A escola passa a ser, dessa forma, um lugar de desigualdades em que “o futuro oferecido pelos estudos, são em grande parte, o sistema de valores explícitos e implícitos que eles devem à sua posição social” (BOURDIEU, 2004, p.46). Não há a oferta de acesso à educação de maneira igualitária.

Isso se deve ao fato de “todas as disciplinas e todas as habilitações escolares são hierarquizadas e todas as diferenças escolares refletem claramente diferenças sociais”. (DUBET, 2008, p. 31), pois o poder institucional, na medida em que a instituição organizada por um grupo que controla os meios de produção, instituem prerrogativas, alteram as normas, além de organizar a quantidade e o tipo de informação será dada. Não é possível educar sem que as práticas pedagógicas estejam tocadas pela eficiência do discurso ideológico. O diálogo entre a os agentes de poder e os grupos afetados, isto é, a comunidade escolar como um todo, estão sob efeito do poder simbólico, que ainda que pareça neutro e natural, articulam seu poderio ideológico. O currículo que garante a uniformidade e autonomia deve estar atrelado á realidade social daqueles que dele fazem parte.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, então, preconiza elementos que ora se distanciam de uma visão mais linear e tecnicista, segundo seus pilares que a sustentam e de acordo com o documento, mas deixa claro em suas premissas que a questão econômica/trabalho tão discutidas no aparecimento dos primeiros estudos acerca do currículo continuam presentes em um documento que se pretende emancipar aqueles que dele fazem uso.

Outro fator relevante a ser destacado nesse corolário curricular é a questão da autonomia das escolas em relação ao uso do currículo. Uma vez que se tenha como pressuposto esse conceito, entendemos que apesar na unificação por parte dos conteúdos a serem ensinados, materializados a Proposta Curricular, a escola estadual ainda se vê atrelada a preceitos burocráticos e formalistas, principalmente após a publicação da Resolução SE - 74, de 6-11-2008¹⁷ e da Lei Complementar Nº 1.078, de 17 De dezembro de 2008¹⁸. A Resolução em seu texto introdutório, tem por objetivo, segundo a SEE,

garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008)

Ademais, na mesma Resolução, é criado o IDESP – Índice de Desenvolvimento das Escolas de São Paulo, que institui metas a serem atingidas pelas escolas, tendo em vista a correlação com a Proposta Curricular e a melhoria das aprendizagens. Então, a cada ano, é estabelecido um índice a ser alcançado pelas escolas estaduais em relação, principalmente, às disciplinas de matemática e língua portuguesa, e ao final do processo, as escolas recebem um

¹⁷ Resolução que institui o Programa de Qualidade na Escola e o IDESP.

¹⁸ Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação.

informativo, informando se o tal índice foi alcançado ou não. Caso a escola tenha o feito, ela é contemplada pela política de bonificação de resultado. Gestores, professores, funcionários do quadro de apoio recebem, em forma de salário complementar, as consequências de um bom trabalho realizado no interior da escola, de acordo com a SEE.

Sendo isso posto, a Secretária de Educação a época, sobre a bonificação de resultados foi categórica ao dizer que

vamos valorizar os bons profissionais, que são a maioria da rede. O bônus, existe desde 2000, contabiliza basicamente a assiduidade dos professores. Vamos ampliá-lo, contando o SARESP¹⁹, a taxa de reprovação, evasão e a fixação dos professores na escola. [...] quanto mais ela [a escola] se esforçar, mais a equipe será beneficiada, com incentivos concretos (TAKAHASHI, 2008b, p. C 6, *apud* CAÇÂO, 2010, p. 387).

Neste momento da discussão, nos é apresentada as avaliações em larga escala, que corresponde aos anseios de normas e regulamentações não somente em âmbito nacional, mas também internacional. Elas medem o desempenho dos alunos em comparações com outros estados e países, escalonando de maneira vertical em que parâmetro as escolas se situam. Nesse sentido, se a educação for pressuposta nesses aportes, estaríamos desconsiderando questões que também são de substancial importância para o processo educativo: a individualidade, a intersubjetividade, o contexto sócio-cultural, além de redimensionar o ensino a um aparato meramente classificatório.

Dessa forma, uma educação que deveria ser para emancipar e tornar os alunos mais críticos ante sua realidade social, permanece nos moldes tecnicistas, mesmo aparente que se trata de um currículo para o acesso à cidadania. Isso se deve ao fato também pelas várias menções ao mundo do trabalho cujo a gênese já se postulava nas ideias de Taylor e nas Lei de Diretrizes e Bases para Educação. Uma escola que responde a metas não pode senão estar ancorada a ideologia de um setor dominante que determina o que deve ser ensinado e como agir no espaço escolar. Uma escola burocratizada em que o papel dos professores passou a ser instrumental e técnico, que apesar da pretensa abertura às suas particularidades da prática docente, tem de se adaptar às avaliações externas, ora de ordem nacional como o SAEB, ora como o PISA de âmbito internacional. Temos então, uma escola que privilegia a permanência e não a qualidade e o despertar do senso crítico.

2.2 VICISSITUDES DO DISCURSO, ETHOS E FORMAÇÃO DISCURSIVA

¹⁹ Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo, instituído pela mesma resolução.

A língua, como referência para os acontecimentos discursivos, revela em sua interioridade múltiplas formas de significar, e considerá-la como palco de inúmeras significações pressupõe uma análise cuidadosa em relação ao fenômeno que se observa. Nos jogos discursivos intrínsecos ao uso da língua estão imbricados, da mesma forma, jogos de poderes que a situacionalidade cristalizará o significado.

Em suma, a Análise do Discurso (doravante AD) tem como objeto de estudo os discursos, que por sua vez, irão se manifestar por meio de textos. Os embates sócio-históricos presentes nas formações sociais darão materialidade às práticas enunciativas as quais ordenam o funcionamento discursivo. Entre postulados enunciativos e historicidade, os discursos, dispersos nos mais variados segmentos sociais, vão garantindo a manutenção as unidades de sentidos que permeiam a sociedade. Assim, os estudos sobre a concepção de discurso, enunciado, língua e historicidade se fazem, sumariamente, necessários quando se pretende observar os fenômenos existentes no mundo social sob um viés interacional da linguagem. A AD define o funcionamento do discurso, segundo Orlandi “a estruturação de um discurso determinado, com finalidade específica, esse determinado não é um, mas o circunscrito a nossa experiência social, da nossa época e grupo social”. (2011, p.30). A realidade discursiva que a Análise do Discurso proporá como objeto de análise dependerá de como os discursos se inscrevem na história e qual relação de significado eles tem com os sujeitos postos em ação no mundo. A experiência pressuposta como um fator que atravessa os limites imanentes da língua, abandonando sua pura materialidade linguística, mas que vai mais além: configura-se com uma instância de enunciação que percorre as formações discursivas (doravante FD) os sujeitos e permeiam os ditos. Ele não é um corpo que se adquire, uma matéria que se pode ou não adquirir. É um acontecimento, uma ação. Reificando essa afirmação, Marli Quadros Leite (2012) afirma que “o discurso é um lugar abstrato, acolhedor de vozes, ações, e costumes, no qual os enunciados se concretizam” (p. 219). Não há como discorrer a noção de discurso sem que tenhamos as regras de normatividade que os regem. E termina dizendo “É, portanto, um espaço preenchido, mas que se renova sem cessar, sempre nas práticas sociais e discursivas” (LEITE, p. 219).

Sendo assim, tal consideração está estritamente relacionada aos participantes do evento discursivo, já que as tomadas de decisões pressupõem que há interatividade no jogo discursivo uma vez que nos espaços em que circulam os discursos, surgem imagens que não são dos enunciadores, mas pertencentes ao próprio discurso. Este conceito, contudo, desdobrado da retórica assinalado de forma mais sistemática significa que, segundo Maingueneau, o fenômeno

discursivo está atrelado à enunciação e que por meio dela “revela-se a personalidade do enunciador” (MAINGUENEAU, 2013, p.113). Para Roland Barthes (apud AMOSSY, 2013, p.70), “são traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade para causar boa impressão. [...] O orador enuncia uma informação e, ao, mesmo tempo, ele diz: eu sou isto e não aquilo”.

Ao enunciar, o enunciador confere em seu discurso uma certa maneira de dizer que não pertence a ele propriamente dito, mas ao que ele está enunciando. Segundo o Dicionário de Análise do Discurso (2008, p. 220), o conceito de Ethos “(...) não se manifesta como um papel, como um estatuto, ele se deixa apreender também como uma voz e um corpo. O *Ethos* se traduz também como um tom (...) Essa vocalidade discursiva permite, pois, relacioná-lo ao que Maingueneau (2008) chama de “tom”. Este, por sua vez, está relacionado ao enunciador que, por meio de um modo de dizer, manifesta um modo de ser. Estes traços característicos de vocalidade, tom, corporalidade, faz emergir, dentro do processo enunciativo, a figura do fiador, que se caracteriza, segundo, o referido autor, por meio da de sua fala confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deve construir em seu enunciado. Tais representações constituem estereótipos culturais que circulam nos domínios mais diversos: literatura, fotografia, cinema, publicidade etc.

Contudo, quando um enunciador confere um discurso numa posição discursiva dada, esse confere características que levam o coenunciador aderir aquele discurso que está sendo proferido. A este fato, Maingueneau (2013) chama de incorporação. Para ele, esse conceito se fundamenta em confiar um Ethos e dar uma corporalidade ao seu fiador; o coenunciador, em contrapartida, “incorpora, assimila, desse modo, um conjunto de esquemas que definem para um dado sujeito, pela maneira de controlar seu corpo, de habitá-lo, uma forma de se inscrever no mundo” (MAINGUENEAU, 2013, p.109). Essas duas acepções, no entanto, levam a corroborar para a incorporação do Ethos.

A partir dessas considerações, o *Ethos* discursivo vai se engendrando, legitimando-se, contudo, deixando rastros para a construção na cena enunciativa. Isso porque ele tem um lugar específico para a circulação, o discurso, e dessa forma, pressupõe, uma cena de enunciação e segundo Maingueneau (2013, p. 97) “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima”. A cenografia, segundo as palavras do autor, não é simplesmente um quadro, mas é “a enunciação que ao se desenvolver, esforça-se para construir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2013, p.98).

Contudo, os grupos dominados por este poder macroestrutural, possuem especificidade de várias ordens: social, cognitiva, econômica. Mas a reprodução desse discurso por aparecer natural podem gerar uma complexidade que exigem “diferentes estratégias de legitimação dos locutores, a maneira de cada um ajustar seu posicionamento ideológico às restrições impostas pelo gênero e pela conjuntura na qual eles falam e etc” (MAINGENEAU, 2015, p. 48).

Sendo como objeto de análise para um determinado *corpus* os pressupostos de Análise do Discurso, a noção de FD apresenta diferentes concepções, dependendo da maneira como se olha um determinado fenômeno. Isso significa afirmar que a maneira pela qual uma FD é compreendida, esta pode fazer emergir significados que se expandem e se confluem. Discorrer sobre o conceito de FD é preciso livra-se das amarras que separam os postulados da Filosofia em Foucault e Maingueneau na Linguística. E isso se deve ao fato de esses dois campos do conhecimento, embora tenham uma mesma categoria a ser analisada, a concepção ontológica diverge e ao mesmo tempo se resignificam mutuamente. Dessa forma, “é preciso construir uma concepção sobre o objeto” (COLOMBAT, FOURNIER, PUECH, 2015, p. 16), que delimite, em certa medida, as arenas de significação que servirão de aporte para este preliminar estudo. Contudo, conceituar as FDs, querer recuperar a jurisdição na qual elas se orientam e organizam: o discurso. É por meio dele que elas se constituem e resignificam, uma vez que “não há interesse epistemológico que parta do fato do discurso sem que, previamente, este (o discurso) tenha como experiência social” (MAINGUENEAU, 1997, p. 34). Segundo o Dicionário da Análise do Discurso (2008), o primeiro a postular o conceito de FD foi Michel Foucault e reformulada por Pêcheux para que fosse enquadrado tal conceito ao universo da linguagem, à AD propriamente dita. Sob influência do marxismo althusseriano, Pêcheux formulou que as formações sociais são sempre instauradas por lutas de classe, i.e., indivíduos ideologicamente marcados sobre a presença de “posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em *formações* que mantêm em si relações de antagonismo, de aliança ou dominação” (p.241). E no que diz respeito à essas formações, elas podem ser categorizadas como uma unidade ou uma gama de formações discursivas, determinando “o que pode e deve ser dito, a partir de uma conjuntura dada” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.102). A partir dessas premissas, os sujeitos não possuem liberdade para “enunciar” sem que estejam condicionados às forças das formações ideológicas (doravante FI) e FDs. São nelas que ocorrem o interpelamento e assujeitamento do sujeito, no entanto o próprio Pêcheux revê seu posicionamento na década de 70, pois passa a conceber o interdiscurso como construtor de sentidos e pertencente às FDs e às FIs. Com o primado do interdiscurso “a formação discursiva

não pode produzir o assujeitamento ideológico do sujeito do discurso a não ser em que cada formação discursiva está de fato dominada pelo interdiscurso²⁰” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 287). Dessa forma para o autor,

uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, já que ela é constitutivamente” invadida” por elementos provenientes de outros lugares, i.e., de outras formações discursivas, que nelas se repetem fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘pré-construídos’) e de discursos ‘transversos’ “ (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.241).

Mais tarde, as noções de FDs e FIs não cessaram de emergir. Os autores da AD foram se apropriando dos conceitos outrora postulados e reconfigurando suas próprias concepções acerca do conceito e seguindo esse prospecto de proposições, as FIs foram classificadas como

Falar-se à de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado na luta dos aparelhos) suscetível de intervir como força confrontada com outras na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um complexo de atitudes de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe de conflito umas em relações às outras (HAROCHI et al., 1971, p.102, apud BRANDÃO, 1994, p.38).

Essa afirmação nos diz que a luta ideológica das formações está estritamente relacionada a embates sócio-históricos conflituosos de posicionamento de uma certa ideia, de uma aceção a um dado tema. E que os indivíduos que dela fazem parte estão interpostos coletivamente, fazendo emergir suas posições em um dado contexto discursivo. Ainda em Brandão (1994) “Pode-se afirmar que uma formação ideológica tem necessariamente uma ou várias formações discursivas interligadas porque os discursos são interligados por formações ideológicas (p. 38)”. Ainda para a autora, o funcionamento de uma FD envolve dois tipos de funcionamento: os sentidos advindos dos discursos não estão soltos sem um aparato funcional de regularidades.

Apesar de parecerem “soltos” e suscetíveis a quaisquer tipos de interpretação, eles fazem parte do jogo de enunciação que delimita o que se irá apreender e é nesse contexto que

²⁰ Entendido, neste momento, como um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantêm relação recíproca uns com os outros. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 286). O interdiscurso também foi conceituado como uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas (COURTINE, 1981 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 286).

Orlandi (2009) também conceitua as FDs. Para a referida autora, tal conceito se instaura em um certo momento histórico e que delimita o que se pode ou não dizer, dizendo ainda que a produção de sentidos depende destes postulados e os discursos, em certa medida, emerge seus sentidos à medida em que estão relacionados os pressupostos ideológicos. As palavras, segundo a autora, estão carregadas de construtos ideológicos e se é tal, as formações discursivas nas quais as palavras estão inscritas também o são. Desta maneira, os significados/sentidos são ideologicamente marcados e “não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2009, p.43).

Para conceituar uma FD, dentro dos limites da AD, Maingueneau (2008, p. 16) nos diz que “não se pode dar um estatuto mais claro à noção de formação discursiva se não se leva em conta o conjunto de termos que designam as categorias sobre as quais a análise do discurso trabalha: as unidades *tópicas* e as unidades *não-tópicas*”. O autor nos dirá que se refere “a unidades que poderiam ser chamadas de unidades *territoriais* que correspondem a espaços já ‘pré-delineados’ pelas práticas verbais” (MAINGUENEAU, 2008, p.16) e continua dizendo que “pode-se tratar de *tipos de discurso* relacionados a certos setores de atividades da sociedade: discurso administrativo, publicitário, político etc.” (MAINGUENEAU, 2008, p.16-17) e ainda reitera que “esses tipos englobam *gêneros de discurso*, entendidos como dispositivos sócio-históricos de comunicação, como instituições de palavras socialmente reconhecidas”. (MAINGUENEAU, 2008, p.17) e termina dizendo “o tipo é um agrupamento de gêneros; todo gênero só o é porque pertence a um tipo”. (MAINGUENEAU, 2008, p.17). Nas formulações de Maingueneau (2008) o que está posto nessas considerações é que a heterogeneidade constitutiva do gênero discursivo preexiste uma relação de subordinação, de dependência de dado um lugar institucionalizado. Para melhor clarificar, utilizaremos a unidade tópica “o discurso escolar “cujos gêneros do discurso que circulam neste aparelho são diversos: o diário de classe, relatório, ofício e etc. e todos eles pertencem a um mesmo tipo porque é um agrupamento, segundo as palavras do autor, de gêneros discursivos de uma mesma esfera. A partir dessas premissas, Maingueneau avança para “as unidades que poderíamos chamar de *transversas*, no sentido em que elas atravessam textos de múltiplos gêneros do discurso.

Podemos falar aqui de *registros* definidos a partir de três tipos de critérios: a) linguísticos; funcionais; comunicacionais. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17). Sobre estas três categorias, Maingueneau (2008) aponta que a primeira tem como objetivo aparatos

enunciativos²¹, a segunda a critérios funcionais²² e, por fim, a terceira²³ uma mistura entre comunicacional e linguístico.

2.3 IDENTIDADE E AS RELAÇÕES COM O “EU”

Quando se pensa no termo “identidade”, temos a nação que, circula por entre o senso comum, que é o ato de se identificar com algo. Identificar-se seria, então, atribuir a algum objeto um traço de semelhança e/ou analogia consigo mesmo, fazendo com que tais construtos venham ao encontro de nossos anseios, desejos, percepções. No entanto, pode-se dizer, pois, que se constrói várias identidades. A história sobre os estudos da identidade dos indivíduos já nos mostrou que tal conceito depende “(...) fundamentalmente produto de um interesse de uma época” (CORACINI, 2003, p.239). Partindo desse pressuposto, pode-se dizer, então, que a concepção que se tem do conceito “identidade” foi perpassado por inúmeros pensadores e continua, ainda, em constante movimentação já que a sociedade é algo mutável e multidimensional. Coracini (2003) nos diz que tal conceito já foi explicado na filosofia de Platão, perpassando pela psicanálise de Freud e Lacan, atravessado pelos estudos pós-críticos de Foucault. Isso nos pondera afirmar que muito já foi dito e redito a esse respeito, e, com isso, objetivar que a identidade está para o sujeito em relação a si mesmo com a preponderância de que existe o outro, entendido como qualquer objeto passível a interação. Além disso, conforme a constituição do sujeito discursivo não poderia senão atravessada pela memória, pois se está falando de identidade e atravessamentos discursivos, as experiências do sujeito com a exterioridade estão inerentemente imbricadas na memória dos sujeitos. Sobre isso, Coracini, (2011) argumenta que “a memória é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, transformando o que parece igual e intocável” (p. 290). Derrida (1993) também discorre sobre a importância da memória na constituição da identidade.

Para ele

a memória é constituída de um sem-fragmentos de espectros, de fantasmas, de espíritos, se assim quisermos, de fragmentos de sujeitos, que atravessa(ra)m, nossa existência e que vão constituindo arquivos, ora mais, ora menos, organizados, segundo a função que desempenharam na vida de cada um. Na maior parte das vezes, eles se misturam, se combinam se confundem, constituem uma rede, fios emaranhados cuja

²¹ E. Benveniste (1966) estabeleceu entre “história” e “discurso”.

²² Os critérios funcionais são conhecidos como a célebre esquema das seis funções de Jakobson, que preconiza o uso da linguagem com uma intenção.

²³ Unidades definidas por uma combinação de traços linguísticos e comunicacional que tem como premissa “o para que” serve um determinado texto (MAINGUENEAU, 2008, p. 18).

origem heterogênea e híbrida permanece desconhecida, no inconsciente (*apud* CORACINI, 2011, p. 291).

Essas considerações de Derrida nos levam a transpor tais postulações ao espaço escolar. O professor é tecido por muitos discursos e as representações que ele faz de si mesmo, sua subjetividade, sua identidade em relação à sua prática docente. E os arquivos, conforme o autor assinala, são meios pelos quais ele “estoca”²⁴ suas experiências, constituindo o seu ser-professor. Contudo, o professor, ao atuar em sala de aula, é clivado pelo discurso das superestruturas do Estado e da instituição escolar, pelo currículo, pela interação com os alunos e as famílias, e quando apontamos para as professoras negras, no que tange a conceituação de identidade, essas afirmações se potencializam porque são inerentes à sua identidade, ser mulher e negra, levando-nos a requerer objetivar também as relações de gênero e etnia. Angela Davis²⁵ já dizia em meio à guerra civil pelos direitos humanos nos EUA sobre a “necessidade da não hierarquização das opressões, ou seja, o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade.”²⁶ Não há necessidade de recorrermos à historiografia dos estudos de raça e gênero para se saber que essa é uma inquietação que não se iniciou no século XXI. Muitos estudos já apontam para a emergência de se reconfigurar o entendimento de ser mulher e negra. Muitos movimentos sociais já destacam e militam pelo fim dessa hierarquização apontada por Davis. E o embate nem sempre é condizente com os objetivos que se quer alcançar, i.e.; a igualdade de oportunidade em relação ao gênero, criminalização mais contundente ao feminicídio e a misoginia; e em relação à raça aceitabilidade da diferença, igualdade justa de oportunidades e a criminalização também mais eficaz em casos de intolerância racial e racismo. Na escola, que é o nosso objeto de discussão acerca da identidade, essas asserções acerca de gênero e raça se fazem presente e Nogueira; Felipe; Teruya (2008) questionam essa questão ao se perguntarem que um país que tem como pressuposto basilar a miscigenação, a identificação de várias culturas e posicionamentos, “o que significa diversidade cultural em país em que grupos sociais são marginalizados em suas representações?” (p. 1). As representações que se tem no âmbito escolar ainda prevê que “(...) os currículos escolares apresentam ainda como padrão o homem, branco e heterossexual”.

²⁴ Grifo nosso.

²⁵ Angela Davis é professora e filósofa socialista estado-unidense que alcançou notoriedade mundial na década de 1970 como integrante do Partido Comunista dos Estados Unidos, dos Panteras Negras, por sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial nos Estados Unidos e por ser personagem de um dos mais polêmicos e famosos julgamentos criminais da recente história dos Estados Unidos. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Angela_Davis - último acesso em 19/05/2018. 22h04 min.

²⁶ Trecho de um artigo publicado em <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/> - último acesso em 19/05/2018. 22h08 min.

(SILVA 2005, apud NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008, p.1). Mas questionamos também que mesmo com a promulgação da Lei 10.639/03 o ensino da História E Cultura Afro-Brasileira e Africana como é possível ainda haver o não reconhecimento de haver, na ação pedagógica, posturas e aceções que, garantidas em lei, deveriam privilegiar a diversidade? Isso implica na formação da identidade docente de modo a fazer com que as professoras negras se enquadrem também num campo minoritário dos grupos sociais, ainda que com formação no ensino superior. A professora negra, com posse do discurso científico, é parte dessa multiculturalidade. É por meio dela que os saberes que, historicamente são apagados pela ideologia dominante, são, discursivamente, emergidos e sua identidade enquanto docente e negra deve postular que “é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes valores, convicções, horizontes de sentidos” (CANDAUI, 2005, *apud* NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008, p. 2).

E ainda reiteram que

os professores e as professoras que percebem em sua ação pedagógica como conceitos de gênero, raça e etnia são socialmente construídos e discursivamente utilizados para marginalizar o “outro” estarão, de fato, contribuindo para a constituição de uma diversidade cultural que não seja apenas tolerante, mas que perceba que “eu” e o “outro” temos os mesmos direitos e devemos ter a mesma representatividade, tanto nos conteúdos escolares quanto nas instituições sociais. (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008, p. 3).

3. METODOLOGIA

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Tendo como pressuposto que todo processo da produção do conhecimento é acompanhado de sistematicidade, é mister contextualizar a que essa pesquisa se propõe, quais serão seus paradigmas no que diz respeito ao método, sobretudo a maneira pela qual, os procedimentos e técnicas que farão parte para o entendimento dos fenômenos que este estudo apontar; Por isso, os caminhos a serem seguidos bem como uma breve introdução sobre o

universo metodológico que nos guiará para a análise dos dados obtidos e os resultados que se esperam delas se fazem fundamentais.

3.2. A CIÊNCIA COMO PRESSUPOSTO ACADÊMICO

Tendo posto isso, é preciso dizer que na pesquisa acadêmica, um dos maiores problemas encontrados pelos pesquisadores é delinear qual o pressuposto metodológico a ser seguido. Inúmeras vezes, deparamo-nos com o tema delimitado, os objetivos tanto os gerais quanto os específicos delineados, a revisão de literatura coerente e condizente ao problema de pesquisa, no entanto, a escolha do percurso metodológica constitui-se como um problema, pois são muitas as maneiras de olhar um dado fenômeno da realidade social de acordo com a vasta literatura de métodos de pesquisa. E isso não é um percalço novo. Muito já se vem falado sobre a maneira pela qual um dado estudo ser organizado metodologicamente²⁷. É necessário, então, apreender a ciência como um discurso o qual se delinea a partir de seus sujeitos pesquisadores cuja circunscrição se dá por intermédio da filiação teórica além da identidade tanto individual bem como coletiva, uma vez que os sujeitos foram atravessados pelos discursos das instituições nas quais estudaram, em suas escolhas enquanto arena epistemológica a serem seguidas, além dos grupos sociais dos quais pertencem.

Goldenberg começa sua explanação nos dizendo que a problemática da pesquisa qualitativa já fora falada na era clássica, contudo o que veio depois dessas considerações se instaura no positivismo de Augusto Comte, que privilegiou em suas análises a pesquisa quantitativa, o que a autora chama de “sociologia positivista e a sociologia compreensiva” (GOLDENBERG, 2004, p. 16). Sobre essas duas categorias, a referida autora nos dirá que as pesquisas de caráter quantitativo têm seu caráter de observação a sistematicidade, neutra e objetiva e nós dizemos mais, a ciência postulada por Comte²⁸. Os fatos sociais nessa

²⁷ Contudo, primeiramente, é preciso saber, sobretudo delimitar para que lugar do processo de construção do conhecimento se quer olhar. A pesquisa, por assim dizer, necessita de uma ordem, de um rigor consciente no que diz respeito ao tipo de pesquisa que se irá realizar, i.e., se se valerá de aspectos quantitativos ou qualitativos para análise dos dados coletados e assim realizar a análise. Mas tais procedimentos carecem de consciência de que tais métodos precisam estar sumariamente bem traçados e ter em mente, da mesma forma, que a pesquisa acadêmica não pode ser considerada fechada em si mesma, em outras palavras, hermeneuticamente postulada.

²⁸ não procura compreender os fenômenos, objetos a serem analisados em sua variabilidade. Se as ciências como a física, a matemática possuem nuances quantificáveis, não é somente delas que se derivam toda a epistemologia da produção humana. E é por isso, que a crítica ao positivismo se deu de maneira tão contundente pelos estudiosos posteriores, pois os fenômenos sociais dependem também intrinsecamente do lugar de onde se observa, ou melhor, do contexto sócio-histórico em que eles se situam.

perspectiva não são passíveis de quantificação e é neste ínterim, que a sociologia compreensiva começa a dar seus primeiros passos. E em uma das passagens ela nos diz, citando Max Weber, que “o interesse da ciência social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado, considerando o comportamento de outros indivíduos” (p.19). Por assim dizer, tem de se fazer jus a motivação e aos sentimentos advindos desses mesmos indivíduos e, nesse sentido, temos, então, as primeiras noções dos métodos qualitativos. Se outrora, as pesquisas foram delineadas como ordenadas e metódicas, elas passaram também a serem vistas como postulações imprevisíveis ante ao pesquisador, que não pode mais controlar o percurso tampouco os resultados de suas pesquisas. E isso não se deu somente pela passagem das ciências naturais para as sociais, mas também porque outros campos epistêmicos se apropriaram desse novo método de olhar a realidade, a saber a antropologia, por exemplo. Sobre ela, a experiência da observação de modo participante ativo dos fenômenos foi engendrando as pesquisas de campo cuja inscrição se deu na análise das culturas. Sobre esse aspecto da inserção da antropologia no nascimento do método qualitativo, Miriam Goldenberg (2004) confere-nos a necessidade de “(...) o resultado da pesquisa não seja fruto da observação simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista, do pesquisador e pesquisados” (p.24). Neste pensamento, colocamos que os aspectos qualitativos não sobrepõem os quantitativos, i.e., não privilegiamos uma em detrimento a outra, mas se tratando das ciências sociais, precisamos verificar que o método escolhido e os objetivos postos pelo pesquisador não podem ser de forma alguma incoerentes ao cerne orgânico da pesquisa. Quantificar é se valer de pressupostos finitos e não passíveis a inúmeras interpretações, mas por outro lado, qualificar é se inserir num rol de possibilidades de interpretação que vem justamente de acordo, considerando claro os pesquisadores como sujeitos, com os inúmeros discursos que permeiam os lugares sociais.

Com o advento da Escola de Chicago em 1892, a pesquisa qualitativa começou a ganhar corpo, pois junto a ela a perspectiva interacionista passa a ser incorporada nas universidades. Interacionismo e pragmatismo começam a fazer parte das pesquisas com a intenção de compreender que a sociedade se constitui não de forma unívoca, mas multifacetada. As ações interativas pressupõem significações sociais, pois, a concepção do indivíduo é importante, e parafraseando a autora era preciso pesquisar também sob o viés dos pesquisados. E foi na Escola de Chicago²⁹ que alguns métodos qualitativos passaram a

²⁹ Temos, no entanto, a acrescentar que a Escola de Chicago não somente produziu pesquisas qualitativas, abandonando as quantitativas. E como prova disso, perduram até hoje, no universo acadêmico tanto uma quanto a

surgir como a análise de “documentos, cartas pessoais, exploração de diversas fontes documentais e o trabalho de campo” (p. 28).

A arte de pesquisar qualitativamente evita dados uniformes e torna difícil para o pesquisador seus próprios preceitos desde que tenha técnicas de não se deixar enviesar pela imersão na qual está posto, e a observação, assim, permite vislumbrar o universo daqueles que participam da pesquisa, sabendo assumir um lado para evitar a “contaminação” empírica do estudo realizado. O positivismo neste momento que não se preocupou com os significados das análises empírico-pragmáticas não é descartado em sua totalidade, mas não compreende a profundidade do aspecto subjetivo da ação social o que é diferente da análise quantitativa que está presa, de maneira cartesiana, aos questionários.

Por fim, Goldenberg (2004) nos diz que a pesquisa qualitativa nos dá a possibilidade de uma compreensão densa dos fenômenos, inseridos na perspectiva da cultura. Além disso, diz que não se busca resultados conclusivos a partir de uma abordagem qualitativa, mas sim compatíveis ao universo da pesquisa que fora postulado por métodos qualitativos.

3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, optamos por realizar uma pesquisa ação – participativa, pois

é um enfoque diferente do método tradicional de se fazer investigação científica de se fazer investigação científica, uma vez que conceitua as pessoas (tradicionalmente, como meros objetos de investigação) como sujeitos partícipes em interação com os peritos investigadores, nos projetos de pesquisa (BERNAL, 2006, p.58, apud MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 80).

Os participantes da pesquisa são integrados nos estudos e não atuam como agentes da construção do conhecimento. Por isso nossos sujeitos de pesquisa serão com quatro professoras negras que atuam no magistério estadual paulista de como a coletar os

outra, quando senão as duas estão concomitantemente interligadas: as pesquisas quanti-qualitativas. Estudos de diversas naturezas utilizam esses recursos como modo de organizar suas pesquisas, garantindo a cientificidade esperada, os argumentos escolhidos e os pretensos resultados esperados. A diferença, pois, é que numa pesquisa quantitativa, há menos variáveis, menos fenômenos que fogem da análise acurada do pesquisador e os procedimentos de coleta de dados são mais hermenêuticos, enquanto numa pesquisa que tem como escopo o método qualitativo não se pode prever essas mesmas variabilidades, pois pode ocorrer que os caminhos traçados inicialmente alcancem um rumo que não estava previsto em sua constituição inicial. Temos, portanto, métodos de coleta de dados que se constituem de maneiras distintas. Se em uma pesquisa quantitativa um questionário pode servir como aporte metodológico, na qualitativa, porém, não se aplica uma vez que os sentidos vão se construindo na medida em que os atores da pesquisa interagem e fazem emergir sua subjetividade, aliada a objetividade da dada pesquisa, como por exemplo o estudo de caso.

dados para a análise. De modo a garantir diferentes corpus, lançaremos mão de duas professoras que atuam no Ensino Médio e a demais no Ensino Fundamental nos anos Finais.

Utilizaremos como forma de coleta dos dados as entrevistas semiestruturadas para podermos modalizar as respostas de modo não fechar os pretensos resultados de modo hermenêutico. A entrevista semiestruturada, pois, segundo Manzini (1990/1991) a entrevista semi-estruturada tem um caráter mais aberto na elaboração de um roteiro, pois permite flexibilidade na construção de perguntas em relação ao entrevistado, conferindo embasamento metodológico às entrevistas que serão realizadas nos professores atuantes em aulas de Língua Portuguesa. Ainda segundo o autor, as respostas não estão fechadas em si, abrindo a possibilidade de intervenção na coleta de dados. Este método permite considerar as variáveis no momento da coleta de dados, ampliando as possibilidades de organização conforme os dados forem sendo coletados (FUJISAWA, 2000).

Para tornar os dados aptos para análise, serão utilizados nesta pesquisa, os referenciais teóricos postulados por Maingueneau (2008) que postula a gênese e o primado do interdiscurso, considerando as condições de enunciabilidade. (AMOSSY, 2013) sobre a constituição do Ethos discursivo.

Além de Silva (2006 e 2017) para discorrer a sobre a teorização de currículo. E quanto a forma de análise dos dados, a discussão parte dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de que o discurso é uma prática social cujas condições são determinadas por seus participantes, funções, objetivos e propósitos. Nessa prática social, o sujeito enunciativo se constitui partir do Ethos que guia a forma de dizer materializada no texto pedagógico.

Nesse sentido, é preciso considerar a cena enunciativa sempre pressuposta, assim como o espaço discursivo circunscrito. Por fim, deve-se considerar, ainda, a interdiscursividade que perpassa o discurso docente na escola. Então, uma análise que extrapole esses pressupostos se faz importante, portanto, a utilização da Análise do Discurso, confirma a concepção de que os textos os quais são materializados pelos discursos, possuem significados que estão além do âmbito puramente linguístico e se instaura na exterioridade social.

Ainda conforme destaca o autor

Discurso não tem significado único. Na linguagem comum pode significar o diálogo entre falantes; em Linguística, é a forma pela qual os diversos elementos linguísticos estão unidos para construir uma estrutura de significado mais ampla que a somatória das diversas partes. Em pesquisa, é análise de um conjunto de idéias, um modo de pensar um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala (2011, p.120).

Os discursos têm relação direta com os sujeitos situados num mundo social em constante interação.

A AD, segundo Orlandi, “não se preocupa com o sentido verdadeiro, mas o real de sentido em sua materialidade linguística e histórica” (2009, p. 59). Essa teoria fundamenta-se em entender como se dão os processos de significação dos discursos que permeiam as relações sociais. Contudo, os acontecimentos discursivos advêm de textos e segundo Orlandi (2009, p.70) “compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo como objeto linguístico-histórico”.

Ainda conforme destaca a autora

O texto remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em sua regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura (ORLANDI, 2009, p.63).

- Assim, Passagem da Superfície Linguística para o Objeto Discursivo – Essa etapa consiste em de-superficializar a superfície linguística (tratamento do material linguístico bruto) para Objeto Discursivo, que se fundamenta em tanto saber como, o que, em que circunstância o texto foi produzido para a concepção do que foi dito só pode ser dito da maneira como foi apresentado. Usa-se para isso as paráfrases, sinónimas e relação do dizer e não-dizer.
- Passagem do Objeto Discursivo para o Processo Discursivo – Nessa etapa da análise, deve-se, a partir do objeto discursivo, relacionar as formações discursivas que, por sua vez, com as formações ideológicas, para se obter, portanto, o processo discursivo, em outras palavras, a unidade de sentido. (p.78). A categoria discursiva para realizar a análise se constituirá por meio do processo metafórico.

Essa trajetória metodológica subsidiará elementos para a pressuposição da presença do *ethos* discursivo no discurso institucional da secretaria estadual de educação.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Como caminho para a coleta de dados, foram entrevistadas três professoras negras que atuam na rede estadual de ensino para que o que se pretende analisar. As entrevistadas serão descritas como P1, P2 e P3. Dessa forma, foram entrevistadas uma professora de história e duas de língua portuguesa e será assim que elas serão nomeadas respectivamente. Tem-se como pressuposto inicial que todas possuem idade entre 35 a 50 anos, atuam na rede paulista entre 10 a 20 anos e ainda possuem licenciatura dupla, P1 pode ensinar história e geografia, P2 em português e inglês e P3 português e grego. Possuem formação complementar em Pedagogia, pós-graduação – lato sensu em Educação Especial, bacharelado em geografia e pós-graduação

– *strictu sensu* – em Literatura e crítica literária, além da especialização em língua portuguesa. Notamos que são docentes com formação para além da graduação.

Dessa forma, iniciamos a análise dos dados obtidos com a primeira questão referente ao tempo de docência das entrevistadas. Assim, quando P1 é perguntada se se sempre lecionou na rede estadual ou em outras redes responde que sim, enquanto P2 responde que já trabalhou no setor privado e em outras redes de ensino e, por fim, P3 diz que somente como revisora de textos antes de ingressar no serviço público. Após isso, foi perguntado quais eram suas expectativas em relação à docência e P1 responde que “*eu consiga conscientizar o aluno, sobre seu papel na escola e na História*”. P2 responde que “*gostaria de perceber e vivenciar tudo de teoria na prática, o que geralmente não acontece*” e P3 “*pretende atuar no ensino superior*”.

Nesse aspecto vemos discursos de ordem diferentes: o da subjetividade, da escola e do trabalho. Percebe-se posicionamentos ideológicos diferentes e conseqüentemente formações discursivas diferentes. Os posicionamentos aparecem distintos, contudo, na sequencia lhes são perguntadas sobre a importância de ser concursada todas respondem que sim. Foucault (2006) quando se refere a um discurso diz que “(...)estamos todos aí para mostrar que um discurso está nas ordens das leis; que há muito tempo se cuida sua aparição”. (p. 7) A este fator se pressupõe que os posicionamentos dados pelas docentes não estão desatrelados de uma FD que segundo o Dicionário da Análise do Discurso (2008) está relacionada “(...) por uma certa relação entre as classes sociais, implica “posições políticas e ideológicas, que não são feitas pelos indivíduos, mas que se mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação” (p. 241).

Quando são perguntadas se já atuaram em outras redes de ensino, P1 responde que não; P2 diz que já trabalhou na rede municipal paulista e P3 na rede particular. Quando são perguntadas se é importante ser concursada para atuar no magistério, as docentes respondem que é importante para a garantia da estabilidade profissional, exceto P3 que diz apenas que sim.

Em relação a isso, podemos perceber que os discursos que se engendram nas falas das professoras seguem o prospecto de concordância com os pressupostos das FDs. Após isso, são questionadas quanto ao relacionamento com os gestores e funcionários da escola em que atuam, atualmente, como docentes, então, P1 responde que é boa; P2 satisfatória e P3 que suas solicitações são atendidas na medida do possível. Novamente, a clivagem da FD se faz acontecer quando P3 se posiciona de maneira diferente das demais professoras, no instante em que se percebe que não há uma total concordância com o relacionamento dela em relação à escola em que trabalha. O discurso, neste íterim, é um construto de fundamental importância porque ele “só é um discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como *fonte de referência* pessoais, temporais, espaciais (EU – AQUI – AGORA)

e indica a atitude que ele adota em relação ao que diz e ao seu destinatário” (MAINGUENEAU, 2015, p.26).

Contudo, como objeto principal desse estudo, o currículo, é perguntado às professoras sobre a proposta curricular do estado de São Paulo, que em 2008, unificou o que deve ser ensinado nas escolas com os chamados “ cadernos do aluno e do professor”, e sendo assim, lhes foi perguntado se haveria a necessidade de unificar um currículo para todas as escolas estaduais e P1 responde que sim, acrescentando que “ *bastava perguntar aos professores para que estes, que estão em sala de aula, como abordar determinados assuntos ou conteúdos*”. P2, porém, acrescenta que “ *na minha opinião, haveria sim outras possibilidades de organizar o ensino, mesmo sem um currículo*” e P3 assume que “ *acho importante a adoção de uma matriz curricular que poderia ser atendida, considerando o contexto da unidade escolar, suas possibilidades e limitações*”. Temos, portanto, três posicionamentos discursivos diferentes, e consequentemente, FDs diferentes, que vai construindo o sentido socialmente, conforme Maingueneau (2008) assinala “ o sentido de que se trata aqui não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é construído e reconstruído no interior das práticas sociais determinadas”(p. 29). As entrevistadas não assumem um posicionamento convergente no que diz respeito a unificação de um currículo. Seus enunciados, inseridos nas FDs, convergem porque é exatamente, dessa maneira que o discurso age: negociando sentidos e, assim, *o ethos*, vai se constituindo pela condição de enunciabilidade do agente enunciator desses mesmos discursos. Foucault (2006) nos ensina também sobre isso que

existe muita gente, penso eu, um desejo semelhante de começar, um desejo de encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível talvez maléfico. A essa aspiração comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância (p. 6-7).

Essa aceção nos leva a dimensionar a reflexão que as relações discursivas não ocorrem de maneira linear tampouco unívocas, mas cerceadas de indefinições, de regras, de negociações, de leis. Em consonância a isso, fora perguntado às docentes negras o que elas achavam da proposta curricular, com o adendo se havia algum tipo de identificação delas enquanto negras e professoras e o currículo e se seu fazer docente estaria de alguma forma identificado no texto curricular. Vale, porém, ressaltar que

é pelo olhar dos outros que somos marcados, etiquetados, categorizados: nossas vestimentas, nossa maquiagem, nosso penteado, nossa linguagem, nosso andar, e mesmo o que nos é mais inerente, como sexo e idade, tudo isso atesta nosso pertencimento a uma categoria de indivíduos, o que nos permite aos outros classificarmos nessa ou naquela categoria (CHARAUDEAU, 2015, p. 15).

Então, P1 responde que *“não. Eu acrescento dados de minha história pessoal, de origem de meus familiares para que meus alunos pelo menos vislumbre a história dos afrodescendentes no Brasil.* P2 reitera dizendo que *“sinceramente falando não me enxergo dentro do contexto em relação ao currículo e ao meu fazer docente dentro da proposta curricular do estado de São Paulo”.* E por fim, P3 *“Não. No caderno do aluno e do professor não nenhuma menção à lei 10.639. Pelo contrário: cito o caderno do aluno no nono ano no qual há um artigo de opinião que discute se a inteligência é genética. O artigo traz a foto de Nelson Mandela e Albert Einstein (um negro e um judeu). Para discutir a questão. O caderno do professor, a meu ver, podia orientar o professor a discutir as questões raciais, questionando porque as fotos estão ali. Historicamente, quem essas fotos representam? O que aconteceu com esses grupos por eles representados?”*

Entretanto, no documento oficial tem-se o seguinte pressuposto.

Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciar-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão (SEE, 2008, p. 10).

Destacamos aqui a noção de cultura que o documento se apropria para se fazer diminuir as diferenças. O documento em questão discorre sobre democratização, que pressupõe que todas as relações culturais deveriam estar abarcadas, mas nas falas das docentes sequer há a menção da cultura negra, mas preconiza-se redução de distâncias dos indivíduos, mas a cultura, incluindo a negra deve ser entendida

como conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o que facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais de realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura é, portanto, o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais ou simbólicos que circundam a vida individual e coletiva da comunidade (PÉREZ GOMES, 2001, p. 17).

O *ethos* vai se engendrando e se constituindo a partir desse rastro deixado pelo documento norteador uma vez que sua ação recai para a comunidade escolar com a aparência otimismo e como próprio documento postula de cultura e democratização. O *ethos*, então é o que

o orador pretende ser, ele o dá a entender e o mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de exprimir. O *ethos* está, dessa maneira vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde ao seu discurso, e não ao indivíduo “real” (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é, portanto, o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui (EGGS, 2013, p. 31).

Em continuidade, as docentes foram perguntadas sobre a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2013, que institui a obrigatoriedade de incluir no currículo a temática “ História e Cultura Afro-Brasileira” P1 responde que “ *trabalhar a questão racial no Brasil é extremamente difícil uma vez que a ideia da democracia racial ainda está presente na sociedade brasileira e a mídia procura dar outro sentido ao racismo, atrapalhando bastante a tomada de consciência sobre a história dos afrodescendentes e do continente africano. Não podemos esquecer também da falta de material, pois os livros didáticos ainda não conseguiram interagir com o tema, se fixando em tempos antigos. Assim, fica parecendo que o continente africano só teve história no passado*”. Enquanto P2 diz que “*eu enxergo as relações étnicas como uma forma de chamar o ensino de uma forma obrigatória e que na prática isso não acontece, ou seja, o currículo só acontece na teoria.*” E P3 “*na matriz curricular não há nenhuma menção dessa lei na disciplina de língua portuguesa. Já lecionei para os sextos, oitavos e nonos anos e não vi nada sobre essa questão. No entanto, sei que os professores de história vêm recebendo capacitação para tratar o tema.*” No entanto, o documento diz “(...) esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura” (SEE, 2008). Mesmo o documento ser anterior a lei, o que circula nas escolas estaduais é o mesmo currículo, sem quaisquer alterações então, a temática negra, que fora promulgada por lei, não teve seu devido espaço obrigatório na matriz curricular. Além de formações com os professores para a introdução da mesma nos conteúdos escolares. Destacamos que P3 menciona que os professores de história têm recebido formação para introduzir na sala de aula, mas pela fala de P1 isso não ocorre e o *ethos* de positividade vai ganhando maior força de seu coenunciador. Em relação ao que as docentes acham do currículo e se a escola fomenta discussões no que diz respeito às relações de raça, P1 responde que “*a capacidade de fomentar discussões não existe de uma maneira clara acerca das relações de raça em relação aos professores*” P2, no mesmo caminho discorre que “*pelo currículo não. Na nossa unidade as discussões ocorrem pela experiência*

dos professores. Mas P3 postula que “cabe ao professor perceber no material as relações possíveis (conforme exemplo que citei), mas o material de orientação ao professor não faz menção às relações de raça. Discutir sobre essa questão ainda é uma decisão do professor.

Neste ínterim, o documento oficial postula que “a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco” (SEE, 2008, p. 15). Há, então, uma clara controvérsia em relação ao que está sendo posto pelo documento oficial e aos dizeres das professoras, pois não há discussão entre o interior da escola relações de raça, mesmo sendo como pressuposto obrigatório com a promulgação da lei 10.639. O *ethos* otimista e democrático postulado pelo documento vai se legitimando em seus fiadores no momento em que “a instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa conceber apenas como estatuto (professor, profeta, amigo. (...))” “(...), mas a uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente determinando. (MAINGUENEAU, 2011, p17).

Nesse sentido, não é o estado que “fala”, mas a imagem construída a partir de seu discurso que visa dizer que a questão da cultura tende a ser discutida entre os professores nas salas de aula, e vale ressaltar que entendemos como cultura também as discussões de raça. Em convergência com as discussões em relação à raça na escola e se esta oferece subsídios para que isso ocorra, P1 discorre que “*Não. falta material que forneça informações que possam fomentar as discussões.*” Quando P2 é questionada diz que “*de maneira clara e transparente esta discussão não acontece*” e P3 “*em atpc podemos trazer o tema e discutir... já recebi verba para compor cópias de literatura africana, por exemplo. A sala de leitura recebe muitos títulos sobre a questão, cabe ao professor decidir utilizá-la*”. Embora a resposta de P3 afirme que há possibilidades de discussão, ainda sim isso não acontece de maneira objetiva e concreta.

Entretanto, sobre a necessidade de um currículo unificado para todas as escolas estaduais as respostas que obtivemos as seguintes respostas: P1 responde que “*não. Para mim a escola deveria ter liberdade para elaborar seu projeto, currículo, de acordo com as características de seu corpo docente*”; P2, pois, diz que “*eu acho que as escolas deveriam respeitar os profissionais como um todo e, unificar não seria a solução, e sim colocar em prática o currículo já existente*” e P3 “*acredito ser importante ter uma matriz curricular. As avaliações oficiais também não contemplam as questões raciais e de outros grupos de minoria. Na verdade, os professores e a gestão escolar, em geral, se preocupam em atender as avaliações oficiais*”

No que concerne a utilização de outros materiais didáticos que não somente o currículo, são lhes perguntadas se as professoras enxergam no currículo questões como raça, gênero e exclusão social e, com isso, P1 responde “ *sim, utilizo outros materiais didáticos e essas questões estão presentes de forma implícita e subjetiva*”; P2 “ *eu procuro levar para a sala de aula textos produzidos por historiadores sobre o assunto como vídeos, reportagens de jornais e revistas atuais, para que a abordagem seja mais ampla e rica*” e P3 “ *bem, todo ano eu escolho um tema que permeará a escolha dos textos lidos em sala de aula. Ano passado, eu escolhi o tema ‘mortalidade da juventude negra’ e, esse ano, o tema é ‘mulheres. Gosto de trabalhar com nonos anos porque posso escolher textos expositivos e argumentativos (é o que orienta o currículo). Neste processo de escolha, todo conteúdo linguístico é contemplado: desde o uso das conjunções até os aspectos dos gêneros textuais. É trabalhoso pensar em quantidade de cópias porque a escola não pode atender esta demanda*”. Percebe-se aqui que as três docentes trazem à sua prática docente os mesmos pressupostos: a ideia de se deve haver um currículo além de incitar a discussão de que a temática negra não está preconizada no currículo e por força da subjetivação das entrevistadas que a temática aparece no rol de conteúdo a serem expostos aos alunos. E é em função disso, que o a imagem que se desprende do discurso do enunciador e vai convencendo seu interlocutor à medida em que

(...) é em função de seu auditório que orador construirá uma imagem, considerado o que é virtude. A persuasão não se ria se não puder ver o orador um homem que tem o mesmo *ethos* que ele: persuadir consistirá em fazer passar pelo discurso um *ethos* característico do auditório, para lhe dar a impressão de que é um dos seus que está ali. (MOTA; SALGADO, 2011, p. 15).

A tensão entre o *ethos* das professoras e do currículo cujo entendimento também é de enunciador se mostra de maneira contraditória à medida em que para as docentes não há espaço no texto curricular para as questões de raça, mas o documento institucional preconiza que está aberto para a cultura quando diz

Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas (SEE, 2008, p. 10).

E neste caminho que quando são perguntadas como a proposta curricular afeta seu trabalho em sala de aula em relação a conceitos como gênero, raça, identidade e vulnerabilidade

social respondem que são afetadas pela não discussão dos temas no currículo. P1 responde que é *“indiferente porque quando a proposta toca nesse assunto é de maneira superficial e não deixando claro o objetivo da atividade.”* P2, da mesma forma, nos diz que *“a proposta tem sido vista de maneira subjetiva, não abordando os temas como se as questões de gênero, raça e identidade cultural tivessem sido superadas”*. E P3 reitera quando relata que *“afeta pelo silenciamento e pela invisibilidade. Explico uma experiência: tentei discutir com os professores a questão do corpo feminino porque percebi uma hostilidade dos alunos (homens) em relação às professoras e as colegas de sala. Fui silenciada por professores porque, segundo eles, eu estava defendendo o aborto. O professor de ciências, por exemplo, deve discutir modos preventivos de concepção, mas não há nada no currículo, quanto oriente a questão da violência, por exemplo. Enfim, há uma orientação de conteúdos, mas não uma discussão crítica sobre o assunto que é necessário, afinal por que um adolescente vai usar preservativo se ele acredita que ‘toda mulher’ é vagabunda e deve servi-lo sexualmente?”*. E continuam dizendo, que se o currículo não fosse organizado dessa maneira, deveria contar com a participação dos alunos, pois segundo P1 *“o aluno precisa participar do processo de elaboração do currículo da escola”*. *“O ensino dos alunos poderia ser organizado de forma a abordar o assunto que de fato é relevante para a sociedade atual com muita clareza”* (P2); E P3 também diz que *“a participação dos alunos é de suma importância para não superar, mas para ao menos conscientizar que essas questões existem e não estão fora do conteúdo a ser ensinado”*. Esse enfrentamento sobre o que o documento preconiza e o que as docentes relatam vão gerando tensões de ordem ideológica uma vez que há um embate sistemático entre seus enunciados.

Contudo, o *ethos* do currículo continua a apostar numa imagem agregadora e democrática no fazer educacional. Em relação ao que acham sobre os conteúdos do currículo e o cumprimento da lei P1 diz que *“A lei é cumprida, mas não chama atenção dos alunos porque eles não refletem sobre a temática negra que para eles ‘é mais um assunto chato’”*. P2, porém, acredita que *“não é respeitada, pois os alunos não são postos a refletir, pois são tratados como números, estatística e como o assunto não é abordado de forma clara e objetiva, os mesmos são manipulados”*. Já P3 discorre que *“não. Como eu disse, é uma decisão do professor”*. O *ethos* discursivo do enunciador continua a se estabelecer de maneira conflituosa, pois o discurso da SEE tenta persuadir seus coenunciadores com a eficácia das práticas discursivas que o currículo foi promulgado em prol de uma de uma noção que *“só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão (SEE, 2008, p. 10)*. Mas o discurso das professoras caminha na contramão desses postulados. Esses conflitos

se dão porque “o *ethos* é fundamentalmente um processo ‘interativo’³⁰ de influência sobre o outro. (MAINGENEAU, 2011, p. 17). E por se constituir dessa forma que os embates vão legitimando e negociando os sentidos advindos das práticas discursivas das formações discursivas.

Ao serem perguntadas sobre a necessidade de se criar uma lei para que a temática negra fosse abordada pela escola, P1 responde que “*sim. É necessária a lei, mas mesmo com ela, na prática cotidiana, esta obrigatoriedade não é aplicada*”. P2 relata que “*sim., mas se fôssemos mesmo um país multirracial e essa mistura estivesse sempre em evidência não haveria a obrigatoriedade da lei*. No entanto, P3 pondera que acha necessária” *a escolha de textos que compõem o material seja feita por uma equipe pedagógica diversificada e afirmativa. Por isso, acredito que as cotas raciais devem estar em todos os lugares. Por exemplo: na área da saúde, como combater a mortalidade de mulheres negras no parto? Se houver apenas médicos brancos, o índice não muda em nada. Claro que essa questão envolve muitos passos e na educação não existe “fórmula mágica”, mas que este é um passo necessário: formação de professores e de material pedagógico que atenda à diversidade. Outra questão que está “gritando” nas escolas é a transexualidade, mas professores são resistentes, por exemplo, em tratar o aluno pelo gênero que ele se identifica. Não se trata de um favor, está na lei*”. Esta convergência de respostas aponta que dentro de uma formação discursiva os discursos se inter cruzam, e que se tratando de um material que será apresentado como eixo norteador das aprendizagens, Coracini (2013), faz-nos um paralelo com o livro didático. Para autora,

Frequentemente acompanhado pelo guia ou manual do professor – e de toda ideologia que o perpassa, veículo da ideologia vigente ou hegemônica, atendendo às expectativas de uma sociedade dominada pelo desejo de deixar inalteradas as relações sociais e, conseqüentemente, as relações de poder que colocam alguns no centro, nos lugares de decisão, e os demais (a maioria) nas margens, na periferia, cujo único papel é o de dar sustentação a essa ordem social e discursiva...(p. 215).

O currículo parece atender justamente às demandas de uma sociedade que se configura como diversa, mas está calcado pelo engendramento do *ethos* discursivo de otimismo, mesmo que na prática ocorra o oposto: a postulação das desigualdades sociais, pois o documento curricular não atende a esta diversidade e desmarginalização de temas que até a lei obriga que se discuta nas salas de aula. E é por meio dessa afirmação, que, por fim, fora perguntado às docentes negras sobre qual a concepção de currículo que elas tinham, i.e., se o consideram

³⁰ Grifo do autor.

tradicional, crítico ou pós-crítico de acordo com os referenciais teóricos referendados até agora.

Sendo assim, P1 diz que considera o currículo *“tradicional, mesmo com todos os avanços nessa discussão, essas opiniões, pontos de vista não estão presente nos currículos, e se há algum avanço, é por causa do material particular do professor”*. P2 também afirma a mesma questão quando discorre que *“o currículo continua sendo tradicional, só que um tom camuflado”*. E P3 que diz *“não haver a possibilidade em discutir “identidades” com um material que já vem pronto para todo o estado de São Paulo. Somente a diretoria de ensino sul 3 abarca 73 escolas, escolas rurais, inclusive. Duvido que as possibilidades e principalmente as oportunidades sejam as mesmas, no entanto, as provas oficiais que avaliam o desempenho do professor (não do aluno) são as mesmas. Mesmo em relação à questão racial há bastante diversidade”*. Dessa maneira, também o considera tradicional. Mas a SEE se diz não tradicional no instante em que relaciona os estudos sobre o currículo ao longo dos anos. Para ela

na primeira metade do século XX, as Ciências Humanas consolidaram-se como conhecimento científico, a partir das contribuições da fenomenologia, do estruturalismo e do marxismo; porém, o ensino das Humanidades, como corpo curricular tradicional e enciclopedista, dirigido à formação das elites, somente apresentou mudanças significativas nas três últimas décadas do século passado, como resultado das grandes transformações socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (SEE, 2008, p. 35).

A própria Secretaria de educação critica os moldes anteriores de se pensar no texto curricular, mas não se coaduna com as enunciações das docentes, que na prática, utilizam o material e refletem sobre os efeitos de sentido gerados então.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a linguagem sob o aparato discursivo leva-nos a não mais considerar a língua e todo os sentidos que estão intrínsecos a ela não mecanicista tampouco homogêneo. Considerando, assim, a língua(gem), como pressuposto que extrapola os limites da estrutura, da fala como mero instrumento de trocas fônicas, e pô-la no estatuto de enunciação e por consequência em atos discursivos. E ao constituir o pensamento de maneira discursiva, o sujeito é levado a refletir que os sentidos que circulam por entre a sociedade estão além da frase, da fala, da língua e se inserem nos contrutos sócio-históricos que fazem parte primordialmente da vertente teórico-metodológica que tentamos discorrer ao longo desse trabalho final. Posto isso, é de fundamental importância situarmos os sentidos que vão se construindo por intermédio das interações entre os sujeitos, uma vez que a sala de aula e todos os postulados que a constituem não são inerentes a uma nova ordem social: a de considerar os agentes da educação como agentes discursivos. Isso significa afirmar que os alunos e o professor, assim como o currículo que regem as práticas pedagógicas, estejam calcadas nessa mesma relação de interatividade, pois um sujeito não se constitui, sobretudo discursivamente, sem a presença do outro.

Tentamos mostrar com esse estudo a noção de discurso, de currículo que ocorre nas escolas bem como àquele que acreditamos estarem mais próximos de nossas indagações acerca da discursividade. Por muito tempo tivemos uma escola pronta a responder os conteúdos escolares de maneira mecanicista, sem considerar que subjaz às práticas escolares muitos significados que extrapolam os limites da língua e mais: que se inserem historicamente e que está permeada de relações de poder. Relações essas que determinam como serão as condutas dos indivíduos, não considerando as relações entre a subjetividade e objetividade que norteiam as ações, os pensamentos, o ideal de identidade e o estar no mundo social. A escola sempre como premissa repassar os conteúdos de um currículo homogeneizado e os alunos, por sua vez, não foram habilitados a absorver esses mesmos conteúdos de modo a fazer transformações em suas maneiras de enxergar o universo social, já que sempre frisamos a noção de coletividade que é inerente às práticas sociais, levando-nos a absorvermos os fenômenos culturais e tecnológicos. O professor, por sua vez, na escola tradicional é o detentor do saber, mas um saber fragmentado, sem levar em consideração a condição de existência sócio-histórica dos sentidos.

É preciso, então, que se conceba uma nova ordem discursiva para se entender como se configura a escola atual de modo a considerar o aluno e o professor como um agente discursivo, pois assim, são considerados as relações de existência que afetam a construção e constituição dos significados.

Esse estudo mostrou-nos que a questão do currículo é uma premissa que a escola, enquanto espaço de comunicação de aquisição de significados, i.e., de saberes, precisa se remodelar porque os dados coletados a partir da visão de professoras negras atuantes na rede estadual paulista e que utilizam esse currículo em suas aulas não se mostra na prática como aquilo que se diz ser. O currículo, desse forma, não se pareceu constituído, formado a partir das experiências dos agentes discursivos, mas instituído sob a forma de uma imagem que não condiz com a realidade prática e cotidiana. Em outros termos, o *ethos* dito do discurso do enunciador não condiz com o *ethos* mostrado a partir do uso do material institucionalizado pelas docentes negras. Pretendemos mostrar com essa análise curricular, aliado ao pressuposto da identidade docente que o professor se encontra no caminho oposto em relação aos postulados que o currículo preconiza. Não há o estabelecimento de relações de identidade, levando-nos a considerar um paradoxo educacional, pois o que se diz no documento é que esse currículo está pronto para atender as demandas dessa sociedade tecnológica, multimodal, mas o que nos mostrou foi um caminho inverso: de descontentamento, de descrédito e, por não dizer, muitas vezes falacioso. O *ethos* das professoras negras mostrou que não houve uma mudança de paradigma em relação às questões de raça, mesmo com a promulgação da lei 10.639 que obriga

que a temática negra esteja presente no texto curricular. Além disso, não há um sentimento de pertencimento desse do documento com os anseios de professores que acreditam, não somente por força da lei, mas que acreditam que a temática negra é urgente nos conteúdos escolares para que se valorize a cultura que está tão demarcada como um dos pressupostos primordiais do avanço educacional com a publicação da proposta curricular do Estado de São Paulo em 2008. É claro que não podemos deixar de mencionar que a lei é anterior à publicação do currículo, e não houve sequer uma atualização do que é obrigatório, agora por força de uma lei nacional. Por isso, tentamos desmontar os pressupostos postulados pelos currículo e contribuir para os estudos da linguagem que podem ajudar a compreender a escola, mas isso não pode ocorrer se ela não compreender que seu papel está muito além de passar conteúdos, mas um elemento de construção para sujeitos discursivos, pois são eles que, de acordo com a nossa concepção, são capazes de transformar a escola atual e uma em que esteja abarcada tudo o que fora descrito até aqui como elemento essencial. O que se mostrou, portanto, foram as relações de poder de uma classe hegemônica que tampouco está preocupada que isso ocorra, mas atender ao mercado mercadológico e normativo de modo a vigiar e manter o *status quo* da escola por meio de sua ideologia. Temos a dizer ainda as docentes se identificam como pertencentes à raça negra e que a subjetividade desse pertencimento está alheia aos construtos postulados pela proposta curricular do estado de São Paulo. Ademais, o tempo que elas atuam no magistério paulista ofereceram subsídios suficientes para compreender como se dá a política curricular, que neste ponto, exclui as relações de raça, ainda que exista a lei 10.639/03, configurando, dessa forma, um currículo que ainda se constitui de forma a não garantir a multiculturalidade, mesmo estando descrito no documento. A formação discursiva na qual pertence o discurso escolar se trava diferentemente à formação discursiva na qual o discurso e o *Ethos* da negritude se constituem. Isso significa afirmar que o currículo escolar é normatizado e mecanicista para as docentes participantes desta pesquisa é contrário, senão oposto ao que a SEE apregoa. Entre os discursos presentes, há ainda o da mulher, além do da docente e professora. A interface entre identidade e o currículo mostrou-se ineficiente, uma vez que as professoras não encontraram rastros identitários de nenhuma natureza contido no currículo oficial do estado de São Paulo. O *Ethos* mostrado, a partir dos dados coletados, do discurso das professoras negras é negativo, pois não há uma relação interativa entre os sentidos mostrado por meio do discurso da Secretaria Estadual de Educação. O *Ethos* que se constituiu é de descrédito, desesperança no que diz respeito às políticas públicas para a educação. Em contrapartida o *Ethos* dito por intermédio do discurso da SEE é positivo, que se traduz pela

esperança e obrigação constitucional de oferecer um ensino de qualidade para as escolas públicas estaduais.

No que tange, por fim, as práticas discursivas dos enunciadores, i.e.; o currículo e as docentes negras mostraram há presença ainda de outros discursos: o institucional, político, da mulher, da classe trabalhadora, da classe do magistério que se entrecruzam, corroborando para a interdiscursividade e confirma que a escola é um espaço institucional, regulado por leis e decretos que atendem não para o benefício da escola como um todo, mas para responder às metas estabelecidas em âmbito nacional para a educação básica e, da mesma forma, as internacionais. Com esses resultados, é urgente, para a escola, repensar seus próprios pressupostos em relação ao discurso do poder, o qual regula e determina como a escola deve ser postulada. Assim, como os professores, postos e postulados por seus próprios discursos e clivados por outros de ordem social deveriam se posicionar frente aos currículos que não os representam?

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia : de Gramsci à Laclau e Mouffe. *Lua nova*, São Paulo, 80, p. 71-96, 2010.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In MACHADO, Anna Rachel (Org). *O Ensino como trabalho*. – Londrina: Eduel, 2004.
- AMOSSY, Ruth. *Imagem de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F.Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BASTOS, L. C.; LOPES, L. M. (orgs) *Estudos de identidade*. – Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1966, 2006.
- BRANDÃO, Helena H. Naganime. *Introdução à análise do discurso*. 7.ed. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 16 de maio de 2018.
- BRASIL. Lei Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Acesso em 16 de maio de 2018.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. - Acesso em 16 de maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. - Acesso em 16 de maio de 2018.

BORDIEU, Pierre. *O capital social: notas provisórias*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

CAÇÃO, M. I. Proposta curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública. *Espaço para o currículo*. v.3, n.1, p. 380-394, março a setembro, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

COLOMBAT, B; FOURNIER, J.; PUECH, C. *Uma história das ideias linguísticas*; tradução Jacqueline Léon, Marli Quadros Leite. -1. ed.- São Paulo: Contexto, 2017.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade do(a) professor(a) de Português. In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org). *Identidade & Discurso*. Campinas : Editora Unicamp, 2003.

CORACINI, M.J.R.F. *Subjetividade e identidade do(a) professor de português*. In: CORACINI, M.J.R.F. (org) *Identidade e discurso*. – Campinas: Editora Unicamp, 2003.

CORACINI, M.J.R.F. *Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si*. In: NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Fazendo o corpo – Corpo, Violência e Poder*, n.8, Florianópolis, 25 a 28 de agosto, 2008.

CARMAGNANI, A. M. G. *A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula*. In: CORACINI, M.J.R.F. (org) *Identidade e discurso*. – Campinas: Editora Unicamp, 2003.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v 14, n. 1. P 73-78, janeiro/junho. 2010.

DIJK, Teun A. Van. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, Glaucia Proença, LIMBERTI, Rita Pacheco (Org). *Discurso e (des) igualdade social*. – 1ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

DUBET, Francois: *O que é uma escola justa: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAÇÃO (EDUCERE), III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba: PUCPR.

ÉRNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In MACHADO, Anna Rachel (Org). *O Ensino como trabalho*. – Londrina: Eduel, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FUJISAWA, D. S. *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). *Educação, Escola e Desigualdade*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Revista Educação; Editora Sarmiento, 2011 (Coleção Pedagogia Contemporânea, v. 1).

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, A. C. C.; VIEIRA, L. A. *O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual*. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

LEITE, M. Q. *Interação texto falado e discurso*. In: BRAIT, B.; SOUZA-e-SILVA, M.C. (orgs). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*. n. 39, p. 7-23, 2013.

MACHADO, N. J. *Sobre a idéia de competência*. In : PERRENOUD, P. ; THURLER, M. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*; trad. Sírio Possenti. - 1.ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____, Dominique. *Análise de textos e comunicação*; tradução de Maria Cecília P.de Souza-e Souza, Décio Rocha. -6. edição. -São Paulo:Cortez, 2013.

_____, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R; SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- _____, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997).
- MALTA, S. C.L. Uma abordagem sobre o currículo e teorias afins visando compreensão e mudança. *Espaço do currículo*. v.6, n.2, p. 340-354, maio a agosto, 2013.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. 8.ed.- São Paulo: Atlas, 2017.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.
- MOREIRA, A. F. ; SILVA, T.T. (orgs). Currículo, cultura e Sociedade. 12.ed. – São Paulo : Cortez, 2011.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. Campinas: Pontes, 2011.
- _____, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.
- PACHECO, J. A, PEREIRA. N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de pesquisa*. v.37, n. 131, p.371-398, maio/ago, 2007.
- ROCHA, E.; S; ALVARELI, L.; V.; G. A proposta curricular do Estado de São Paulo (lem) sob a visão de dois alunos do ensino médio. *Janus*, Lorena, n.11, p. 09-027, jan/jun, 2010.
- SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens e Códigos suas tecnologias / Secretaria da Educação; – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2008.*
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SE - 74, de 6 de novembro de 2008. Acesso em 16 de maio de 2018.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Lei Complementar Nº 1.078, de 17 De dezembro de 2008. Acesso em 16 de maio de 2018.
- SILVA, Francisco, Thiago. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. *Periódico Científico Projeção e Docência*. v.5, n. 2, p. 59, dezembro. 2014.
- SILVA. Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. – 3ª ed.; 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- _____, T.T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, 1ª ed., 3. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In MACHADO, Anna Rachel (Org). *O Ensino como trabalho*. – Londrina: Eduel, 2004.
- VAN ZANTEN, A. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12. Caxambu: ANPEd, set./out./nov./dez., 1999.

VIEIRA, J.; S.; HYPÓLITO, A.; M.; DUARTE, B.; G.; V.; Dispositivos de regulação conservadora: currículo e trabalho docente. *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr.2009

VIEIRA, J.; S.; HYPÓLITO, A.; M.; DUARTE, B.; G.; V.; Dispositivos de regulação conservadora: currículo e trabalho docente. *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr.2009

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Edu. Soc.*, vol.28, n. 101, p. 1287 – 1302, set/dez.2007.

7. APÊNDICES

Apêndice A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome _____

Idade _____

Formação inicial _____

Formação complementar _____

Instituição de ensino em que se graduou _____

Quando? _____

Disciplina que leciona _____

Abertura: Esta entrevista tem como objetivo levantar dados para a pesquisa de monografia que visa entender como você compreende e assimila a Proposta Curricular das escolas estaduais do Estado de São Paulo. As perguntas servem como guia para conversarmos sobre o currículo e suas respostas serão gravadas. Fique à vontade para quaisquer perguntas que achar pertinente. Desde já agradeço.

- 1) Há quanto tempo você é professor?
- 2) Você sempre atuou como professor? Se não, em que já trabalhou antes de lecionar?
- 3) Quais são suas expectativas em relação à docência?
- 4) Já atuou ou atua em outras redes, antes de lecionar da rede estadual paulista?
- 5) Há quanto tempo leciona da rede estadual paulista?
- 6) Prestou concurso para atuar como professor nessa rede? É importante isso?

- 7) Além da sua disciplina, qual outra disciplina você pode lecionar?
- 8) E nesta escola. Há quanto tempo você trabalha? Como você classificaria a organização da escola?
- 9) E quanto aos funcionários da escola (direção e coordenação – gestão administrativa) como é a sua relação com eles?

Em 2008, foi implementada a Proposta Curricular para as escolas estaduais do Estado de São Paulo, que reorganizou o currículo, materializando-se nos Caderno do Gestor, professor e aluno.

- 10) Na sua opinião, haveria outra possibilidade de organizar o ensino se não houvesse um currículo?
- 11) Sobre a proposta curricular? Você se enxerga nela? Há uma relação de sua identidade negra e seu fazer docente e o currículo?
- 12) Como você enxerga as relações étnico-raciais no currículo com a promulgação da lei No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2009 que 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?
- 13) E sobre esse currículo. O que você acha dele? Ele tem a capacidade de fomentar discussões acerca das relações de raça em relação aos outros professores?
- 14) A escola oferece subsídios para fomentar tal discussão em relação à lei 10.639? Por que?
- 15) Você acredita ser necessário haver um currículo unificado para todas as escolas estaduais? Comente.
- 16) Você utiliza outros materiais didáticos em suas aulas além dos cadernos do aluno? Estão presentes, na disciplina que você leciona, questões como de raça, gênero, e exclusão social? Comente.
- 17) Como a Proposta Curricular afeta seu trabalho em sala de aula em relação à conceitos como gênero, raça, identidade e vulnerabilidade social?
- 18) Se não acha, como o ensino dos alunos poderia ser organizado?
- 19) Em relação aos conteúdos do currículo, a lei é respeitada, em sua opinião? Os alunos são postos a refletir sobre a temática negra em suas aprendizagens? Por que?
- 20) Era preciso haver uma lei que determinasse que a temática negra fosse abarcada em um documento curricular?

21) O currículo, na sua opinião, é tradicional, crítico ou vai mais além, i.e.; questões como gênero e sua amplitude, raça, identidade, vulnerabilidade social e empoderamento? Por que?

Fechamento: Suas respostas foram de grande valia para o andamento da pesquisa. Qualquer dúvida que tenha ficado não hesite de saná-la. Retornaremos ao ponto em que a dúvida se estabeleceu. Estou inteiramente à disposição para esclarecê-las. Obrigado

Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: O ETHOS DA NEGRITUDE: uma análise do discurso sobre a atividade docente de professoras negras.

O Objetivo dessa pesquisa é se as professoras negras em atuação na rede estadual paulista assimilam e compreendem a proposta curricular do Estado de São Paulo e a pesquisa se justifica pelo fato de pouco ou nada se falar da temática negra em sala de aula, mesmo após a promulgação da lei 10.639 LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, que 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. O objetivo desse projeto é desvelar a imagem do discurso das professoras negras postas em relação a proposta curricular do Estado de São Paulo.

O(s) procedimento(s) de coleta de material será da seguinte forma:

Será realizada uma entrevista com três professoras negras que atuem na rede estadual de ensino, na disciplina de língua portuguesa, e a entrevista será gravada para posterior análise.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um desconforto e risco mínimo para a você que se submeter à coleta do material para essa pesquisa sendo que se justifica por você dar a sua opinião em relação ao currículo do Estado de São Paulo.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso haja algum problema em relação às informações que serão coletadas por meio das entrevistas, será explicada que se trata de uma pesquisa científica, ancorada pela legislação vigente em relação à produção acadêmica no Estado Brasileiro, atentando-se ao fato de que é de livre escolha do pesquisador escolher o tema ser pesquisado, além de colaborar com a ciência realizada em universidades.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste

consentimento informado será arquivada no Curso de especialização – lato-sensu – em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Federal Tecnológica do Paraná e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, Antônia dos Santos Reis fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o estudante **Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas, Rg 42.145.118-x, sob o telefone (11) 958858741.**

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

<u>Antônia dos Santos Reis</u>	<u>Am</u>	<u>20.06.18</u>
Nome	Assinatura do Participante	Data
<u>Dante Augusto AR Freitas</u>	<u>Dante Augusto AR Freitas</u>	<u>20/06/18</u>
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
<u>C.W.</u>		<u>20.06.18</u>
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: O ETHOS DA NEGRITUDE: uma análise do discurso sobre a atividade docente de professoras negras.

O Objetivo dessa pesquisa é se as professoras negras em atuação na rede estadual paulista assimilam e compreendem a proposta curricular do Estado de São Paulo e a pesquisa se justifica pelo fato de pouco ou nada se falar da temática negra em sala de aula, mesmo após a promulgação da lei 10.639 LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, que 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. O objetivo desse projeto é desvelar a imagem do discurso das professoras negras postas em relação a proposta curricular do Estado de São Paulo.

O(s) procedimento(s) de coleta de material será da seguinte forma:

Será realizada uma entrevista com três professoras negras que atuem na rede estadual de ensino, na disciplina de língua portuguesa, e a entrevista será gravada para posterior análise.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um desconforto e risco mínimo para a você que se submeter à coleta do material para essa pesquisa sendo que se justifica por você dar a sua opinião em relação ao currículo do Estado de São Paulo.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso haja algum problema em relação às informações que serão coletadas por meio das entrevistas, será explicada que se trata de uma pesquisa científica, ancorada pela legislação vigente em relação à produção acadêmica no Estado Brasileiro, atentando-se ao fato de que é de livre escolha do pesquisador escolher o tema ser pesquisado, além de colaborar com a ciência realizada em universidades.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste

consentimento informado será arquivada no Curso de especialização – lato-sensu – em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Federal Tecnológica do Paraná e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o estudante **Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas, Rg 42.145.118-x, sob o telefone (11) 958858741**, além do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sob responsabilidade de Coordenadora: Profa. Frieda Saicla Barros, Vice-Coordenador: Prof. Edival Sebastião Teixeira, Secretária: Vania Galliciano Ghelardi, Estagiária: Isabela M. Maia Miranda, Telefone: (41) 3310-4494, e-mail: coep@utfpr.edu.br

Para atendimento com a Coordenação, por favor, agendar com antecedência pelo e-mail: coep@utfpr.edu.br, no endereço: Avenida Sete de setembro, 3165, Bloco N, Térreo. Curitiba-PR

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

<u>Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas</u>	Assinatura do Participante	<u>25.06.2018</u>
Nome		Data
<u>Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas</u>	Assinatura do Pesquisador	<u>25.06.2018</u>
Nome		Data
<u>[Assinatura]</u>	Assinatura da Testemunha	<u>25.06.2018</u>
Nome		Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: O ETHOS DA NEGRITUDE: uma análise do discurso sobre a atividade docente de professoras negras.

O Objetivo dessa pesquisa é se as professoras negras em atuação na rede estadual paulista assimilam e compreendem a proposta curricular do Estado de São Paulo e a pesquisa se justifica pelo fato de pouco ou nada se falar da temática negra em sala de aula, mesmo após a promulgação da lei 10.639 LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, que 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. O objetivo desse projeto é desvelar a imagem do discurso das professoras negras postas em relação a proposta curricular do Estado de São Paulo.

O(s) procedimento(s) de coleta de material será da seguinte forma:

Será realizada uma entrevista com três professoras negras que atuem na rede estadual de ensino, na disciplina de língua portuguesa, e a entrevista será gravada para posterior análise.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um desconforto e risco mínimo para a você que se submeter à coleta do material para essa pesquisa sendo que se justifica por você dar a sua opinião em relação ao currículo do Estado de São Paulo.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso haja algum problema em relação às informações que serão coletadas por meio das entrevistas, será explicada que se trata de uma pesquisa científica, ancorada pela legislação vigente em relação à produção acadêmica no Estado Brasileiro, atentando-se ao fato de que é de livre escolha do pesquisador escolher o tema ser pesquisado, além de colaborar com a ciência realizada em universidades.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste

consentimento informado será arquivada no Curso de especialização – lato-sensu – em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Federal Tecnológica do Paraná e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, Caroline dos Santos Rocha fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o estudante **Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas, Rg 42.145.118-x**, sob o telefone (11) 958858741.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

<u>Caroline dos Santos Rocha</u>		
Nome	Assinatura do Participante	Data
<u>Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas</u>	<u>Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas</u>	<u>20/06/18</u>
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
_____ Nome	_____ Assinatura da Testemunha	_____ Data