

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Carolina Nunes Diniz

**A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Sociologia Escolar no Novo
Ensino Médio: reflexões a partir da pesquisa-ação**

Juiz de Fora
2023

Carolina Nunes Diniz

**A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Sociologia Escolar no Novo
Ensino Médio: reflexões a partir da pesquisa-ação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Dr.^a Katiúscia Cristina Vargas Antunes

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Diniz, Carolina Nunes.

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Sociologia Escolar no Novo Ensino Médio : reflexões a partir da pesquisa-ação / Carolina Nunes Diniz. -- 2024.

83 f.

Orientadora: Kátiuscia Cristina Vargas Antunes

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Ensino de Sociologia. 2. Relações étnico-raciais. 3. Currículo. Antunes, Kátiuscia Cristina Vargas, orient. II. Título.

Carolina Nunes Diniz

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Sociologia Escolar no Novo Ensino Médio: reflexões a partir da pesquisa-ação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 19 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Grazielle Ramos Schweig
Universidade Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 22/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 20/12/2023, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 20/12/2023, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Julvan Moreira de Oliveira, Professor(a)**, em 20/12/2023, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Graziele Ramos Schweig, Usuário Externo**, em 21/12/2023, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1590404** e o código CRC **C1B8B3CC**.

Agradecimentos

Agradeço à espiritualidade e aos Orixás que me proporcionaram caminhos abertos e a guiança necessária para trilhar os caminhos desta pesquisa. Aos meus pais pelo investimento e apoio incondicional que direcionaram a mim ao longo de toda a trajetória. À minha mãe, que é a minha maior fonte de amor e inspiração. À Katuscia pela orientação atenta, paciente e cuidadosa. Ao Thales por todo acolhimento e disposição. À Ana Luisa pelo companheirismo. Aos amigos e amigas que sempre estiveram ao meu lado.

Resumo

O presente trabalho se debruça sobre o papel da Sociologia enquanto disciplina escolar do ensino básico brasileiro no sentido da promoção da educação das relações étnico-raciais, de maneira alinhada à uma educação problematizadora e ao cumprimento da lei 10.639/03. Objetiva-se contribuir com as discussões sobre o papel da disciplina no ensino básico brasileiro, analisando seu potencial para a promoção da educação das relações étnico-raciais. Realiza-se um levantamento bibliográfico acerca das questões étnico-raciais no ensino de Sociologia na educação básica dialogando com autoras como Nilma Gomes (2017) que reconhece a Lei 10.639/03 como uma conquista importante mas que traz a necessidade de uma ponderação no que diz respeito à sua efetivação; Petronilha Silva (2007) que chama atenção para um descomprometimento com uma visão plural de sociedade a partir de uma leitura sobre políticas curriculares; e bell hooks (2013) com importantes contribuições sobre a humanização do espaço escolar. O desenvolvimento da pesquisa se dá a partir da prática docente na disciplina de Sociologia em uma escola pública periférica na cidade de Belo Horizonte a partir da metodologia pesquisa-ação. Os resultados apontam para a potencialidade da Sociologia escolar no trato da educação das relações étnico-raciais enquanto disciplina que conta com amplas possibilidades de elaboração de propostas pedagógicas a partir de estratégias que deem espaço para a mobilização dos saberes construídos pela população negra, para a elaboração de uma leitura crítica da realidade racial na escola e na sociedade como um todo.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Relações étnico-raciais; Currículo.

Abstract

The present work focuses on the role of Sociology as a school discipline of Brazilian basic education in the sense of promoting the education of ethnic-racial relations, in line with a problem-solving education and compliance with law 10.639/03. The objective is to contribute to the discussions about the role of the discipline in Brazilian basic education, analyzing its potential for the promotion of education in ethnic-racial relations. A bibliographic survey is carried out on ethnic-racial issues in the teaching of Sociology in basic education, dialoguing with authors such as Nilma Gomes (2017), who recognizes Law 10.639/03 as an important achievement, but which brings the need for a consideration with regard to its effectiveness; Petronilha Silva (2007), who draws attention to a lack of commitment to a plural vision of society based on a reading of curricular policies; and bell hooks (2013) with important contributions on the humanization of the school space. The development of the research is based on the teaching practice in the discipline of Sociology in a peripheral public school in the city of Belo Horizonte, based on the action research methodology. The results point to the potential of School Sociology in dealing with the education of ethnic-racial relations as a discipline that has ample possibilities for the elaboration of pedagogical proposals based on strategies that give space for the mobilization of knowledge constructed by the black population, for the elaboration of a critical reading of the racial reality in the school and in society as a whole.

Keywords: Sociology Teaching; Ethnic-racial relations; Curriculum.

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	10
1.1 O que me trouxe até aqui: entrelaçamentos entre vida e pesquisa.....	10
1.2 O ensino de Sociologia e a educação das relações étnico-raciais.....	21
1.3 A pesquisa e sua construção.....	25
2. Metodologia.....	32
2.1 Procedimentos da pesquisa.....	38
2.2 Procedimentos de análise dos dados.....	40
3. Dialogando com os referenciais teóricos.....	41
4. Análise dos dados.....	51
5. Considerações finais.....	75
6. Referencias.....	80

1. Apresentação

1.1 O que me trouxe até aqui: entrelaçamentos entre vida e pesquisa.

Em caráter introdutório, busco apresentar no desenvolvimento do presente texto a minha trajetória acadêmica e pessoal de forma a demonstrar como elas se entrelaçam com o que se constitui como meu campo de pesquisa: o ensino de Sociologia e a educação das relações étnico raciais. Isto porque acredito ser de fundamental importância me localizar enquanto indivíduo e enquanto pesquisadora, ao passo em que são as minhas vivências individuais e coletivas que nutrem de sentido o mergulho que tem sido a experiência de pesquisa no mestrado. Vivências individuais por serem permeadas pela subjetividade do meu ser e vivências coletivas já que contém elementos que, certamente, estão presentes nas trajetórias de tantas outras pessoas negras em diáspora no Brasil.

Trata-se de vivências desde a Carolina criança, inserida em seus primeiros espaços de letramento a partir dos laços construídos em uma família miscigenada - como a maior parte das famílias brasileiras - passando pelas experiências escolares da Educação Infantil ao Ensino Médio, até a experiência acadêmica vivida no âmbito da universidade pública. É a apresentação de uma trajetória atrelada a marcadores sociais de raça e gênero de uma jovem em um país com histórico colonial e que, portanto, é sobre experiências marcadas por dores e violações. Mas demarco desde já que, para além destas dimensões, o meu trabalho tem o intuito de tratar sobre possibilidades. Possibilidades de afeto, de reencontro com a própria história, com a memória do nosso povo, de acesso a saberes não hegemônicos e de tantas outras potências.

Pensando em transcender os limites da dor, é válido elaborar sobre o enfrentamento de outros limites: os relacionados ao desenvolvimento de uma escrita sensível, que dê lugar à subjetividade e às possibilidades mencionadas anteriormente. Pouco desenvolvi ao longo da vida o hábito de escrever sobre mim mesma e meus processos. Tenho lembranças da infância e adolescência relacionadas à escrita de diários, às tentativas de registrar o meu cotidiano em linhas de cadernos e agendas. Revisitando esses diários, percebo que a minha

atenção se voltava para eles não por mais do que algumas semanas. Encontro neles registros de dias felizes na escola, cercada de várias amizades, meninas com quem eu brincava e confidenciava. Também de dias tristes, com relatos de tédio e frustrações. É um exercício de revisitação que permite pensar sobre as transformações que nos atravessam ao longo do tempo, sobre as leituras do mundo, de si, sobre as mudanças de gostos, de hábitos, de preocupações e de medos. E da mesma forma sobre as permanências.

Não é uma prática que tenha vingado ao longo do tempo e agora, nos trabalhos relacionados ao mestrado, me vejo dedicada a retomá-la com o propósito de encontrar meu lugar de pesquisadora dentro do meu campo. De pensar os caminhos que me trouxeram até aqui e os rumos a serem tomados em minha pesquisa. Não se trata da retomada da escrita de um diário, de fato eu não levo este formato para a vida. Trata-se do esforço de, fora da minha zona de conforto, construir uma escrita de entrega, que se relacione mais intimamente à minha história, que não seja amordaçada, que me permita estar presente, aproximar-me, afetar-me e afetar. Trata-se de um exercício contínuo, que deve me acompanhar até o fim desta jornada.

Tem sido uma experiência de mergulho dentro do meu próprio “eu”. De certo que é preciso dar lugar a minha dimensão subjetiva para que a minha pesquisa seja construída. E, de que forma seria possível dar esse lugar sem que eu reconheça e estreite os laços com essa subjetividade? Entendo que está dada a tarefa de olhar para mim, enquanto sujeito constituído de passado, presente e perspectiva de futuro, e enquanto pesquisadora. Afinal, tudo isso é o que constrói a mesma Carolina.

As inquietações que me movem na pesquisa não tem origem no agora, mas se constituem ao longo do tempo. A pesquisa tem sido, inclusive, dentre muitas outras coisas, uma oportunidade de reencontro com a Carolina do passado. Reencontro esse que vem acompanhado da urgência de autodefinição. Lélia Gonzalez (2020), importante referência para compreender o lugar do negro na nossa sociedade, ensina que é necessário que pessoas negras se definam. Que tenham nome e sobrenome. Caso contrário, a estrutura racista colocada nos nomeia e nos define à sua maneira. Coloco-me, portanto, a conhecer-me e definir-

me enquanto a pesquisadora que me proponho a ser neste caminho. Que eu esteja tão consciente e comprometida com esta definição, ainda em construção, a ponto de não me perder no caminho. Para que seja possível honrar todos os passos, aqueles que vêm de longe, e que hoje me permitem caminhar aqui.

Meus primeiros passos foram dados na região metropolitana de Belo Horizonte, onde cresci e onde cresceram meus pais. Sou da geração da minha família que rompe com o ciclo de mulheres que dedicaram grande parte de suas vidas à herança escravocrata que é o trabalho doméstico precarizado. Cresci sendo ensinada pela minha mãe a cuidar da casa e a cozinhar e me lembro de sua dedicação para que eu aprendesse a fazê-lo com capricho. Ela me chamava à atenção quando percebia que algo havia ficado mal feito e dizia que eu deveria saber como fazer uma boa faxina já que “essa é uma profissão e nunca se sabe”. Eu reagia emburrada e resmungava enquanto seguia as tarefas e, por muito tempo, não fui capaz de entender porque esses dizeres se mantiveram tão vívidos em minhas lembranças. Não apenas vívidos, mas acompanhados de certo incômodo. Hoje percebo o peso colocado nos ombros de uma criança sendo apresentada ao trabalho doméstico como uma provável possibilidade para a vida profissional. Mas percebo, sobretudo, o cuidado, o zelo e a preocupação de minha mãe, buscando garantir que eu soubesse um ofício capaz de me fazer sobreviver.

Lélia Gonzalez (2020), ao escrever sobre o acesso à educação da população negra e sobre a discriminação ocupacional, trata o sistema educacional como um aparelhamento de controle: através da escola, observa-se a ostentação da branquitude. É onde a perversidade do racismo escolar encontra solo fértil, se expressando no não reconhecimento da negritude constituinte da população brasileira. Vejo a história de minha mãe nos escritos de Lélia Gonzalez quando a autora fala sobre as dificuldades das mulheres negras no contexto da educação e do mercado de trabalho. Sendo a menina mais velha entre sete irmãos, foi incumbida a ela, desce muito nova, a responsabilidade de cuidar da casa e das outras crianças, enquanto minha avó, exercendo a maternidade solo, saía para trabalhar em “casas de família”. Aos nove anos de idade, minha mãe começa a trabalhar fora para ajudar em casa, também trabalhando nas tais “casas de família”. Ao longo dos anos ela variava entre a função de babá e a de empregada doméstica,

mas, em seus relatos, é nítido o quanto as delimitações destas funções não existiam na prática. Ela fazia de tudo! Lavava, passava, cozinhava, dava de comer aos mais novos, os levava para passear, acompanhava até a escola, cuidava dos animais, fazia faxina... chegou inclusive a se mudar de cidade para morar com os patrões, movida pela promessa de que teria a oportunidade de retomar os estudos, interrompidos ainda no Ensino Fundamental, promessa essa que nunca foi cumprida. A historiadora Preta Rara (2019) é precisa ao definir o quartinho da empregada como a senzala moderna. Como melhor caracterizar uma experiência desta natureza que, no caso de minha mãe, inclui ainda assédio sexual e desassistência em casos de problemas de saúde?

Não encontro nos meus diários registros desses relatos feitos por minha mãe, relatos que foram ficando cada vez mais detalhados na medida em que eu ficava mais velha e, no entendimento dela, mais preparada para lidar com essa parte da nossa história. Também não encontro registros das trocas feitas com meus avós paternos. Essas podem ser resgatadas apenas em minhas escassas memórias. Minha família por parte de pai, com traços menos enegrecidos do que a por parte de mãe, tem um histórico em que a busca pelo embranquecimento e pela negação de suas raízes negras são acentuadas. Meu avô, de nariz largo, cabelo crespo e pele escura, foi trabalhador de pedreiras e meu pai conta, sempre com muito orgulho, sobre sua contribuição na construção do “pirulito”, monumento que é cartão postal de Belo Horizonte e que se encontra na Praça Sete de Setembro, no centro da capital. Ele faleceu no dia do meu primeiro aniversário e por isso não tenho lembranças de sua presença.

Tive a oportunidade de conviver mais com minha avó, viva até os meus sete anos de idade. Vovó afetuosamente me chamava de “mocinha da cidade” e cuidava de preparar quitutes deliciosos sempre que aguardava uma visita nossa. Meu preferido era o biscoito de polvilho frito que deixava minhas mãos e rosto brilhando a gordura. Lembro, contudo, de momentos que me causavam confusão. Minha avó tinha o costume de me pegar no colo e apertar meu nariz entre seus dedos, dizendo que eu deveria seguir repetindo o movimento para que meu nariz crescesse mais fino. Por muitos anos não pude atribuir sentidos a esses acontecimentos, apenas

convivia com a frustração de seguir apertando o meu nariz e não perceber nenhuma diferença nele com o passar do tempo.

São lembranças que se configuram, portanto, como traços marcantes do meu letramento doméstico que, segundo Ana Lúcia Souza (2019), trata-se de uma esfera pela qual todos passam ao longo da vida, enquanto experiências plurais, a depender do lócus de cada sujeito. Os usos sociais da linguagem que tive como vivência na infância foram fortemente marcados por colocações desta natureza, tratando-se do tipo de violência simbólica reproduzida no âmbito dos laços familiares e de afeto, mas que são também laços permeados de racismo e que contribuem fortemente, dentro de um cenário maior, para o desenvolvimento do sentimento de inadequação e de rejeição do próprio corpo em crianças.

Parte central deste cenário maior é o espaço escolar. A partir das lembranças que adquiri na minha experiência dentro da escola, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, percebo que sustentar um dos focos da pesquisa na prática docente não é mera casualidade. Vivemos em uma sociedade multicultural onde existe uma discrepância histórica entre os valores oficiais e os reais oferecidos pela escola. Petronilha Silva (2007) demonstra em seus estudos que a educação, embora se pretenda pública a partir de meados do século XIX, é marcada pela exclusão, pelo racismo e pelo descomprometimento com uma visão plural de sociedade. Dessa forma, vivemos sob os perigos de uma história única nas escolas, fazendo aqui referência à escritora nigeriana Chimamanda Adichie que, em palestra sobre sua formação escolar, fala sobre ter sido exposta a histórias, valores e pontos de vista de perspectivas brancas e europeias, sendo privada de conhecer as próprias histórias, as histórias de seu povo¹. A história única representa perigos não só para a população negra, mas para todos os grupos socialmente minorizados e os efeitos são sentidos tanto nas estatísticas, já que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, configuramos mais de 56% de pretos(as) e pardos(as) no país sendo também a maioria entre os piores índices de desemprego, renda e escolarização, quanto na construção de suas subjetividades.

¹O *Perigo de Uma História Única* é o título da palestra ministrada pela romancista nigeriana Chimamanda Adichie na conferência TEDGlobal 2009 ocorrida em Oxford, Reino Unido. Disponível em: <https://cutt.ly/2CbxnRR>. Acesso em 6 set. 2022.

Faz-se necessário pensar a relação entre narrativas de afirmação da população negra e o letramento escolar, sendo a escola o local onde passamos grande e fundamental parte da vida. E quando a afirmação da população negra é ausente é importante que entendamos essa ausência como uma ausência produzida. Nilma Lino Gomes (2017) evidencia uma resistência à adesão e ao reconhecimento por parte dos currículos e políticas educacionais, dos saberes produzidos por grupos sociais não hegemônicos e, em diálogo com a sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos (2004), discute que no contexto da educação, os saberes produzidos pelo movimento negro, pelos movimentos sociais e pelas camadas populares de maneira geral, são colocados num lugar ativamente produzido de não existência, ou seja, transformados em ausência.

A essa perspectiva outra, portanto, a que é negligenciada pelas políticas educacionais, é atribuído o caráter de ausência e as consequências dessa produção são refletidas na formação escolar de modo prejudicial. É quando se viabiliza a perpetuação do racismo a partir de uma lacuna na interpretação crítica feita acerca da realidade racial brasileira e, que também, reverbera na falta de identificação com o espaço escolar por parte dos corpos negros.

Deve-se pensar como trilhar caminhos no sentido de processos de produção de conhecimento que considerem e que façam sentido para os grupos sociais não hegemônicos, o que é viabilizado a partir da valorização de experiências educativas do cotidiano, isto é, experiências vividas para além do espaço escolar. Quais são as vivências que os(as) estudantes carregam consigo trazidas de casa? E dos grupos sociais dos quais fazem parte? De que forma é possível identificar e mobilizar tais saberes? Trato aqui especialmente das experiências dos movimentos sociais negros, que podem ser entendidas como letramentos de reexistência (Souza, 2019). Isto porque essas mesmas experiências educativas, ainda que não encontrem valorização em espaços formais, representam práticas de uso da linguagem de grupos não hegemônicos - não apenas da população negra - que possuem o potencial de reinvenção ancorada nas experiências de vida dessas pessoas. Buscar fazer essa ponte entre as diferentes formas de uso social da linguagem é uma tarefa urgente para a escola. Tão urgente quanto complexa, pois pensar em mobilizar os usos da linguagem do cotidiano implica em lidar com suas sensibilidades. É sobre

ligar o que está dentro ao que está fora da escola, considerando todas as identidades do espaço educativo. Não é tarefa fácil, mas é necessária.

Importantes estudos descortinam a experiência escolar de negros e negras, mostrando como ela se constitui enquanto experiências de negação (Petronilha, 2009; Gomes, 2017). Foi justamente no espaço escolar que desenvolvi e alimentei um ódio e uma repulsa pelas minhas próprias características. Ainda na Educação Infantil, me recordo de ter sido rejeitada por diversas vezes entre colegas, seja na busca por um par para dançar na festa junina, por um grupo para realizar alguma atividade extraclasse ou por alguma companhia desejada para brincar na hora do recreio. Já no Ensino Fundamental, meu maior descontentamento era referente à minha estética. Traços como minha boca e meu nariz que eram motivo de *bullying* por parte dos colegas, meu cabelo que inúmeras vezes foi tocado pelas minhas professoras que o achavam “rebelde”, entre tantas outras experiências, se transformaram dia após dia em frustração, em algo a ser combatido. No Ensino Médio, experimentei a tal objetificação e solidão da mulher negra, apesar de não saber dar esse nome rebuscado às experiências de preterimento e de violência pelas quais passei dentro da escola. Evidente que o racismo não se direciona apenas à nossa estética. Ele ataca nosso intelecto, nossa índole, e ele não faz distinção entre crianças e adultos. Ele nos faz questionar a nossa própria humanidade.

Quero me aprofundar em um dos casos introduzidos acima, a fim de tornar a discussão mais palpável. Trata-se de uma experiência já relatada entre colegas e professores do mestrado em nossas salas de aula remotas e, por isso, me sinto confortável o suficiente para incorporá-la aqui. O que não seria possível há algum tempo, visto que apenas com o passar dos anos e com a minha inserção em espaços que me possibilitaram o desenvolvimento de um letramento racial, foi que pude revisitar a experiência, apropriando-me dela em seus devidos sentidos. Tratarei melhor de tais espaços mais adiante.

Desde muito nova sempre fui reconhecida como uma menina vaidosa. Gostava de me arrumar prestando atenção aos detalhes: enfeites nos cabelos, cores combinando, uso de vários acessórios, vez ou outra de maquiagem, sandálias que eram moda entre as crianças... se preparar para ir para a escola era um ritual,

todos os dias, religiosamente, eu e minha mãe reservávamos tempo suficiente para tomar banho sem pressa, para passar creme no corpo evitando que a pele ficasse com aparência esbranquiçada, para fazer penteados variados no cabelo. Eu e minha irmã mais velha estávamos sempre lindas e perfumadas! Olhando fotos da época da escola, lembro com saudosismo todo esse tempo que passava recebendo cuidados pelas mãos de minha mãe, que se portava sempre de maneira incrivelmente doce.

De fato, todos esses cuidados eram um gosto compartilhado por mim e minha mãe. Algo que atraía o meu interesse e que me dava prazer. Mas a verdade é que, para além do meu gosto pessoal por me arrumar, existia quase que uma fixação de minha mãe para que, tanto eu quanto minha irmã, jamais saíssemos de casa sem que estivéssemos completamente apresentáveis. Algo que se aproxima da preocupação comum entre mães negras por garantir que seus filhos estejam sempre portando seus documentos de identificação, pensando no caso de uma abordagem policial. Ou que ensinam a sempre guardar a nota fiscal dos produtos comprados, pensando em sua defesa no caso de acusação de roubo. Ou que insistem que os filhos não corram, para que não sejam vistos como quem está fugindo de algo. Que criança negra nunca recebeu esse tipo de orientação de seus responsáveis? São facetas do racismo em nossas vidas. Transformar o que poderiam ser apenas hábitos em rigorosas obrigações e tentativas de mitigação do efeito do racismo sobre nossos corpos.

Ângela Davis (2016) reflete sobre a condição de mulheres escravizadas no contexto norte americano de modo que é possível estabelecer muitos paralelos com o contexto brasileiro. Segundo a autora, existia entre as mulheres negras no período escravocrata a prática do aborto provocado, a partir da escolha de poupar seus filhos de uma vida de escravidão. Já na década de 1930, a violência se expressa através da esterilização compulsória a que foram submetidas milhares de mulheres negras, o que também é parte da realidade brasileira, tendo sido tema de uma CPI nos anos 1990 a investigação da esterilização em massa de mulheres brasileiras, sobretudo as negras. Percebemos o racismo atravessando a dimensão da maternidade, fazendo com que essa não se dê de maneira plena para a mulher negra. São comuns relatos de mulheres negras e mães marcados pelo medo dos

efeitos do racismo na vida dos filhos. Daí a preocupação que ultrapassa o “ser”, sendo, sobretudo, sobre provar-se diante do outro. E é esse o medo que atravessava minha mãe, sempre dedicada para que fossemos bem vistas na esperança de que as diferenças entre o tratamento dado às crianças brancas e o tratamento dado a nós não fossem capazes de nos ferir.

Mas a sorte de uma mãe zelosa e presente não é capaz de proteger um filho da experiência do racismo. Sexta-feira era dia de levar brinquedo para a escolinha da Educação Infantil que eu frequentava, - escolinha particular de bairro onde a maioria dos(as) estudantes e famílias eram brancos(as) - e a turma ficava sempre em polvorosa. Era hora de deixar os cadernos e o quadro de lado e de se preocupar apenas em brincar. Todos logo se animavam, felizes, explorando seus brinquedos e interagindo curiosos com os brinquedos dos colegas. Era, sem dúvidas, um dos momentos preferidos na rotina da escola. Em uma dessas sextas-feiras, eu brincava com uma boneca que tinha ganhado de presente dos meus pais. Era uma boneca desejada no momento, que vinha acompanhada de um kit de maquiagens. Não era difícil encontrar outra criança que tivesse o mesmo brinquedo que eu. Num dado momento, um choro irrompeu a sala e ganhou a atenção da professora. Era uma colega, que usava uma maria-chiquinha em seus cabelos loiros, chorando porque havia perdido um item de seus brinquedos. A professora, preocupada em resolver a situação, pergunta o que havia sido perdido e a criança responde que era um batom. Os olhos da professora se voltaram para a minha mesa, onde estavam dispostos os meus brinquedos que, por acaso, eram uma boneca e um kit de maquiagem que continha alguns batons. Eu não me lembro exatamente quantos anos eu tinha, o nome da professora ou como seguiu o meu dia. Eu sequer consegui elaborar a experiência a ponto de compartilhá-la com os meus pais. Mas ficou gravado em minha memória o momento em que a professora tomou um batom dos meus pertences e me repreendeu, dizendo que eu não deveria roubar o que era dos outros.

Este é um retrato do racismo na minha trajetória escolar que elucida a discrepância entre os valores oficiais e os reais oferecidos pela escola. O mesmo espaço que se propõe ser de aprendizagem e de apreensão de valores fundamentais para formação dos indivíduos na vida em sociedade, é o espaço que

fomenta desigualdades e dá lugar a reprodução do racismo, inclusive por parte de educadores, ocupando muitas vezes o lugar de agentes da opressão.

Seriam as atividades culturais no mês de novembro o suficiente para dar conta dessa realidade? De reverter a violência direcionada aos corpos negros nos espaços educativos? A minha experiência subjetiva me mostra que não tanto quanto às experiências coletivas enquanto população negra. Não à toa a mobilização popular negra mirou estrategicamente na prática curricular ao lutar para garantir a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira ao longo de todo o ensino básico. Embora a lei traga em seu texto a Literatura, a Educação Artística e a História como as principais disciplinas responsáveis pelo seu cumprimento, também é previsto que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, Lei 10.639/03, Art. 26ª § 2º). Logo, a educação das relações étnico-raciais é tarefa de todas as disciplinas. Da mesma forma, por “todo o ensino básico” não se deve entender apenas o mês de novembro. É necessário atuar no sentido da afirmação da identidade de forma permanente e contínua, desde a formação de professores e professoras, passando pela elaboração de documentos curriculares e materiais didáticos, até a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula.

O Conselho Nacional de Educação, a partir das interpretações acerca da Lei 10.639/03, orienta a educação das relações étnico-raciais através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento prevê a educação das relações étnico-raciais como parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, sendo parte constituinte de seus processos avaliativos (Silva, 2007). A formação cidadã voltada para a defesa da igualdade na garantia dos direitos sociais, políticos e econômicos, e o direito à subjetividade do “ser” conferido aos diversos pertencimentos sociais, é um dos focos da educação das relações étnico-raciais, que se relaciona a processos de aprendizagem e ensino que sejam atravessados pela ideia de participação no espaço público. Trata-se de um caminho que é sinônimo de avanço para todos os brasileiros e brasileiras, pertencentes a todos os grupos étnico-raciais, na medida em que representa a superação da ignorância sobre o racismo e suas

consequências. É, também, sobre reconhecer o papel protagonista desempenhado pela população negra na construção do nosso país, indicando, então, um caminho mais pautado pelo letramento racial. Mas há que se chamar a atenção para os diversos obstáculos encontrados na direção de sua implementação.

Observo que a denúncia dessa realidade é parte fundamental do meu trabalho. É o que marcou grande parte da minha vida escolar, é de onde eu parto. Mas não é aonde eu quero chegar. Sinto e reflito sobre o que atrai o meu olhar. O que pode fazer do meu mergulho/pesquisa um lugar nutrido de sentido para mim? De que forma eu me proponho a preencher a lacuna existente no conhecimento que indiquei ao apresentar meu anteprojeto? Começo a responder pelo que não quero: uma pesquisa definida pela denúncia. Não passa pela minha cabeça deixá-la de lado, eu tampouco quero ou imagino como. Ela é indispensável. Mas a denúncia não é a minha finalidade. Reitero que minha pesquisa deverá ser sobre possibilidades. E, por que não, possibilidades permeadas de afeto?

Não é um exagero afirmar que foi o afeto que me permitiu ingressar na universidade pública e ocupar o lugar de acadêmica que eu ocupo hoje. O afeto de meus pais que, sem terem tido a oportunidade de investir na própria educação tanto quanto gostariam, investiram em mim e na minha irmã, sem medir esforços para que tivéssemos a melhor formação possível. O afeto de meus pais, muitas vezes, se expressava no sacrifício. No ato de abdicar de bens ou de conforto para que nunca tivéssemos que experimentar o trabalho em detrimento do brincar e do estudar. Ao longo da minha trajetória escolar, não tive preocupação mais importante do que os meus estudos. Não sou adepta da ideia de privilégios, que anda tão banalizada em discussões que acredito terem mais a ver com a noção de acesso a direitos. Reconheço, portanto, o acesso que tive à educação, tão diferente não só do acesso que meus pais tiveram, mas também de jovens que compartilham do mesmo lócus racializado que o meu. Não poderia deixar de considerar ainda o projeto progressista de democratização das universidades públicas que esteve em curso no nosso país² até a guinada neoliberal e fascista que vivemos no governo de Jair

²A Lei de número 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n° 7.824/2012, garantiu reserva de 50% das vagas das universidades públicas brasileiras para alunos cotistas provenientes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Bolsonaro entre os anos de 2019 e 2022. E, além de tudo isso, muitas outras possibilidades de afeto encontradas pelo caminho.

1.2 O ensino de Sociologia e a educação das relações étnico-raciais.

Cresci sendo uma criança e uma adolescente curiosa. Carregando sempre muitas inquietações e questionamentos. Tive, também, a feliz oportunidade de contar com ótimos professores na educação básica. Professores que não alimentavam o sentimento de inadequação em relação ao espaço escolar e que não fomentavam a distorção que o racismo, inclusive o escolar, provoca em relação à nossa própria imagem. Durante o Ensino Fundamental, ainda sem contato com a disciplina de Sociologia, que só passa a compor o currículo a partir do Ensino Médio³, desenvolvi um grande gosto pela leitura e pela escrita. Livros de romance adolescente eram uma companhia frequente e quase sempre estavam na minha mesa de cabeceira. Estudei em uma escola pública localizada na região central da cidade e lá gostava das tarefas recebidas nas aulas de português, sobretudo das que envolviam a elaboração dos mais variados tipos de texto. Apesar de perceber em mim um senso crítico desde aquela época, eu não tinha uma leitura sobre a realidade racial, seja sobre a que me atravessava enquanto indivíduo, seja sobre a realidade coletiva, tratando-se da população negra brasileira. Isto porque, a educação relações étnico-raciais não fazia parte do nosso cotidiano na escola. Não era um assunto abordado por professores e professoras, independente da área de conhecimento. Não era um conteúdo presente nos murais dos corredores. E não era o que mobilizava qualquer projeto extraclasse. Observa-se, portanto, a não conformidade com as orientações previstas na Lei 10.639/03, considerando que cursei o Ensino Fundamental entre os anos de 2007 e 2014, sendo todo o período coberto pela vigência da lei.

O Ensino Médio foi um divisor de águas na minha vida, tendo sido o contato direto com tudo o que vem a ser hoje o meu campo de pesquisa no mestrado. Foi quando eu conheci a disciplina de Sociologia, a partir do primeiro ano, e me

³ Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008) que versa sobre a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

encantei pelos conteúdos trabalhados. Me lembro de ter estudado o teórico francês Auguste Comte, apresentado como o “pai” da Sociologia. A ideia de criação de uma ciência voltada para o estudo da sociedade, a partir de uma sistematização organizada por leis, assim como em outras ciências, de modo a contribuir para o nosso entendimento sobre a mesma e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento, me fez brilhar os olhos. A Sociologia me ganhou ano após ano e, ao concluir o Ensino Médio, eu estava certa de que ingressaria na universidade para cursar Ciências Sociais.

Entretanto, o meu interesse não se deu necessariamente a partir de uma identificação com a minha realidade. A Sociologia como me foi apresentada na escola fazia poucas aproximações com o meu cotidiano e com a realidade do nosso país, não tendo sido trabalhados teóricos com perspectivas críticas acerca da realidade racial. Durante as aulas, embora eu me colocasse sempre participativa, era raro o estabelecimento de discussões que dialogassem com a realidade social que me atravessava intrinsecamente. As autoras Lady Silva e Núbia Moreira (2020) refletem sobre as possibilidades de problematização apresentadas pela Sociologia, que possibilitam os e as estudantes a questionar as posições de quem fala e de onde fala, o que é fundamental para o rompimento da leitura falaciosa de que vivemos uma sociedade racialmente democrática. E esses são elementos fundamentais para que seja criado um ambiente de produção de conhecimento em que jovens possam construir sua subjetividade sem que essa esteja ancorada em uma leitura distorcida sobre a própria história.

Evidente que a história e cultura afro-brasileira não apenas contribui para o campo das Ciências Sociais como também o constitui. Gomes (2017), em *O Movimento Negro Educador*, leitura que considero fundamental para que possamos entender o movimento negro enquanto um importante espaço de letramento, reflete sobre o caráter emancipatório de muitos conhecimentos produzidos pela sociologia, antropologia e educação no Brasil e entende isso de forma atrelada ao papel educativo exercido pelos movimentos populares no país. O movimento negro, portanto, bem como outros movimentos do povo, traz dinamismo à produção de conhecimento, interrogando os saberes científicos e colocando temáticas em pauta.

E é justamente nesse ambiente, o dos movimentos populares, onde eu me aproprio da minha identidade racial.

Cresci observando minha mãe engajada em lutas populares. Filiada ao Partido dos Trabalhadores, se orgulha de ter participado ativamente de processos políticos que transformaram a vida de sua geração e das seguintes, tendo sido a realização de um sonho seu o meu ingresso no Ensino Superior. Foi a partir dela que tive contato com o partido, onde pude me conectar ao movimento estudantil, ao movimento negro e ao movimento em defesa dos direitos da infância e adolescência. Organizei-me junto à jovens negros e negras que discutiam e pensavam raça não só dentro do partido, mas em perspectivas mais amplas. Foi onde acessei debates e estudos sobre temas que atravessam a negritude no Brasil, como o tema da política de ações afirmativas, do encarceramento da juventude negra, da violência policial e da estética negra, por exemplo. Temas com os quais eu nunca tinha tido contato no ambiente escolar, nem mesmo nas aulas de Sociologia. A ausência de trato de questões em torno das relações étnico-raciais não fazia com que elas deixassem de estar presentes no meu cotidiano e o processo de tomada de consciência é libertador. Logo, construí outra relação com o meu cabelo, que há muito já era alisado quimicamente, e decidi passar por uma transição capilar. Período complicado, mas que me proporcionou viver a delícia de redescobrir a textura dos meus fios. Na verdade, toda a experiência em contato com os saberes do movimento negro, nas suas diversas frentes, é sobre redescobertas.

Foi nos três anos do Ensino Médio que eu me apaixonei pela Sociologia, conheci e me organizei em movimentos sociais e, a partir de então, passei a me reconhecer enquanto negra. Penso que não poderia ter sido mais completa a minha experiência com o que viria a ser o meu campo de pesquisa, quando pude, inclusive, conhecer pessoalmente uma de minhas principais referências. E foram todos esses fatores e encontros que culminaram na minha escolha pela graduação em Ciências Sociais na modalidade de licenciatura, o que se viabiliza através da política de cotas.

Minha trajetória, portanto, é uma trajetória atravessada pelos marcadores de gênero e raça, que me direcionou em busca de outros conhecimentos e experiências oferecidos pela universidade, através do ensino, da pesquisa e da

extensão. Ao longo da graduação, utilizei das perspectivas proporcionadas pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais para me dedicar às mesmas temáticas.

Tive oportunidades muito ricas ao longo do caminho. Na licenciatura conheci Carolina Maria de Jesus. Ela era parte da ementa de uma disciplina optativa que eu cursava com o único professor negro do Departamento de Ciência Política da UFMG. Lembro de ter me questionado do porquê de não ter tido nenhum contato anterior com aquela autora, tão brilhante e fundamental para a compreensão da realidade brasileira, a partir do olhar de quem já vivenciou a fome. É uma leitura forte, do tipo que deixa marcas, e me foi particularmente dolorosa, pois vi muito da história de minha família em seus escritos. E tal questionamento surgiu num momento de efervescência da primeira auto-organização de negritude do curso de Ciências Sociais da UFMG, com a qual eu me envolvi desde sua concepção. Construída por estudantes negros e negras do curso, a auto-organização promoveu estudos e eventos, em escolas públicas e cursinhos, sobre relações étnico-raciais e recebeu o nome de “Tudo Nosso”. A escolha do nome aconteceu em um dos nossos encontros, quando compartilhávamos sobre a sensação de inadequação que tínhamos dentro do espaço acadêmico. Uma das razões identificadas por nós, dentre tantas questões, foi justamente a não presença de autores negros e negras nas ementas das disciplinas. Não nos sentíamos contemplados e contempladas pela dinâmica que estava colocada e nos fortalecíamos para enfrentá-la a cada encontro. Era quando tínhamos a oportunidade de nos escutar, apoiar e ajudar a nutrir o espaço acadêmico de sentidos. E, no final desse encontro, um colega soltou as seguintes palavras: “É tudo nosso, galera!”. E pensamos que seria esse um nome certo: estávamos dizendo que a universidade também era nossa!

A nossa auto-organização, bem como descreve Souza (2019) a partir do desenvolvimento de uma análise dos discursos de um grupo da cultura hip-hop em uma escola da rede estadual de São Paulo, se constituiu como um espaço construído pelas mãos dos e das estudantes onde refutamos a cultura científica colocada, mas onde ela era ao mesmo tempo não só valorizada, como reinventada. Foi identificada a necessidade de resistir a um modelo excludente, mas, além de criticar, também propúnhamos outras formas de produção de conhecimento. Isto porque, embora muitos de nós tenhamos vivenciado uma experiência de negação,

tanto na escola quanto na universidade, o nosso desejo nunca foi o de negar os espaços educativos. Pelo contrário, desejávamos reinventá-lo enquanto um espaço de direito para todos e todas.

Nosso discurso e nossas reivindicações não eram bem aceitos por todos. Muitos professores eram resistentes e se negavam a incorporar autores e autoras negras nos programas de suas disciplinas. Éramos tachados como exagerados, emocionados, imediatistas... o que não haveria de ser uma surpresa para nenhum de nós, sobretudo para as mulheres. Lélia Gonzalez (2020) afirmava que mulheres negras frequentemente são deslegitimadas em diversos espaços, acusadas de terem um discurso atravessado demais pela emoção. Mas, por que negaríamos a emoção? Afinal, não é como se nos faltasse teoria ou argumentos. Lélia Gonzalez ensina que a emoção não é a renúncia da razão. A emoção tem o potencial de tornar a razão menos abstrata e mais humana. Eu, certamente, sigo acompanhada da emoção e, nesta direção, a minha trajetória acadêmica se reflete na construção da pesquisa de mestrado de modo a permitir que esta seja permeada pela emoção.

1.3 A pesquisa e sua construção

Uma experiência que sem dúvidas moldou muito da acadêmica que sou, foi ter participado do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica, tendo a Universidade Federal da Bahia como instituição receptora. Frei Betto nos ensina que a cabeça pensa onde os pés pisam, e pisar e aprender na cidade proporcionalmente mais negra fora da África, pelo período de um ano, agregou abundantemente à minha formação. Cursei disciplinas na área da educação que trouxeram importantes referências sobre o racismo no contexto escolar. Muitos despertares sobre seu atravessamento na minha própria trajetória deu-se ali e muitas questões ainda ressoam por aqui. Uma em especial: como contribuir para o desenvolvimento de uma Sociologia escolar comprometida com a educação das relações étnico-raciais?

A Sociologia, fornecendo relevo para a discussão de conceitos centrais para a questão racial e para a realidade brasileira, tem um papel fundamental no que diz respeito à educação para/das relações étnico-raciais no ensino básico. Trata-se de

um papel que ultrapassa a formação para a cidadania, tendo relação também com a desconstrução de interpretações históricas hegemônicas (Silva, 2007).

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (Brasil, 2006), apresentam o contexto de ausência de consenso consagrado a respeito de um corpus da disciplina. Segundo o documento, para além da justificativa clichê de formação crítica do cidadão, o papel da Sociologia no Ensino Médio passa por questões mais concretas e objetivas acerca da sua contribuição para a formação da juventude brasileira. Sendo o espaço destinado às Ciências Sociais no Ensino Médio, a Sociologia fornece elementos próprios do campo que modificam percepções de mundo, apresenta modos de pensar e mesmo a desconstrução e reconstrução de modos de pensar. Neste processo, a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais são fundamentais. É colocada, então, a tarefa de pensar os caminhos pelos quais a disciplina pode utilizar-se de todo o seu potencial emancipatório, no sentido do cumprimento da lei, de uma educação verdadeiramente antirracista e do comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, atrelada a Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei 13.415/17, fragiliza a presença da Sociologia no currículo da Educação Básica. A reforma, que já era discutida desde o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi aprovada no governo de Michel Temer (2016-2018), apoiada em argumentos como a baixa performance de estudantes em avaliações de larga escala e o intuito de tornar o Ensino Médio mais atrativo para os estudantes (Bodart; Feijó. 2020). Dentre as mudanças implicadas pela reforma, estão a ampliação de carga horária e a presença dos itinerários formativos no currículo. Dessa forma, são deixadas de lado questões centrais e urgentes relacionadas ao Ensino Médio, não tendo avançado em melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, melhores estruturas para as escolas e não se atentando, também, ao fato de que muitos estudantes têm a necessidade de trabalhar e, por isso, acabam por abandonar a escola. No caso da Sociologia, a disciplina é atravessada por um processo de “desdisciplinarização”, estando prevista na BNCC (2018) a obrigatoriedade de estudos e práticas de Sociologia. Apesar disso, dissolvida na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, a disciplina dialoga diretamente com as competências trazidas pelo documento (Bodart; Feijó, 2020).

Tendo como princípio as diversas oportunidades educativas possíveis a partir do estabelecimento de um diálogo entre a sala de aula e a comunidade escolar como um todo e o mundo para além dos muros da escola, pensamos o espaço educativo enquanto este território amplo e diverso, rico em possibilidades, e que apresenta o potencial de contraposição à educação bancária problematizada por Paulo Freire (1987). Dessa maneira, entendemos que a mobilização dos conhecimentos já trazidos pelos estudantes de um mundo atravessado pelo marcador racial e pelos saberes produzidos pelas populações não hegemônicas de um modo geral, se configura como uma forma de ter a realidade dos educandos como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. E, na mesma direção, visualizamos a possibilidade de nutrir de sentido a relação entre a prática docente e a documentação curricular, reconhecendo o caráter fundamental da aproximação entre o currículo e a experiência, a leitura de mundo dos sujeitos.

Este processo de significação do currículo pode também ser entendido como uma forma de enfrentamento à educação bancária. Contextualizados num cenário de novas e renovadas identidades, identidades essas que se entrecruzam, que borram as fronteiras entre elas e entre outros campos sociais, evidencia-se também o paradoxo entre a emergência dessas identidades e a afirmação de uma identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado (Silva, 2006). Trata-se de um tempo marcado pela dor, pela violência e pela anulação das capacidades humanas, das possibilidades humanas através da exploração e da dominação dos sujeitos. Nessa dinâmica, um grupo cada vez maior de pessoas têm diminuídas as suas possibilidades de desenvolvimento, de modo que não só o homem como a terra, são cada vez mais explorados, num processo cruel onde, segundo bell hooks⁴:

O racismo é apenas um dos sistemas de dominação perpetuados e mantidos por educadores. Assim como me disseram no ensino médio que não existiam escritores negros, ensinaram-me durante os anos de graduação, em uma faculdade de elite, que mulheres não poderiam ser 'grandes' escritoras. Felizmente, tive uma professora branca que nos ensinou a reconhecer os preconceitos do patriarcado e a desafiá-los. Sem

⁴ A feminista negra estadunidense Gloria Jean Watkins adota o codinome bell hooks em homenagem a sua bisavó Bell Blair Hooks, e sua utilização em letras minúsculas se relaciona ao desejo da autora de que todo o enfoque fosse conferido ao conteúdo de suas obras, e não a sua pessoa.

esse ensinamento contra-hegemônico, quantas mulheres teriam o desejo de escrever esmagado, quantas se formariam pensando: por que tentar, se você jamais poderá ser boa o suficiente? (hooks, 2020, p. 63).

É colocada aos educadores e ao currículo a tarefa fundamental de nos situarmos nesse contexto, buscando a significação do currículo e da prática docente a partir das perspectivas não hegemônicas e do cotidiano dos e das estudantes, de modo a romper com a dinâmica que, segundo Silva (2006), conduz a significação do currículo a um “curto-circuito”,

se encerra numa trajetória circular para repetir incessantemente, indefinidamente, que não há salvação fora do movimento da mercadoria, que o funcionamento da “boa” sociedade é homólogo ao bom funcionamento do mercado, que a identidade pública da esfera da cidadania se confunde com a identidade privada da esfera do consumo (Silva, 2006, p. 8).

E é este o trabalho de significação que, promovendo a aproximação com a realidade, representa um enfrentamento também à educação desenvolvida em uma mera “sonoridade” das palavras (Freire, 1987, p.33), que abdica de todo o potencial de transformação da educação e do currículo. Como afirma Paulo Freire,

não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições culturais, sociais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (Freire, 1996, p. 63).

Dessa forma, compreender a sala de aula de Sociologia como um ambiente propício para o desenvolvimento desta significação e para o favorecimento de construção de identidades através da educação para/das relações étnico-raciais é também reconhecer como indispensável estes saberes, aprendizados, experiências e leituras de mundo, que constituem o corpo discente das escolas, em um processo de ensino-aprendizagem que se faça crítico e problematizador, na contramão da “experiência transmitida”, aquela que não entende o saber como uma construção coletiva e que se propõe a desenvolvê-lo apenas através da transmissão do conhecimento por parte do professor (Freire, 1987).

O trabalho da intelectual bell hooks, fortemente influenciado pelas teorias freireanas, se faz relevante para pensar a prática docente no contexto da Sociologia escolar no que tange ao trato da educação das relações étnico-raciais. As reflexões sobre uma “pedagogia engajada”, a partir da sua experiência de vida, enquanto uma mulher negra das camadas populares que vivenciou a segregação racial nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970, permitem pensar caminhos voltados para o combate ao racismo estrutural e às opressões existentes em uma sociedade baseada no sistema capitalista. Caminhos esses que, para bell hooks, passam pela humanização do espaço escolar e pela construção de uma comunidade de aprendizagem no contexto da sala de aula (hooks, 2013). Para a autora

Foram as experiências dolorosas que me incentivaram a lutar para ensinar de formas que fossem humanizadoras, que animassem o espírito de meus estudantes de maneira que eles se elevassem na direção de sua peculiar completude de pensar e de ser (hooks, 2020, p. 69).

De que forma humanizar as salas de aula se não através da prática do diálogo? hooks (2013) propõe uma pedagogia transfronteiriça, a fim de que as diferenças sejam confrontadas e a solidariedade possa, enfim, surgir. Desse modo, para educar para a liberdade, é preciso, sobretudo, desafiar o modo como se costuma pensar os processos pedagógicos. O medo de perder o respeito dos e das estudantes, segundo ela, tem desencorajado muitos professores universitários a experimentarem novas práticas de ensino, reflexões que podem ser aplicadas ao caso da Educação Básica. Para hooks, a voz deve ser entendida como algo a ser utilizado estrategicamente, podendo ser usada, inclusive, como um ato de contar histórias sobre si mesmo. A sala de aula pode e deve ser um espaço onde todos e todas têm poder, e isso não deve ser intimidador para os docentes.

A construção dessa nova linguagem e a descentralização da autoridade, dizem do diálogo enquanto a prática mais simples que um professor/pesquisador pode fazer uso para romper barreiras (hooks, 2013). Barreiras essas que podem e são potencializadas por marcadores de gênero, raça e classe, além de outras diferenças. Nas palavras de hooks,

Sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil

ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador. Isso ocorre até mesmo com os estudantes que incorporam os valores da cultura dominante (hooks, 2020, pág. 56)

Para bell hooks, “a integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos.” (2020, p. 64). A importância da formação docente, portanto, pode ser compreendida a partir da necessidade de coerência entre o discurso e a prática dos educadores que, no caso de professores comprometidos com uma educação crítica, demanda destes profissionais o envolvimento com um processo constante de aprendizado. Afinal, segundo hooks, “Não é possível mudá-las (as salas de aula) se os professores não estiverem dispostos a admitir que ensinar, sem preconceitos, exige que a maioria de nós reaprenda, que voltemos a ser estudantes.” (hooks, 2020, p. 64).

Frente ao exposto até aqui, importa dizer que a pesquisa que constitui essa dissertação se organizou em dois eixos centrais.

- 1) O primeiro buscou a realização de uma análise do papel da Sociologia, enquanto disciplina escolar do Ensino Médio brasileiro, para a promoção da educação das relações étnico-raciais, no sentido do cumprimento da lei 10.639/03, por meio de levantamento bibliográfico.
- 2) O segundo eixo se desenvolveu a partir da prática docente na disciplina de Sociologia em uma escola pública periférica na cidade de Belo Horizonte, que será apresentada com mais detalhes mais adiante.

Como objetivos, a pesquisa buscou (i) identificar, por meio de levantamento bibliográfico das produções do campo do Ensino de Sociologia, as questões étnico-raciais na Educação Básica e no ensino de Sociologia no Ensino Médio e (ii) desenvolver práticas educativas juntamente com um professor de Sociologia da rede pública em Belo Horizonte, de modo a favorecer uma atuação voltada não apenas para o cumprimento da referida lei, mas, sobretudo, para uma prática docente fundamentada na “educação problematizadora”, a partir do método da pesquisa-ação.

Em uma primeira conversa informal com o professor participante da pesquisa foi possível identificar uma carência na formação de professores de Sociologia, o que se coloca como um dificultador para o cumprimento da Lei 10.639/03 nas salas de aula da disciplina. Atuante na Escola Estadual Conceição Evaristo⁵, localizada na periferia da cidade de Belo Horizonte, relatou que ao longo de toda sua formação na licenciatura em Ciências Sociais teve acesso a uma formação “anti Lei 10.639/03”, entendendo que seu percurso foi marcado não apenas pela ausência de conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais e por autores e autoras negras na ementa das disciplinas, mas, conseqüentemente, por práticas docentes racistas. A trajetória do professor, neste sentido, é mais comum do que se possa imaginar e pode ser melhor entendida através dos dizeres de bell hooks:

Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentes que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender (hooks, 2020, pág. 24).

O professor relatou, ainda, só ter tomado conhecimento da existência da Lei 10.639/03 após ter se formado, quando já atuava em sala de aula, no desenvolvimento de pesquisas independentes. Isto é, pesquisas desenvolvidas sem que houvesse qualquer orientação por parte da equipe escolar, motivadas pela necessidade de abordar a temática identitária de maneira afirmativa.

Enquanto um homem branco e gay, o professor contou ter acumulado ao longo da sua trajetória uma formação acerca de questões de gênero e sexualidade, mas não ter acumulado o suficiente sobre o debate da negritude. As pesquisas desenvolvidas por ele despertaram a necessidade de buscar conhecimento junto a organizações do movimento negro da cidade.

Ele desenvolve um projeto de mapeamento das favelas no entorno da escola e entende que existe um alinhamento entre esta prática e a Lei 10.639/03, por entender que a favela é um “quilombo urbano”. Os estudantes se sensibilizam e

⁵Foi feita a opção de utilização de nome fictício para a escola parceira da pesquisa, de modo a preservar seu nome real. Foi escolhido o nome da autora e feminista negra Conceição Evaristo por esta ser referência para o movimento negro no estado de Minas Gerais e em todo o país.

passam a refletir sobre os porquês da maioria da população das favelas ser composta por pessoas negras, encontrando respostas nos processos históricos e sociais marcados pela luta e resistência negra. O professor encontra na cultura das favelas, como por exemplo, o funk, uma rica possibilidade para trabalhar a questão da negritude em sala de aula, observando um retorno positivo das e dos estudantes. Ele diz ser importante levar esse debate para a formação de professores de um modo geral, e especialmente, para a formação de professores de Sociologia. Ele identifica, ainda, ter uma carência muito grande e se vê em busca de caminhos para o cumprimento efetivo da Lei em sua sala de aula, se sentindo atraído pela experiência de formação oportunizada por uma pesquisa-ação.

A análise do papel da Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio, no tocante a educação das relações étnico-raciais a partir de documentos curriculares, é compreende um eixo da pesquisa, bem como a prática docente na Escola Estadual Conceição Evaristo, escola que atende em grande parte uma juventude atravessada por marcadores sociais de raça, classe e territorialidade, de modo a constituírem-se enquanto grupos não hegemônicos.

Feita a contextualização geral do estudo, o trabalho está organizado em três capítulos além deste capítulo introdutório. O primeiro deles descreve a metodologia adotada, discorrendo sobre a escolha pela pesquisa-ação e seu potencial de contribuição para o desenvolvimento da pesquisa no campo onde ela se insere. Na metodologia são explicados os procedimentos da pesquisa e a entrada na escola que se configura como o campo da pesquisa. O segundo capítulo se debruça sobre o referencial teórico utilizado, de modo que o ensino de Sociologia, a educação das relações étnico raciais, a Lei 10.639/03 e o currículo são discutidos à luz de autores e autoras centrais para o tema, como Nilma Lino Gomes, Petronilha Silva e Tomaz Tadeu da Silva. O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados produzidos no desenvolvimento da pesquisa. E, por fim, as considerações finais.

2. Metodologia

Pensar o trabalho de campo em uma pesquisa que se debruça sobre a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia, na Educação Básica,

se apresenta como uma grande responsabilidade e um grande desafio. Isso porque, conforme Oliveira (2016), apesar da política de formação de profissionais da educação ser eixo fundamental do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013), a realidade das escolas nos mostra que os cursos de formação destes profissionais não têm articulado suficientemente a teoria trabalhada nas salas de aula das universidades à prática encontrada no âmbito da Educação Básica.

O caminho metodológico seguido na pesquisa se desenhou a partir do contato com produções acerca da pesquisa-ação, especialmente da pesquisa crítico-colaborativa. Pimenta (2005), ao escrever sobre os sentidos e significados da pesquisa-ação, entendida como pesquisa crítico-colaborativa, indica o potencial de impacto que esta metodologia pode ter na formação e na atuação docente, além da possibilidade de desdobramentos em políticas públicas na área da educação.

Em um estudo desenvolvido a partir de experiências junto a universidades e escolas públicas do estado de São Paulo, Pimenta (2005) reafirma que a pesquisa-ação tem por pressuposto o estabelecimento de objetivos comuns entre os sujeitos envolvidos, que compartilham do interesse por um problema existente em um determinado contexto. Dessa forma, considerando a sala de aula do Ensino Médio enquanto campo de pesquisa, não apenas o universitário, mas também o(a) professor(a) da turma se configuram como pesquisadores. E neste caminho é indispensável a adoção de uma postura dialógica do pesquisador em campo. Entende-se que o conhecimento da prática cotidiana da escola não se dá por outro meio que não seja o diálogo, a partir do qual, junto aos participantes da pesquisa, se torna possível a construção da proposta de ação.

O desenrolar da pesquisa-ação na sala de aula de Sociologia, nesta pesquisa, também se fundamenta na metodologia da roda de conversa. Tal metodologia, realizada com estudantes do Ensino Médio, por muitas vezes, é atravessada por estigmas que comprometem seu desenvolvimento e seus resultados. A prática que deveria servir para a aproximação dos sujeitos no cotidiano escolar, perde espaço para leituras muito restritas do que significa ser adolescente. É preciso considerar que, assim como as teorias sobre juventudes nos

permitem compreender as diversas possibilidades de ser jovem através de teóricos como Juarez Dayrel (2016), também são múltiplas as formas de se ser adolescente. Seja a partir de marcadores sociais raciais, de gênero, sexualidade, territorialidade entre outros, adolescentes são plurais e não devem ser reduzidos à ideia de rebeldia ou irresponsabilidade, por exemplo.

É papel dos educadores e educadoras romperem com os estigmas atribuídos aos adolescentes e se formarem de modo a reconhecerem em seus educandos sujeitos ativos de direito, providos de trajetória, opiniões e saberes. Caso contrário, a pesquisa-ação, a roda de conversa e toda e qualquer metodologia que se proponha a promover uma aproximação e um diálogo entre professores e estudantes ou entre pesquisadores e participantes da pesquisa promoverá, ao invés disso, um distanciamento entre estes sujeitos.

A escolha da metodologia de roda de conversa neste trabalho se mostra como uma possibilidade de troca de experiências e perspectivas, ao mesmo tempo em que se configura como um espaço formativo de rica produção de dados (Moura; Lima. 2024). Ela foi aplicada de modo a se somar aos dados produzidos no âmbito da pesquisa-ação, tendo a escolha desta última metodologia passado pela constatação do problema. Os intelectuais negros e negras do nosso país já denunciam em suas produções a realidade racial no contexto da educação. São muitos e muitas que o fazem com propriedade e, desde a escrita do anteprojeto apresentado à banca do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, tenho me referenciado em nomes como o de Nilma Lino Gomes, Petronilha Silva, Sueli Carneiro e Julvan Oliveira.

Petronilha Silva (2007) demonstra como a educação é marcada pelo racismo e chama atenção para um descomprometimento com uma visão plural de sociedade a partir de uma leitura sobre políticas curriculares. Julvan Oliveira (2016) indica que não há receitas prontas sobre como ensinar aos sujeitos individual ou coletivamente sobre a compreensão das diferenças étnico-raciais, que compõem o cenário educacional, mas que esta é uma demanda explícita na formação inicial e continuada de professores. Sueli Carneiro (2005) mobiliza o conceito de epistemicídio como central para a compreensão de tal realidade, que está atrelada à existência de um contrato racial voltado para a manutenção do lugar de

subalternidade e exclusão conferido historicamente à população negra. Nilma Gomes (2017) reconhece a Lei 10.639/03 como uma conquista importante que representa um grande avanço não só para a população negra e sim para a sociedade como um todo, mas que trás a necessidade de uma ponderação no que diz respeito à sua efetivação. Ou seja, o processo de implementação da lei não é um caminho que está dado, sendo vários os desafios enfrentados.

Isso porque, conforme Oliveira (2016), apesar da política de formação de profissionais da educação ser eixo fundamental do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013), a realidade das escolas nos mostra que os cursos de formação destes profissionais não têm articulado suficientemente a teoria trabalhada nas salas de aula das universidades à prática encontrada no âmbito da Educação Básica.

E é a partir desta leitura da realidade racial no contexto da educação brasileira, que se definiu a problemática da pesquisa no campo do Ensino de Sociologia escolar, com enfoque no que diz respeito ao trato da questão da educação das relações étnico-raciais nas salas de aula da disciplina. O entendimento do problema passa pela reflexão sobre o potencial da disciplina para tratar da educação das relações étnico-raciais, podendo ser este, inclusive, um importante caminho em busca do fortalecimento e significação da Sociologia como disciplina escolar.

Vale pensar, então, o papel do pesquisador para além da constatação do problema. Michel Thiollent (2007), ao escrever sobre a metodologia da pesquisa-ação de maneira relacionada à ação coletiva, direcionada por objetivos de transformação ou de resolução de problemas, apresenta o papel do pesquisador universitário como aquele que deve contribuir com o entendimento do problema por parte do grupo maior. Trata-se de favorecer o contato com um aporte teórico acerca da temática tratada, para que a problemática, bem como as ações dos pesquisadores, possa ser pensada em conjunto.

Sendo a pesquisa-ação uma metodologia qualitativa, desenvolveu-se um trabalho fortemente baseado na reflexão e na aplicação da prática docente, tendo como pano de fundo a obrigatoriedade da abordagem da educação das relações étnico-raciais ao longo do ensino básico e especificamente no Ensino Médio. O movimento de aproximação com o professor de Sociologia, que assumiu o papel ativo de participante e pesquisador, se deu através do alinhamento de objetivos referentes a uma prática docente comprometida com o antirracismo; se relaciona ao processo de formação e autoformação docente, em que professores se voltam para a reflexão da prática, no sentido da construção de caminhos trilhados a partir da educação das relações étnico-raciais.

António Nóvoa (2022) apresenta perspectivas relevantes acerca da autoformação docente, ao propor uma articulação entre a universidade, a escola, a gestão e os demais atores da educação, para que os desafios possam ser melhor enfrentados. Isto porque o processo de se tornar professor não se dá sem que as dimensões coletivas sejam contempladas. Isto é, não se aprende a ser professor ou professora sem a contribuição de outros profissionais docentes. Trata-se de pensarmos a construção de um ambiente para a formação docente, sem que haja uma relação de oposição entre a escola e a universidade, de forma que estes agentes se apropriem e reapropriem de seus processos formativos.

Um eixo central da pesquisa se configura na prática exercida pelo professor da escola pública no âmbito da disciplina de Sociologia e de que forma a educação das relações étnico-raciais se incorpora a tal prática. O estabelecimento deste eixo passa pela compreensão de que a dimensão do ensinar não é contida dentro dos limites da formação de professores, sendo parte constitutiva da sociedade. E que a prática docente, no seu sentido mais difundido, trata da ação educativa na dimensão da atividade prática (Pimenta, 2005). A formação docente, portanto, deve dar conta da tarefa de formar o professor para que a atividade material seja desenvolvida de forma comprometida com a transformação social e não para que ela seja a simples reprodução de modelos da prática dominantes. Não existe forma de fazê-lo de maneira responsável e efetiva sem que a prática dê conta de uma interpretação crítica da realidade racial brasileira.

Um estudo desenvolvido por Pimenta (2005) intitulado “A didática na licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura”, que teve por objetivo a análise da contribuição da disciplina de didática na prática docente de estudantes egressos, então professores em escolas públicas, considerando o processo de construção identitária desses sujeitos, a partir de seus saberes pedagógicos, apresenta uma importante contribuição para pensarmos a relação entre o que é ensinado nas universidades, nos cursos de licenciatura e a prática docente nas realidades das escolas públicas. O estudo apresenta, ainda, algumas perguntas que nos são muito pertinentes: qual seria a contribuição da teoria didática ensinada para a ação de professores? E qual seria a contribuição da prática docente no sentido da reformulação/revisão dos cursos e da teoria didática? Tais perguntas me levam a refletir sobre o que se configura como uma questão inicial da minha pesquisa: **quais seriam as possibilidades da prática docente de professores de Sociologia das escolas públicas, no que tange à educação das relações étnico-raciais, obrigatoriedade prevista na forma da lei (Brasil, 2003)?**

Numa conjuntura social e política tensionada, que vem implicando em grande fragilização da Sociologia, já caracterizada pelo seu comportamento intermitente no currículo escolar (Oliveira, 2013), é relevante pensar a mesma enquanto ciência e disciplina que carrega consigo um histórico político de lutas, que legitimam sua potência para o trato das relações étnico-raciais no cenário da educação, posto que, desde antes de sua institucionalização como ciência, já tinha a questão como tema de pesquisa (Silva; Moreira, 2020). Que se justifica como fundamental ao currículo, além de outros fatores, também pelo seu papel no que tange à efetivação da Lei 10.639/03. Além disso, debruçar-se sobre o tratamento dado à disciplina nos documentos curriculares vigentes em Minas Gerais, a partir de um olhar atento ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, nos permite identificar como se dá a presença de orientações curriculares localizadas e posicionadas politicamente, no sentido de uma educação antirracista e que valorize a diversidade no estado, o que os estudos que se debruçam sobre o ensino de Sociologia não têm demonstrado a fundo.

Santos (2012), entre outros autores, têm apontado a importância do desenvolvimento de pesquisas no campo do Ensino de Sociologia, que abordem a educação das relações étnico-raciais. Ressalta, ainda, que “nas diretrizes estaduais, são escassas as referências à legislação concernente à obrigatoriedade da inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica.” (Santos, 2012, p. 54).

Contudo, se faz necessário o olhar sobre a inclusão da educação das relações étnico-raciais nos documentos curriculares já que, como afirmam Silva e Moreira (2020):

As investigações empreendidas no desenvolvimento da pesquisa apontam para a potência da disciplina no tocante ao arcabouço teórico para abordar as relações raciais, desconstruindo saberes científicos com sentidos que tentam se apresentar como legitimados, hegemônicos. A Sociologia permite problematizar as posições de quem fala e de onde fala, como forma de discutir os interesses e evidenciar os antagonismos envolvidos na construção dos conhecimentos definidos e que buscam ser legitimados para imprimir um formato de sociedade racialmente democrática, o qual consideramos impossível, pois, entendendo o social como textualidade, há sempre diferentes modos de considerar o que é uma “[...] sociedade racialmente democrática [...]” (LACLAU, 2013; OLIVEIRA, 2011), o social é terreno do indecível. (Silva; Moreira, 2020, p. 1921)

2.1 Procedimentos da pesquisa.

Sendo a pesquisa-ação crítica colaborativa uma proposta metodológica que enfatiza a importância do trabalho conjunto entre pesquisador-universitário e pesquisador-professor, foram pensados como procedimentos da pesquisa de campo: (i) o diálogo com o professor parceiro acerca de sua experiência docente e perspectivas sobre a pesquisa; (ii) ouvir os estudantes das turmas participantes da pesquisa no que diz respeito à atividade docente e, também, no que tange às demandas e interesses relacionados à educação das relações étnico-raciais; (iii) elaborar juntamente com o professor participante o plano de ensino a ser aplicado; (iv) aplicar o plano de ensino também em parceria com o referido professor; e (v) acompanhar seu desenvolvimento, de modo que a sua elaboração inicial não se configura como um plano dado, acabado, mas passível de alterações e adaptações.

A troca de informações e opiniões com estudantes das turmas participantes da pesquisa no que diz respeito à atividade docente e no que tange às demandas e interesses relacionados à temática da educação das relações étnico-raciais se fez presente do início ao fim da pesquisa. Não poderia ser de outra forma, uma vez que nos pautamos nos princípios da pesquisa-ação e nos ensinamentos de Paulo Freire (1980) sobre a importância do diálogo:

O diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação. (Freire, 1980, pág. 107)

O compromisso com o diálogo horizontal em sala de aula é parte da prática docente do professor e foi através deste diálogo, nutrido de respeito e de responsabilidade social e política, que estabelecemos uma relação de trocas cotidianas com os estudantes sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de Sociologia.

O plano de ensino aplicado foi inteiramente elaborado e aplicado em parceria com o professor. Foi acompanhado e revisado sempre que se identificava necessidade, o que nos levou a alcançar os resultados que serão discutidos mais adiante.

Como são construídos os saberes docentes trabalhados na sala de aula? São produzidos na formação docente dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais? São orientados pelos documentos curriculares? São construídos a partir de uma busca independente, seja ela individual ou coletiva, por saberes que contemplem a prática da educação das relações étnico-raciais? São saberes encontrados por via da educação formal ou fora dela? Quais são as percepções dos e das estudantes a respeito do trato da educação das relações étnico-raciais? Observam na sala de aula de Sociologia um ambiente que favoreça a possibilidade da construção da identidade étnico-racial? Essas foram perguntas que me acompanharam ao longo da realização da pesquisa.

A partir dos estudos teóricos, e tendo em vista que os estudos de campo reforçam o dinamismo da pesquisa, chegamos à definição de duas questões centrais: 1) em que medida as orientações previstas na Lei 10.639/03 orientam a prática docente? e 2) quais as possibilidades de mobilização e construção de um docente de Sociologia comprometido com a educação das relações étnico-raciais na sala de aula de uma escola pública estadual de Belo Horizonte (MG)?

Entendemos que, para responder às questões apresentadas na pesquisa, a metodologia adotada não poderia se restringir aos procedimentos de coleta de dados, conforme já apontado por Baldissera (2001). É necessário que a relação entre pesquisador e professor seja nutrida a partir da troca de subsídios, tanto teóricos quanto instrumentais, de modo a construir coletivamente análises e reflexões sobre o trato da temática da educação das relações étnico-raciais na sala de aula. Ir a campo, também não se trata apenas da avaliação das práticas docentes observadas na sala de aula com base em critérios determinados. Nem tampouco do ato de construir uma relação com o professor que seja pautada estritamente na observação e no registro da dinâmica existente nas aulas.

2.2 Procedimentos de análise dos dados.

A análise dos dados foi feita a partir dos materiais gerados no desenvolvimento da pesquisa, sendo eles: planos de aula elaborados em parceria com o professor parceiro, transcrição do caderno de campo e transcrição das conversas com os estudantes e com o professor, sendo adotada a análise de conteúdo (Bardin, 1982). Tratando-se de dados qualitativos, a autora apresenta a técnica da seguinte maneira:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (Bardin, 1982, p. 9)

A análise de conteúdo apresenta interessantes possibilidades de análise e aqui fazemos uso da análise temática, na perspectiva de Bardin (1982). O ponto de partida para tal análise se configura, portanto, na organização dos insumos a serem analisados.

Ao longo da pesquisa-ação foi utilizado um caderno de campo, onde foram registrados elementos acerca das dinâmicas presentes na escola, na sala de aula e no trabalho colaborativo com o professor parceiro. Também foram gravadas conversas feitas com os estudantes das turmas participantes da pesquisa e com o professor, conversas essas que refletem sobre todo o andamento da pesquisa e que foram transcritas e analisadas. A organização destes materiais permite a realização de uma leitura flutuante que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1982, p. 96).

Compreender os significados existentes nos materiais analisados só é possível através de um fluxo de sucessivas leituras e olhares sobre eles, a partir das quais se consolidam os elementos pertinentes para a análise temática, sendo o tema a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1982, p. 105).

A partir da análise se estabeleceram três categorias temáticas. A primeira delas é o diálogo entre a prática docente e o currículo de Sociologia na Educação Básica, a segunda delas é o reconhecimento de fragilidades na formação de professores de Sociologia, no que diz respeito à educação das relações étnico raciais e a terceira é a possibilidade de uma postura ativa em uma formação docente contínua que busque mitigar os efeitos da defasagem identificada na formação inicial de professores de Sociologia.

3. Dialogando com os referenciais teóricos

O campo de Ensino de Sociologia ganha espaço entre as temáticas de pesquisas acadêmicas a partir da Lei 11.684/08 (Brasil, 2008) que versa sobre a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio e vem ganhando maior destaque

no campo científico (Cigales; Bodart, 2019). A questão se insere num contexto marcado por uma discussão a respeito da elaboração de um currículo nacional que não sinaliza consenso (Santos, 2012), de modo que ainda está em debate qual Sociologia deve ser ensinada na escola básica.

Além da Lei 11.684/08 é imprescindível o empreendimento de outros esforços visando o fortalecimento e significação da Sociologia como disciplina escolar, sendo seu potencial para tratar a educação das relações étnico-raciais um importante caminho para tal, como é defendido por pesquisadoras da área (Silva; Moreira, 2020).

A expansão das licenciaturas em Ciências Sociais em termos numéricos e pedagógicos; o aumento de eventos, bem como criação de revistas e associações, voltados para a questão; a promoção de políticas educacionais como o Plano Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD), que aprovou materiais de Sociologia distribuídos nas escolas públicas; e, por fim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), se apresentam como ações fundamentais para a consolidação da disciplina (Cigales; Bodart, 2019). Entretanto, devem-se somar a isto, esforços pela significação da Sociologia a partir do seu papel referente à educação das relações étnico-raciais e ao cumprimento da Lei 10.639/03.

A obrigatoriedade da Sociologia no ensino básico, conferida pela Lei 11.684/08 é retirada com a aprovação da Lei 13.415/2017 que versa sobre a Reforma do Ensino Médio, tornando-se obrigatórios somente estudos e práticas de Sociologia. Além disso, a homologação da BNCC, processo que envolve políticas públicas educacionais desenvolvidas a partir da radicalização do neoliberalismo pós-golpe de 2016, coloca grandes desafios para as escolas, docentes e estudantes (Zanardi, 2019). Para Zanardi (2019), trata-se de "um currículo unificado que promove o aumento das responsabilidades das escolas públicas, professores/as e estudantes, que são penalizadas com cortes de investimentos, precarização do trabalho docente e condições adversas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade." (Zanardi, 2019, p. 7).

Um importante estudo para a discussão da abordagem das relações étnico-raciais pela Sociologia escolar é o feito por Santos (2012), que realizou um levantamento acerca das diretrizes curriculares estaduais para o ensino de

Sociologia no nível médio. Santos busca a existência de um mapa comum para a construção de tais diretrizes e são consideradas, para tanto, as categorias “cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais” (Brasil, MEC, 2010, p. 31) presentes no Edital PNLD 2012, MEC (Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio - Ministério da Educação).

A investigação, que inclui Minas Gerais entre os estados contemplados, chega a resultados significativos no que tange a temática do ensino das relações étnico-raciais. Entre as diretrizes curriculares de quatorze estados estudados, é identificada uma presença mediana das categorias “raça, etnia, etnicismo e etnocentrismo”, sendo “etnocentrismo” constituinte de um grupo de análise caracterizado por um baixo índice de incidência e estando presente em até sete das quatorze diretrizes utilizadas na pesquisa. As diretrizes estaduais estudadas pouco ou nada incorporam elementos relativos à história e cultura afro-brasileira, contrariando as determinações da Lei 10.639/03.

A invisibilidade parcial ou total de conceitos como etnia, raça, etnicismo e etnocentrismo no mapa comum das diretrizes curriculares estaduais de Sociologia ao passo em que conceitos como “gênero” contam com um alto índice de inserção, o que é apontado no estudo desenvolvido por Santos (2012), pode sinalizar uma discrepância entre o avanço da agenda racial e o avanço da agenda de gênero no campo do currículo, por exemplo. O trabalho, que contemplou todas as regiões do país, permite que observemos nos currículos da educação básica uma insuficiência referente à incorporação da legislação que torna obrigatória a presença da história e cultura africana e afro-brasileira ao longo da educação básica.

Somando-se a esta realidade, a atual conjuntura política nacional impacta negativamente a educação pública, sendo o ensino de Sociologia atingido de maneira particular (Cigales; Bodart, 2019). Esses autores indicam que os ataques sofridos pela educação pública e pela pesquisa em Ciências Humanas e Sociais colocam em risco a manutenção dos avanços conquistados até então referentes à Sociologia enquanto disciplina escolar, a exemplo da aprovação da Reforma do Ensino Médio nos termos da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da BNCC de 2018. São movimentações que, em certa medida, tem aproximações com as mudanças sofridas pelo Ensino Médio durante a ditadura militar, uma vez que a Sociologia

escolar do período foi duramente impactada pelas alterações de ordem tecnicistas, como nos mostra Amurabi Oliveira (2013), estudioso do mesmo campo.

Uma importante especificidade do ensino de Sociologia é sua característica intermitente no currículo escolar (Oliveira, 2013). Trata-se de uma presença que não apresenta linearidade e, ao se analisá-la, são comuns interpretações que relacionem suas ausências ao caráter ideológico e crítico da disciplina. Em outras palavras, existe a ideia de que a Sociologia se faz presente em períodos democráticos e ausente em períodos autoritários da nossa história. Há que se considerar, porém, o caráter conservador que ela pode assumir em termos teóricos, visto que a disciplina se apresenta de diversas formas ao longo da história de seu ensino no Brasil, muitas delas pouco comprometidas com a formação do pensamento crítico (Oliveira, 2013). Isto além da importância de análises mais profundas que busquem explicar sua intermitência, como a feita por Amaury Moraes (2011) indicando uma indefinição do papel da disciplina e a administração do currículo por uma burocracia educacional como fatores relevantes para a questão.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer nº 38/06 aprova a inclusão da Sociologia e Filosofia como disciplinas escolares do Ensino Médio e em 2008, com a aprovação da Lei 11.684/08 (Brasil, 2008), ambas se tornam obrigatórias. Sendo a Sociologia já marcada pela intermitência, as recentes políticas educacionais brasileiras alinhadas aos interesses da iniciativa privada (Zanardi, 2019), num cenário em que a educação é regulada pela racionalidade científico-instrumental (Gomes, 2017), são mudanças que representam insegurança à disciplina dado que, com a Reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415/17 reforçada pela BNCC de 2018, é retirada sua obrigatoriedade antes prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e, dessa forma, mantêm-se obrigatórios apenas estudos e práticas de Sociologia.

Segundo Silva e Neto (2020) o discurso pedagógico que direciona o documento da nova BNCC traz a noção de competência de maneira acentuada e marcada por princípios de mercado, e o conteúdo dos componentes curriculares é dissolvido em listas de habilidades e competências por áreas de conhecimento. A Sociologia, moldada dessa forma como as demais disciplinas, tem diminuída sua

autonomia em relação aos princípios de ordenamento de currículos trazidos pelo documento. As competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas engloba a disciplina de modo a deixar em aberto no processo de implantação da BNCC nos estados a adesão ou não de elementos da Sociologia, indicando disputas discursivas em curso. A disputa curricular é atravessada, também, pelo fundamentalismo religioso cristão e pela negação da Ciência (Silva; Neto, 2020).

Na mesma direção, a Reforma do Ensino Médio confere aos estados federativos a responsabilidade pela construção do currículo, o que deve se dar com base na nova BNCC e nos Referenciais para os Itinerários Formativos publicados pelo MEC em 2018. Fernanda Feijó (2020) afirma que os currículos estaduais, desde a sua fase de elaboração, indicam a permanência da Sociologia, o que mostra em grande parte o reconhecimento dos saberes sociológicos como relevantes no processo de escolarização e formação dos indivíduos.

É necessário reconhecer que a história e cultura afro-brasileira não apenas contribuem para o campo das Ciências Sociais como também o constitui. Embora, frequentemente, o movimento negro paute a ainda baixa presença de cientistas negros nos programas das disciplinas e nos corpos docentes, o que não se restringe às Ciências Sociais, “muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por estes movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.” (Gomes, 2017, p. 11). Também, para Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais, se relaciona a processos de aprendizagens e ensinamentos que valorizam a formação de cidadãos participantes nos debates e espaços públicos:

Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (Silva, 2007, p. 490).

Na obra *O Movimento Negro Educador*, Gomes (2017) apresenta o movimento negro brasileiro como um agente que conquista, ao longo da história, um lugar de existência afirmativa no nosso país e coloca as discussões sobre o racismo no cenário público, questionando as políticas públicas e seu comprometimento com a superação das desigualdades raciais. É o movimento negro, portanto, responsável pela politização da categoria raça, tratando-a em perspectivas emancipadoras e não inferiorizantes. Trata-se de uma ressignificação de raça, que passa por questionar a história contada sobre o Brasil e sobre a população negra brasileira, desenvolvendo perspectivas outras e novos arca-bouços teóricos e políticos que dão conta de desvelar o racismo operante no cotidiano da população negra, e não apenas na estrutura do Estado.

Gomes (2017) faz referência a uma vasta discussão conceitual voltada para o que se entende por movimento negro, em que alguns autores apresentam uma concepção mais alargada do que outros. Santos (1994) compreende como movimento negro todo um conjunto de mobilizações políticas, artísticas, religiosas, literárias, construídas por negros e negras como forma de enfrentamento do racismo e como forma de libertação. Já Domingues (2007) diverge deste entendimento, considerando o alargamento conceitual problemático, especialmente para a abordagem historiográfica. O movimento negro é por ele definido como movimento político de mobilização racial. Entretanto, a autora não se prende a essa discussão, compreendendo a potência do movimento social e seu caráter afirmativo, reivindicativo e emancipatório. Um movimento que, além de ator político, é um movimento educador de pessoas. De maneira alinhada a essa perspectiva, compreende-se aqui, enquanto movimento negro, toda organização política de negros que visam a superação e enfrentamento do racismo, sendo esses grupos os acadêmicos, culturais, religiosos, artísticos, políticos e afins.

Para Gomes (2017), não se trata de movimentos que romantizam a relação entre os negros e negras brasileiros, nem a sua relação com a ancestralidade africana ou com o continente africano na atualidade. Tratam-se de organizações que reconhecem os vínculos históricos destas relações a compor a complexidade da diáspora africana.

Não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. (Gomes, 2017, p. 24)

São importantes os elementos que contribuem para a desromantização dos entendimentos acerca do movimento negro, uma vez que as leituras românticas sobre o movimento não são tão incomuns e, muitas vezes, num contexto de tensões e enfrentamento político contra um sistema racista que atravessa mais do que a dimensão estética desta parcela da população, são leituras que não dão conta da complexidade de tal contexto. Logo, os elementos apontados por Gomes (2017) contribuem, também, para pensarmos que, da mesma forma que não basta valorizar a participação dos negros na história ou louvar a ancestralidade negra, também não basta ser negro, haja vista a presença de pessoas negras em cargos do legislativo que não representam as pautas do segmento, sendo contrárias, por exemplo, à política de ações afirmativas. É quando observamos o não reconhecimento de pautas centrais para o movimento, como é o caso das políticas de ações afirmativas desde a década de 80, momento em que as cotas passam a aparecer de maneira acentuada dentre as reivindicações do segmento. Isto porque entende-se que um discurso universalista não apresenta perspectivas reais de superação do racismo.

Gomes (2017) dialoga com as principais ações do movimento negro no campo da educação do século XX aos dias atuais que, quando comparado ao surgimento de outros movimentos sociais no mesmo período, apresentam duas especificidades (Cardoso, 2022): sua relação com a diáspora africana e a construção de outra interpretação histórica voltada para a compreensão da realidade do povo negro. A professora ainda acrescenta que outra especificidade é a centralidade da raça, politizada e ressignificada, e a indissociabilidade entre desigualdades sociais e raciais. Ou seja, a desigualdade que assola a população negra brasileira não é apenas uma herança da escravidão, mas o resultado de um plano político, econômico e cultural em curso.

Essa interpretação, do caráter estrutural de raça, aos poucos passa a ocupar espaço nas análises sociológicas e na formulação de políticas públicas e, sem esse ator coletivo que é o movimento negro, com suas ambiguidades e disputas internas, o racismo não teria sido pautado na agenda política do nosso país (Gomes, 2017). E é com esse caráter diverso e de disputas que compõe o quadro do movimento negro, que se pode destacar alguns dentre os vários consensos formados no período considerado por Gomes como: o resgate da figura de Zumbi; a instituição do dia 20 de novembro enquanto uma data nacional voltada para a consciência negra; a criminalização do racismo; e o entendimento da escola enquanto instrumento de reprodução do racismo.

No que tange o campo da educação especificamente, o movimento negro produziu intelectuais que desenvolveram pesquisas sobre a presença do negro no mercado de trabalho, sobre o racismo presente na prática escolar, sobre o racismo no livro didático, sobre a construção de currículos e pedagogias multirraciais e populares, e sobre a importância do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira. Autores e autoras que fornecem o embasamento teórico para a realização desta pesquisa como, por exemplo, Lélia Gonzalez, Petronilha Silva e Sueli Carneiro.

Não se pode negar que muitas das problemáticas enfrentadas no campo da educação tem origem fora das escolas. Os desafios são vários e se intensificam. Como garantir o melhor processo de ensino aprendizagem para um estudante que chega até a sala de aula com fome, por exemplo? E para um estudante que não tem notícias do pai, privado de liberdade em um sistema superlotado que negligencia os direitos dos ali institucionalizados? A escola deve se propor a ser espaço acolhedor, para que o direito à educação dessas crianças e adolescentes, pertencentes a um mesmo universo de grupos sociais não hegemônicos, seja cumprido. Importante pensar que a efetivação deste direito por todas as dimensões, da material, que atravessa, por exemplo, a estudante que deixa de ir para a sala de aula por não ter acesso à itens básicos de higiene e, por isso, não conseguir comprar absorvente; ao estudante que vai para a escola e é violentado epistemologicamente porque não tem acesso a uma leitura crítica da realidade racial brasileira. O fenômeno que, segundo Carneiro (2005), é definido como

Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. (Carneiro, 2005, p.324)

E é esta última violência citada, o epistemicídio, que fomenta a pressão exercida pelo movimento negro sobre as escolas em busca de pedagogias e currículos que contemplem a questão racial e seus atravessamentos.

Gomes (2017) nos apresenta perspectivas de resistência a violência epistemológica construídas por grupos não hegemônicos através da educação ao propor que pensemos esse papel educador, que oferece perspectivas outras sobre a história e sobre o povo do nosso país, que muitas vezes não é exercido pela escola, mas é exercido pelo movimento negro. E que a escola, por sua vez, tem muito a aprender com as produções e com os nomes desse movimento.

Da mesma forma como a escola tem muito a aprender com o movimento negro enquanto agente educador, a universidade brasileira também o tem. Gomes (2017) aponta para a tensão dialética e para a crise do pilar regulação-emancipação sociorracial no campo das relações raciais e da educação. São elementos que podemos compreender a partir de três exemplos apresentados pela autora. A primeira situação apresentada é a abolição da escravatura, onde observamos um processo de emancipação do corpo que passa a não ser mais reconhecido enquanto escravizado, ao menos oficialmente. Entretanto, o desenrolar da história que se constrói em torno de uma escravidão inacabada onde se observa o corpo negro seguindo regulado pelo estado através de processos opressores. O corpo negro reconhecido apenas na sua força de trabalho e não na sua humanidade, sendo percebido, portanto de maneira “coisificada”, é um corpo regulado.

Na mesma direção, o corpo estereotipado pela reprodução sistemática de representações que sustentam ideais embranquecidos de beleza em contraposição à beleza dos corpos negros, também é um corpo regulado. Outro exemplo é a estética negra quando apresenta a beleza como a forma pela qual nos relacionamos

com o mundo, com os objetos. É sobre como nos posicionamos no mundo. É, portanto, algo subjetivo, de modo que a noção de beleza varia de acordo com as culturas. E, o desenrolar disso na prática de uma sociedade racista, é de, ao passo em que se produz e em que se define o que é belo, também se define o que é feio. E o que é feio em uma sociedade racista é tudo o que pertence à estética negra. A estética negra, a partir do que se denomina como “beleza negra”, é a afirmação da beleza destes corpos regulados, apresentada por Gomes (2017) como uma importante estratégia do movimento negro. Estratégia é atravessada por uma tensão dialética ao passo em que ela passa pela regulação do mercado, que se apropria de símbolos, esvaziando-os e tornando-os mercadorias.

Já o terceiro exemplo, o que mais nos interessa, relaciona-se a importância de se compreender o pilar regulação-emancipação sociorracial no contexto da educação, percebendo sua complexidade e não linearidade, o que é fundamental posto que “a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro. E, nos últimos anos, tem sido tema da intervenção artística, poética, e política de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras.” (Gomes, 2017, p. 95). Trata-se das ações afirmativas que podem ser consideradas, em seu conjunto, uma política pública que tem colaborado efetivamente para a inclusão de grupos racializados (população negra e povos indígenas) na educação e no trabalho. Mas a Ciência e a Universidade, apesar de lidar com corpos adentrando os cursos de graduação e pós-graduação, são constituídas historicamente enquanto espaços embranquecidos. A presença negra nesses espaços está sujeita a regulação da instituição e da ciência, e se coloca num espaço de tensão dialética no que diz respeito às narrativas, as perspectivas não hegemônicas, que são levadas para dentro desse espaço junto com os corpos que passam a ocupá-lo.

Não obstante, o currículo não existe em um lugar intocável, como nos mostram a Lei nº10.639 e a Lei nº11.645. Isto porque as transformações nas teorias sociais, nas teorias educacionais, as lutas populares, os movimentos sociais, culturais etc., tem um potencial transformador na teorização curricular. A cultura, entendida como campo de disputa pela construção de significados do mundo social, não pode ser contida. Porque a cultura não é estática. Apesar do racismo, ela

transborda e se reinventa. Deve-se reconhecer a cultura e o conhecimento como produzidos enquanto relações sociais, relações essas que são hierárquicas e desiguais. E o currículo e a prática docente não podem ser pensados de forma a desconsiderar tais relações.

O currículo, que não se define por um produto acabado que, a partir do texto da política curricular chega até os professores como um documento, como uma diretriz ou como um livro didático, é submetido a processos de significação que se entrelaçam às relações sociais. E, como coloca Tomaz Tadeu da Silva, “as lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder.” (Silva, 2006, p. 24). Está posta aos educadores portanto a tarefa de nos firmar nos ideais de uma sociedade e de uma educação pautada no sentido do direito, da democracia, da igualdade racial e da justiça. E a Sociologia no Ensino Médio deve possibilitar a construção de identidades coerentes com essa possibilidade.

4. Análise de dados

A ideia de afeto permeia meus caminhos de pesquisa e já foi citada anteriormente neste texto. Assim, inicio a análise de dados me aprofundando no que seria acreditar e praticar a docência pautada em possibilidades de reencontro com a história coletiva do nosso país, com a memória do nosso povo, de acesso a saberes não hegemônicos e em possibilidades de afeto.

A obra da feminista negra bell hooks é fundamental para pensar os signos atribuídos ao amor e é a partir dela que penso o afeto na educação das relações étnico-raciais. Deve-se dizer que sua importância no cenário da educação nada tem a ver com uma visão romantizada da docência e dos desafios enfrentados pelos educadores cotidianamente em nosso país. Refiro-me aqui a um contexto em que temos profissionais desvalorizados, com poucos recursos materiais e estruturais para desenvolverem seu trabalho. Nada disso é anulado ou se justifica pelo amor à

profissão. Afinal, o amor não paga pelas carteiras na sala de aula, pela comida oferecida nas cantinas nem pelo salário dos professores e professoras.

Importante demarcar que, nos últimos anos, a Educação Básica brasileira foi fortemente afetada pela Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio, onde a Ciências Sociais foi atingida de maneira particular, uma vez que se enfraquece ao passo em que se tornam obrigatórios somente estudos e práticas de Sociologia, perdendo espaço na política curricular enquanto disciplina. Em atividade desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a *Aula Pública: Caminhos para o Novo Ensino Médio*⁶, professores universitários compartilharam suas perspectivas acerca da reforma, apresentando reflexões relevantes sobre a questão. Ficou evidenciado um forte posicionamento por parte dos profissionais da educação que acreditam que a reforma aconteceu de modo a desconsiderar problemas estruturais vivenciados pelas escolas em todos os cantos do país, tendo sido uma reforma feita “de cima para baixo”.

As discussões sobre o Novo Ensino Médio se fazem fundamentais no desenvolvimento deste trabalho, não simplesmente pelo fato da pesquisa ter sido desenvolvida no ano de 2022, em meio a implementação do novo modelo nas redes estaduais de ensino. Acredito que a temática se justifica como fundamental, sobretudo, pelo gargalo encontrado na escola onde foi desenvolvida a pesquisa-ação no que tange às condições de permanência dos estudantes na escola e às demandas estruturais relacionadas à implementação do novo Ensino Médio. Trata-se de uma escola profundamente esvaziada, como é possível observar na imagem I, o que, na perspectiva do professor participante da pesquisa, está diretamente relacionado ao novo modelo de ensino adotado.

⁶ Aula pública ofertada pela Faculdade de Educação (FEUSP) da Universidade de São Paulo em 11 de abril de 2023 e transmitida pelo *Youtube* no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=Qg9nL8xktRY>



Imagem I: a sala de aula de Sociologia na escola campo da pesquisa

Para a professora Carlota Boto os itinerários formativos que compõem a configuração do Novo Ensino Médio são questionáveis, pois agrupam o conhecimento como se ele devesse ter uma finalidade imediata na vida dos estudantes, conferindo prioridade apenas às disciplinas de Português e Matemática, de modo que as demais disciplinas passam a compor apenas um mosaico. A questão é problemática, visto que todas as disciplinas são necessárias e que a interdisciplinaridade só se torna possível se conhecemos todas as disciplinas. Aqui, um ponto central é, também, a desigualdade entre diferentes escolas e a professora chama a atenção para escolas periféricas e suas condições de ofertarem todos os elementos previstos.

O professor Paulo Silveira Fernandes apresenta perspectivas educacionais do tempo integral, contextualizando a implementação do Novo Ensino Médio no

período pós isolamento social. Trata-se de um contexto em que jovens perderam convívio com outros estudantes, professores e demais profissionais. Ocorreram mudanças na alimentação, na prática de atividades físicas e culturais, dentre outros aspectos. As atividades domésticas se tornaram redobradas, especialmente para meninas. Aulas remotas não atraíram o interesse dos alunos. Entre as consequências mais graves do isolamento nas comunidades mais pobres, estão o aumento da violência doméstica, das gestações e dos suicídios entre adolescentes, além do aumento da evasão escolar, devido ao abandono do ano letivo. Os estudantes que seguem na escola o fazem movidos pela perseverança, apostando nas portas que podem se abrir com o diploma. Aqui, compartilho da perspectiva da educadora Luana Tolentino⁷ que trata o problema em outros termos, preferindo falar em “expulsão escolar”. Isto porque a saída da escola é uma escolha provocada por uma série de fatores históricos e estruturais relacionados à falta de acolhimento de pessoas negras no espaço escolar e à negação do direito à educação desta população. É possível, portanto, interpretar a reforma como uma ampliação das desigualdades no campo da educação.

Uma das principais mudanças do Novo Ensino Médio foi a adoção do tempo integral em parte das escolas públicas, que oferecem uma quantidade maior de disciplinas e de refeições. Coloca-se então uma tendência entre os que já trabalhavam em meio período, que procuram escolas que não sejam de tempo integral. E quais seriam os prejuízos desse esvaziamento? Para o professor Paulo Silveira Fernandes, na escola, os estudantes têm oportunidade de vivenciar a cidadania e, a partir disso, ele diferencia educação integral de educação em tempo integral. Por mais que a carga horária seja importante, ela não garante uma formação integral do cidadão. Isto porque é possível investir mais tempo em uma educação que se resume a transmitir informações, como bem explica Paulo Freire através do conceito de educação bancária. É possível, portanto, que uma educação em tempo integral seja desenvolvida sem que esta seja uma educação que compreenda os sujeitos como seres sociais.

⁷ Em matéria no site da Fundação Telefônica Vivo intitulada “Evasão escolar de jovens negros: como enfrentar o problema” de novembro de 2022, a educadora Luana Tolentino apresenta sua perspectiva de expulsão escolar. A matéria está disponível no link: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/evasao-escolar-de-jovens-negros-como-enfrentar-o-problema/>

Nosso país tem um histórico segregacional. As perspectivas da educação integral são, portanto, perspectivas sociais. Precisamos refletir sobre o papel da escola, sobretudo a partir da realidade das comunidades periféricas. O tema não deve ser objeto de estudo só de educadores, mas de todos os campos relacionados.

O professor sistematiza em sua fala o que seriam três promessas da Reforma do Ensino Médio. A primeira delas seria a liberdade de escolha, que diz que a arquitetura curricular das escolas passa a ser flexível e cada um poderá escolher o que estudar. A segunda promessa é a do Ensino Técnico para todos que quiserem. Seria a educação pública estadual oferecendo ensino profissionalizante, sob a argumentação de que parte significativa da juventude egressa do Ensino Médio não quer ir para a universidade. Ao invés disso, quer entrar no mercado de trabalho. A terceira seria a expansão de carga horária.

Em meio a este contexto, entre promessas e uma implementação repleta de gargalos, me insiro no campo de pesquisa com a tarefa de desenvolver uma pesquisa atravessada pela formação de professores, com o entendimento de que é necessário que a mesma seja capaz de interagir com a formação dos estudantes para que ela cumpra seu papel. E também com a tarefa de, no contexto da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, desenvolver um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais, pautada em uma prática docente afirmativa atravessada pelo afeto.

Ao trazer a dimensão do afeto, importa salientar que não se trata do amor tratado nos dicionários como o sentimento vivido em relações românticas. Ele não se resume à afeição de uma pessoa por outra. Para bell hooks em seu livro *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021), o amor é ação. Em todos os campos, o amor é ação. Viver em comprometimento com uma ética amorosa é a decisão de se conectar com o outro. Isto significa se solidarizar com pessoas em situação de violência, com pessoas negligenciadas pelo Estado, e com pessoas marcadas pelas mais diversas formas de opressão. Enquanto educadora em formação, me proponho a pensar o amor na prática docente. De que forma é possível exercê-la, senão com amor? Observe que não coloco o exercício da docência por amor, mas

sim com amor. Este caminhar na pesquisa-ação só poderia se dar com outro pesquisador e professor que tem sua prática pautada nesses princípios.

O que bell hooks propõe é que as transformações sociais que almejamos sejam alcançadas através da prática do amor, sendo amor não apenas um sentimento, mas sim uma intenção seguida de uma ação. A ideia é que possamos nos distanciar cada vez mais dos paradigmas coloniais, que pautam as sociedades do ocidente em estruturas desiguais e opressoras, buscando redirecionar nosso pensamento e prática para a ancestralidade. Aqui, vale refletir sobre as influências da filósofa Sobonfu Somé, autora do livro *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. A teoria de Somé se faz presente no trabalho de hooks no conceito de comunidade.

Frente ao que foi exposto e atravessada pelo afeto, neste capítulo busco apresentar o que foi levantado no âmbito da sala de aula do professor parceiro da pesquisa, onde fui recebida para realizar juntamente com o docente de Sociologia a pesquisa-ação. Ela será feita a partir da descrição e interpretação de cenas cotidianas vivenciadas na pesquisa e descritas no caderno de campo e nas transcrições das conversas feitas com os estudantes das turmas e com o professor pesquisador.

A escrita das cenas que serão apresentadas a seguir foi construída, fundamentalmente, a partir dos registros que realizei ao longo da pesquisa-ação, das observações e das rodas de conversa realizadas com os estudantes e o professor. Como mencionado na descrição da metodologia, as cenas foram organizadas a partir das três categorias temáticas da pesquisa: 1) o diálogo entre a prática docente e o currículo de Sociologia na Educação Básica; 2) o reconhecimento de fragilidades na formação de professores de Sociologia, no que diz respeito à educação das relações étnico raciais e 3) a possibilidade de uma postura ativa em uma formação docente contínua que busque mitigar os efeitos da defasagem identificada na formação inicial de professores de Sociologia.

TEMA 1: O DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O primeiro dia de campo na escola foi carregado de símbolos que dizem sobre a realidade do território onde a pesquisa se inseriu. Uma escola de tempo integral, no modelo do Novo Ensino Médio, na periferia de uma capital onde a maioria dos estudantes são adolescentes negros e negras. Naquele dia, como em todos os outros dias do campo, tive contato com turmas do primeiro e do terceiro ano, nas aulas de Sociologia. Para todas elas eu direcionei a mesma pergunta: o que seriam questões étnico-raciais? Não obtive respostas. Não seria um exagero dizer que me senti frustrada na empolgação do primeiro dia em trabalho de campo, mas sem dúvidas, a ausência de respostas não significava a ausência de conhecimento e/ou de vivência daqueles jovens sobre o tema. Na verdade, a reafirmação de que não havia espaço para esse questionamento viria ainda nos primeiros horários.

É comum ouvirmos relatos de professores e professoras, em formação ou não, sobre as limitações de tempo no cotidiano escolar. Lembro-me das disciplinas de estágio cursadas na graduação e dos comentários sobre planos de aula que muitas vezes não cabiam dentro dos 50 minutos de cada horário. Lembro-me de ter vivenciado o mesmo e no campo de pesquisa não foi diferente. O tempo dentro da escola voa. Um horário se emenda ao outro e, quando menos se espera, o sinal toca. Observei um estudante sentado isolado em um canto da sala, com a cabeça deitada sobre a mesa. Me aproximei e perguntei se estava tudo bem e ele disse que estava passando mal. O professor não tinha percebido e, por ter notado a movimentação, perguntou posteriormente o que havia acontecido. E nesse caso, isso não diz do comprometimento ou da disponibilidade do educador. O professor, parceiro na pesquisa, é simplesmente um dos docentes mais atenciosos e cuidadosos que eu conheço, mas é humanamente impossível dar conta de todos os detalhes e todas as especificidades dos sujeitos presentes nas salas de aula, ainda que todas elas mereçam a nossa atenção.

As aulas neste dia giraram em torno da aplicação de um questionário sobre conceitos da ciência política. Estávamos em período eleitoral e o tema já estava sendo trabalhado pelo professor há algumas semanas. Durante as discussões conduzidas pelo professor, no segundo horário, uma aluna declara seu voto no então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Ela é questionada sobre o motivo do

seu voto e, depois de refletir, responde que é devido à transposição do Rio São Francisco. Me peguei refletindo sobre como na política nada, absolutamente nada está dado. A política é uma disputa constante de narrativas. A aluna era uma estudante negra e outros estudantes se manifestaram, dizendo que não gostam ou não apoiam a política e candidatos a cargos políticos. Também é possível dizer que este primeiro dia foi marcado por contrastes. Isto porque, além dos relatos desgostosos em relação à política, escutei relatos de diversos estudantes de que, naquela semana, havia acontecido uma operação da Polícia Militar no Madre Gertrudes - bairro onde fica a escola, e duas pessoas foram assassinadas. Segundo os estudantes, morreram um traficante e um adolescente de 14 anos que estava com o celular na mão e que, segundo a Polícia Militar, teve o celular confundido com uma arma. Um dia antes da minha chegada na escola, as aulas foram suspensas por questões de segurança e houve uma manifestação contrária a violência policial em uma avenida próxima a escola. Busquei notícias no meu celular e vi em uma matéria jornalística um vídeo dos manifestantes bloqueando o trânsito na via. Uma estudante compartilhou que esteve presente na manifestação e houve relatos de estudantes insatisfeitos com as notícias sobre o protesto que circularam nas mídias. Elas teriam sido, segundo eles, desumanas e tendenciosas, deslegitimando a causa, trazendo máximas como “Protestantes fecham Avenida porque polícia matou traficante”. Percebo que são turmas de estudantes críticos, muito inteligentes, com uma leitura social elaborada. Uma aluna indaga: “E porque é traficante pode matar?”.

Evidencia-se o acúmulo daqueles estudantes acerca de uma faceta da realidade racial que enfrentamos no nosso país: a violência. Embora o elemento racial tenha se apresentado como fundamental à teoria social brasileira e a violência conferida às relações raciais seja desenvolvida nos estudos no campo das Ciências Sociais, as explicações oferecidas pela Sociologia da violência atribuem menor peso analítico à raça em detrimento de marcadores de gênero e classe (Sinhoretto e Moraes, 2018). Em contrapartida, autores que são referência para a compreensão das relações raciais no país, apontam o caráter violento incorporado a essas relações. Daí a narrativa fortemente marcada pelo movimento negro acerca do genocídio do povo negro que se relaciona à destruição de elementos culturais e

físicos desta população, passando pelo campo simbólico e pelo não simbólico, envolvido em uma política de branqueamento da população.

Em uma escola de periferia de uma grande cidade, onde o corpo discente é majoritariamente negro e o território é repleto de significados históricos, é possível observar a existência da violência racial nas duas esferas. Por um lado, a violência que ceifa a vida de jovens negros no Brasil através da mão armada do Estado e, por outro lado, a violência simbólica, que podemos entender como epistemicídio, que sistematicamente corrobora com uma invisibilização parcial ou total de narrativas históricas não hegemônicas sobre a formação da sociedade brasileira. Tal violência, atropela todo um processo histórico de um país que se estruturou nas bases do racismo ao se desenvolver sobre um sistema social, econômico e político de escravização de parte da população ao longo de quase quatro séculos e, no pós-abolição, adotou um projeto de não reparação e de continuidade da violência direcionada a estas pessoas. Trata-se da escravidão inacabada, segundo a pensadora Preta Rara (2019).

Ainda nos primeiros dias de campo, em meio ao desenvolvimento do meu planejamento junto ao professor parceiro da pesquisa, estive em um lugar de muita escuta. Acompanhei atentamente as aulas ministradas pelo professor e sua interação com os estudantes, registrando e contribuindo com as discussões. Foi um importante momento de aproximação com os sujeitos ali inseridos. De pouco a pouco, através de intervenções na aula e de conversas em grupos menores, os estudantes entenderam o que eu estava fazendo ali. Foi necessário explicar diversas vezes o que é um curso de mestrado e o que significa fazer uma pesquisa de campo. O exercício foi fundamental para que eu me atentasse para a importância da adoção de uma linguagem adequada para aquele espaço. Acredito que este tenha sido o primeiro aprendizado que eu adquiri em campo, sendo um dos primeiros ganhos de minha parte no trabalho em parceria com o professor da escola.

Neste lugar de escuta, registro e intervenções, observei o professor em suas exposições sobre o conceito de democracia. Me chamou atenção o recurso utilizado: o sistema político da Grécia Antiga. O professor recorre ao funcionamento de Atenas para explicar aos estudantes o que é a democracia, além de articular

também elementos relacionados à revolução francesa e à monarquia inglesa. Ali foi identificado um dos primeiros desafios da nossa pesquisa-ação: como enegrecer as referências mobilizadas em sala de aula? Como escapar ao clássico - hegemônico, para dar conta de outras narrativas, não menos importantes? Como fazer valer o direito dos estudantes de acessar uma educação que dialogue com sua própria realidade e história? São perguntas que eu e o professor parceiro fizemos a nós mesmos do início ao fim do trabalho de campo.

A autora Petronilha Silva (2007), tratando sobre a educação das relações étnico-raciais, explica que:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal (SILVA, 2007, p. 500).

Entendemos, portanto, que as dificuldades relacionadas à implementação da Lei 10.639/03 e a prática de uma educação das relações étnico-raciais, de um modo geral, não se limitam a falta de recursos para tal. Isto é, não se trata da falta de referências bibliográficas, de materiais ou procedimentos pedagógicos, e sim de um contexto que apesar de incluir estes elementos, é mais amplo uma vez que se trata da história das relações étnico-raciais no Brasil. E essa compreensão é fundamental para a formação de professores e professoras de Sociologia para que, uma vez em sala de aula, produzam experiências educativas como as citadas por Petronilha Silva. A mim e ao professor parceiro da pesquisa estava colocado o desafio de juntos, encontrarmos caminhos para estas experiências.

A metodologia utilizada pelo professor em algumas destas aulas foi a de roda de conversa, onde os estudantes foram convidados a participar de um lanche coletivo. Os conteúdos se desenvolviam, portanto, com a turma organizada em forma circular e, durante nossos momentos de planejamento, observamos que o

formato não era o melhor para as turmas de primeiro ano, pois os estudantes ficavam muito dispersos. Tomamos nota para adaptação nos nossos planejamentos. Entretanto, apesar da dispersão, as discussões, por vezes, tomavam rumos interessantes. Os estudantes queriam falar sobre o Novo Ensino Médio e reclamações como “A escola tá uma bosta. Quem é que fica na escola por 8 horas?!” foram várias. Evidencia-se o cenário desafiador de um trabalho de campo no contexto do Novo Ensino Médio.

O primeiro dia de campo evidenciou a importância do entendimento sobre a responsabilidade do docente de Sociologia inserido em um espaço atravessado por tantos marcadores. No meu entendimento, a nossa responsabilidade passa pelos questionamentos: como a Sociologia pode ser relevante para estes estudantes? De que modo a Sociologia, que não carrega em si a capacidade de resolução dos problemas enfrentados pelas pessoas naquele território, pode se fazer útil? Não tenho uma resposta pronta, mas, sem sombra de dúvidas, o cumprimento da Lei 10.639/03 é um importante caminho para tal. E esta, embora seja uma obrigação legal, se relaciona à uma postura ativa e comprometida do profissional em sala de aula. Isto porque, assim como na política - mesmo porque o currículo também é político, no campo curricular nada, absolutamente nada está dado. O currículo também é uma disputa constante de narrativas.

Devemos entender o currículo para além dos documentos curriculares que norteiam ou não a nossa prática. Isto porque o currículo está em todo o conhecimento que se constrói no espaço escolar. Isto significa que o papel do professor, e aqui em especial do professor de Sociologia, passa por atravessar os limites das páginas das documentações curriculares oficiais para que se possa fazer um exercício de recriação, de modo que os saberes construídos em sala de aula incluam as identidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Afinal de contas:

o currículo é lugar, espaço e território. o currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. o currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. o currículo é texto, discurso, documento. o currículo e documento de identidade. (Silva, 2011, pág. 150)”

Este entendimento, do caráter dinâmico do currículo, é fundamental tanto quanto estratégico ao passo que a formação de professores nos cursos de licenciatura que formam professores de Sociologia não garantem suficientemente a qualificação destes profissionais para o trato da educação das relações étnico-raciais em sala de aula. Evidente que existem as instituições que ofertam de maneira obrigatória componentes curriculares que se debruçam sobre o tema. É o caso, por exemplo, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) onde ao menos 28 cursos ofertam componentes curriculares norteados pela educação das relações étnico-raciais⁸. Nesta mesma universidade, no ano de 2019, eu tive a oportunidade de cursar a disciplina Educação e Relações Étnico Raciais na Faculdade de Educação, enquanto participava do Programa de Mobilidade Acadêmica Andifes. A experiência foi um despertar para o meu autorreconhecimento enquanto professora em formação e as responsabilidades implicadas nesta ocupação, o que foi fomentado graças ao trabalho da professora da disciplina, uma feminista negra e militante que nos apresentou referências centrais para a compreensão do racismo no cotidiano escolar e fora dele.

A potência que esta disciplina teve na minha formação docente e a potência que o despertar do professor parceiro para pautas não hegemônicas, através de sua militância teve em sua formação é o que buscamos possibilitar ou fomentar nos estudantes participantes da pesquisa. Neste aspecto, o conceito de desigualdade social foi entendido como um importante momento para o desenvolvimento da prática da educação das relações étnico raciais, que suscitou importantes reflexões acerca de um campo sensível atrelado à questão.

Ao iniciar as conversas sobre a aula dedicada ao conceito de desigualdade social, fui atravessada pela dinâmica conhecida como Corrida do Privilégio. Recordo-me de ter tido contato com a dinâmica ainda durante a graduação e de tê-la desenvolvido com os estudantes de uma turma, em um estágio docente, em uma escola estadual da capital. O funcionamento se dá, resumidamente, da seguinte forma: deve ser feita uma seleção de comandos atrelados a marcadores sociais como raça, gênero, sexualidade, classe etc. Alguns exemplos: se você nunca foi

⁸ É possível conhecer mais sobre as ações afirmativas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em matéria do periódico online da universidade *Edgard Digital* no link: <https://www.edgardigital.ufba.br/?p=13611>

seguido dentro de um supermercado, dê um passo para trás; se você estudou em escolas particulares, dê um passo para frente; se você não tem plano de saúde, dê um passo para trás; se você já sofreu uma abordagem policial violenta, dê um passo para trás. Os participantes da dinâmica, organizados em uma fila ombro a ombro, seguem os comandos de modo que se criam distâncias entre os participantes, que tendem a ser maiores na medida em que o perfil dos participantes é mais diverso.

Ao apresentar a ideia, que me havia surgido sem muito questionamento, eu e o professor parceiro conversamos sobre experiências passadas com a dinâmica. Ele me apresentou uma perspectiva que eu não tive na minha experiência no estágio docente. Em anos anteriores, para trabalhar o conceito, o professor já havia recorrido à Corrida do Privilégio. Perguntei sobre como havia sido a experiência, e o professor respondeu que não obteve o resultado esperado. Esperava-se que os estudantes se sentissem motivados a discutir o conceito e sua relação com os marcadores de diferença que constituem a nossa sociedade. Que eles se sentissem interessados pela discussão, provados a contribuir com o debate. Entretanto, o professor observou que na medida em que ele, ao conduzir a dinâmica, dava os comandos para a turma, os estudantes se mostravam mais entristecidos e desapontados com seu desenrolar.

A dinâmica é carregada de um simbolismo muito forte: quanto menos direitos o participante acessa em sua vida real, mais ele se coloca atrás de seus colegas. Dessa forma, é natural que a experiência possa não ser bem aproveitada pelos estudantes, podendo inclusive assumir um caráter violento e vexatório. Neste momento, evidencia-se a responsabilidade dos educadores ao proporem o trato da educação das relações étnico raciais em sala de aula, uma vez que este é um marcador que constitui a vida dos sujeitos, em uma configuração que inclui experiências de dores, negligências e violações.

Declinamos da ideia de trabalhar a dinâmica da Corrida do Privilégio e então o professor parceiro trouxe outra proposta para o desenvolvimento do conceito de desigualdade social. Trata-se de uma dinâmica, já aplicada anteriormente pelo professor, e que se desenvolve no espaço da sala de aula com os seguintes materiais: uma lixeira e bolinhas de papel. A ideia é que o professor solicite aos estudantes que se posicionem no interior da sala, em locais de sua escolha, seja

próximo ao quadro ou no fundo da sala, próximo às paredes, às janelas ou ao centro. A partir de então, o professor posiciona a lixeira em um local de sua escolha e orienta os estudantes a arremessarem a bolinha de papel, buscando que ela caia dentro da lixeira. Dessa forma, alguns estudantes encontram mais facilidade em arremessar a bolinha dentro da lixeira do que outros, de modo que a maior parte das bolinhas caia no chão. São feitas várias rodadas da mesma dinâmica, com os estudantes e a lixeira se reposicionando a cada rodada.

O momento seguinte da dinâmica consiste em uma sensibilização em torno do conceito de desigualdade social, onde estudantes e professor interpretam a atividade da dinâmica refletindo sobre os significados sociais que podem ser atribuídos a ela. Algumas perguntas podem nortear o momento como, por exemplo: por que nem todas as pessoas conseguiram acertar a bolinha de papel dentro da lixeira? Estavam todas em condições de igualdade? O que a lixeira poderia representar na realidade?

Optamos pela realização da dinâmica, que chamaremos aqui de Dinâmica da Lixeira. Sua aplicação em sala de aula seguiu os passos descritos anteriormente e rendeu momentos de reflexão muito ricos, com elementos que dialogavam com a realidade dos estudantes das turmas participantes da pesquisa. Durante os diálogos, entendemos que a lixeira poderia representar, por exemplo, a oportunidade de ingresso em uma universidade pública federal. Foi a oportunidade de compartilhar informações importantes como o caráter da gratuidade do ensino nestas instituições, onde alguns dos estudantes acreditavam ser necessário o pagamento de uma mensalidade. As discussões perpassaram a importância da política de cotas enquanto um mecanismo que cumpre o papel de tornar o acesso ao ensino superior mais democrático e, portanto, mais acessível para pessoas negras e pobres.

Ao final das aulas avaliamos a aplicação da dinâmica como positiva. Foi uma oportunidade de refletirmos sobre a gama de possibilidades de prática curricular existentes no campo da educação das relações étnico raciais, ao mesmo tempo em que se colocava a dimensão de sensibilidade concernente a estas práticas. São vários os diálogos possíveis entre a prática docente e o currículo formal de sociologia, com o intuito de desenvolver um processo de ensino aprendizagem

alinhado à Lei 10.639/03, ainda que esta não esteja devidamente prevista nas documentações curriculares da disciplina. Para tal, não pode faltar ao educador o comprometimento com a pauta, existente através de uma prática curricular ativa e crítica, bem como a responsabilidade e a sensibilidade que esta prática demanda.

TEMA 2: O RECONHECIMENTO DE UMA DEFASAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Logo no princípio das atividades relacionadas à pesquisa-ação foi necessário definir estratégias para o planejamento da nossa pesquisa na escola campo. Tendo em vista a jornada de trabalho de três turnos do professor parceiro, adotamos uma estratégia que mesclasse conversas de avaliação e planejamento de maneira presencial - conversas essas que aconteciam após as aulas, com conversas assíncronas realizadas ao longo da semana, no intervalo entre uma aula e outra da pesquisa-ação.

Ainda nas primeiras conversas, planejando nossas intervenções, uma pauta foi o papel dos documentos curriculares nas nossas atividades. A pergunta que nos inquietou foi a seguinte: o processo de elaboração e de planejamento das aulas incluiria um olhar para os documentos curriculares vigentes no estado de Minas Gerais? Foi quando o professor falou que, em sua perspectiva, os documentos curriculares cumprem um papel importante de respaldar o professor “juridicamente” pelo que está sendo trabalhado em sala de aula. Os documentos curriculares, segundo ele, também orientam o professor sobre o que falar, mas, em seu caso, com nove anos de sala de aula, ele já tem elaborado aquilo que ele acredita ser mais relevante de acordo com o público que ele trabalha. Ele ressalta também a importância do respaldo garantido por leis, como a Lei 10.639/03, e a Constituição Federal em si, que diz que a educação tem o dever de formar para a cidadania. Não necessariamente o currículo traz todo o respaldo necessário para a educação que ele acredita.

O trabalho com o professor foi uma experiência de muitas trocas de aprendizados. Em grande parte, conversamos sobre a formação docente que tivemos e sobre a prática docente. Desde as conversas preliminares acerca da

proposta da pesquisa, falávamos sobre a identificação de uma carência na formação de professores de Sociologia, e como a prática docente vem reforçar esta leitura. Trata-se de uma defasagem que faz com que o profissional licenciado, ao adentrar a sala de aula, não se sinta preparado para tratar da educação das relações étnico raciais. Isto porque, nos anos em que nos dedicamos à formação docente, não tivemos acesso a uma formação que contemplasse as prerrogativas expressas na Lei nº 10.639/03, o que entendemos como uma formação anti Lei nº 10.639/03. Como sabemos, o currículo, seja pela ótica dos documentos oficiais, seja pela sua materialização nos cotidianos escolares, representa um campo de disputa em que são firmados posicionamentos e escolhas. Dessa forma, não garantir aos professores e professoras em formação o arcabouço teórico e prático suficiente para uma atuação profissional, norteadas pela educação das relações étnico-raciais, configura-se como uma escolha política. Escolha que, mais uma vez, entendemos como anti Lei nº 10.639.

Existimos em uma sociedade que é estruturalmente racista, onde a formação dos indivíduos, desde as primeiras etapas de socialização, é marcada de signos racistas em violências ou microviolências através de piadas, brincadeiras etc. Aos educadores e educadoras, independentemente de sua pertença racial, é comum uma formação social racista que demanda investimento e esforços, em muitos casos individuais e que partem dos próprios professores, para que possa ser rompida. A mesma dinâmica se aplica a outras opressões estruturais como a lgbtfobia, o machismo e tantas outras formas de discriminação e violência. Daí a importância fundamental de investimentos e esforços na educação, no sentido de seu potencial de contribuição para a formação de cidadãos que tenham condições de compreender a realidade racial brasileira e de se posicionar consciente e criticamente diante dela. Se não aprendemos a desnaturalizar o que de opressor conhecemos como natural ao longo de grande parte de nossas vidas, não estamos aptos para a sala de aula seja de Sociologia ou de qualquer outra disciplina. Para Petronilha Silva (2011):

A dimensão de nossa responsabilidade de mulheres e homens negros e dos não negros, particularmente de professores e pesquisadores, para com o combate ao racismo, sem dúvida alguma, é demarcada pelos sofrimentos impingidos aos negros – crianças, adolescentes, jovens e adultos – em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nos estabelecimentos de ensino (Silva, 2011, p. 121).

A formação de professores tem, portanto, um papel indispensável e estratégico neste contexto e que, infelizmente, não é devidamente desenvolvido, apesar do trabalho responsável e comprometido de tantos profissionais espalhados pelas instituições de ensino superior no país. O desenvolvimento da pesquisa-ação nos colocou novamente frente a frente com o nosso percurso formativo. O trabalho em parceria entre dois professores, a apresentação da proposta às turmas participantes, o planejamento deste trabalho, e revisão de rotas que se fizeram necessárias. Todas essas experiências do processo formativo contribuem para a reflexão acerca de nossa própria formação, onde encontramos um ponto em comum: onde buscamos sanar a defasagem existente em nossa formação na licenciatura.

O professor completa nove anos de exercício da profissão neste ano de 2023. Em todo esse tempo, enquanto um homem gay, foi a partir de sua militância em favor dos direitos da população LGBTQ+ que ele teve a oportunidade de se aprofundar em conhecimentos e práticas não hegemônicas. Através dos movimentos sociais o professor se aproximou de pautas sociais pertinentes à sociedade brasileira e se reconhece em uma realidade atravessada por marcadores de diferenças. Foi nesse ambiente que o professor encontrou solo fértil para refletir sobre as experiências coletivas que constituem a realidade social do nosso país, tendo identificado que, para além da sexualidade, o marcador racial também se relaciona a uma realidade de violência e de desigualdades.

Pudemos reafirmar ao longo da pesquisa, o papel educativo exercido pelos movimentos sociais, pela organização das populações não hegemônicas em busca da garantia de seus direitos. Este é o ponto em comum a partir do qual encontramos sincronia para o desenvolvimento do trabalho de campo: o reconhecimento da importância de buscar experiências formativas que deem conta de tratar da complexidade da realidade racial brasileira dentro da universidade e para além do espaço da universidade. Este reconhecimento passa pelo entendimento do currículo enquanto um fenômeno social e que, por isso, não está dado. Ao tomarmos consciência da defasagem existente na nossa formação docente, transformaremos a nossa prática curricular a partir de saberes produzidos por quem lança o olhar

sobre a realidade destas populações. É no contexto dos movimentos sociais que muitos têm a oportunidade de acessar as produções de pensadores e intelectuais que desenvolvem trabalhos centrais para a compreensão da realidade brasileira. Isto porque esses movimentos, ao exercerem um papel educativo, se constituem como um espaço de produção desses conhecimentos, inclusive no âmbito da academia, mas que não são suficientemente incorporados aos currículos oficiais.

Observamos, portanto, a tendência de que os professores comprometidos com o trato da educação das relações étnico raciais dentro da sala de aula são sujeitos que, em alguma medida, vivenciaram essas experiências. Que são os professores que vão contar com o arcabouço teórico e o arcabouço de experiência empírica, das próprias vivências, adquiridos na universidade ou fora dela, mas com a especificidade de o alcançaram através de uma postura ativa em busca destes conhecimentos, muitas vezes sem contar com o currículo oficial dos cursos de formação de professores. São professores e professoras que em sua prática trazem essa temática para a sala de aula, a partir do compromisso com uma educação emancipadora.

Ao longo dos anos de trabalho docente, se tornou um costume na prática do professor parceiro dedicar uma aula ao tema da saúde mental no mês de setembro, mês em que a campanha Setembro Amarelo busca contribuir com a prevenção ao suicídio em todo o país. Ainda nas primeiras semanas do mês, o professor e eu acordamos que desenvolveríamos o tema da saúde mental na ocasião do setembro amarelo. Recebi a proposta com animação, reconhecendo a relevância da discussão, mas também seu caráter desafiador. A pergunta que nos atravessava era: como tratar a temática de saúde mental da população negra, num momento pós-pandêmico, com estudantes em sua maioria negros e periféricos?

Em uma perspectiva sociológica, logo nos veio à mente o clássico *O Suicídio*, obra de 1897 do sociólogo Émile Durkheim. Nos interessava abordar o tema enquanto um fato social, porém, precisávamos fazer com que a aula dialogasse com a realidade dos estudantes. Para isso, foi necessária a realização de uma pesquisa para a elaboração do nosso plano de aula. Levantamos dados sobre as desigualdades sociais, contexto no qual a população negra é mais afetada devido a fatores históricos e sociais. Levantamos dados relacionados à desigualdade salarial,

em que o homem branco tem salário médio 159% maior do que mulher negra⁹; em relação à insegurança alimentar, em que apenas 35% dos lares de pessoas negras contam com segurança alimentar¹⁰; em relação à violência policial em que 8 a cada 10 mortos pela polícia são negros¹¹; em relação à violência doméstica, em que mulheres negras são as maiores vítimas de feminicídio¹². Setembro Amarelo é uma campanha nacional de prevenção ao suicídio e estes foram alguns dos dados levantados que caracterizam um cenário em que o índice de suicídio entre jovens negros é 45% maior em relação à jovens brancos¹³.

O racismo, portanto, adoece. Trata-se de um fenômeno diretamente relacionado à saúde mental desta porcentagem da população e é indispensável considerá-la ao abordar o tema na escola. Estando a saúde da população negra diretamente relacionada ao racismo, o nosso plano de aula se inicia com o significado da palavra banzo. É um termo que muitos de nós já ouvimos falar, mas que tem uma origem por muitos desconhecida. Apresentei a ideia ao professor, que não conhecia o significado da palavra, e a aula se iniciou com um momento expositivo sobre sua definição. Banzo é uma palavra de origem africana que, segundo o autor Nei Lopes, tem origem na língua quicongo e quimbundo. O autor a define da seguinte forma: “Banzo é uma nostalgia mortal que acometia negros africanos escravizados no Brasil”¹⁴.

A importância de iniciar a aula com o resgate de uma palavra inundada de significado e profundidade se relaciona à tomada de consciência da profundidade

⁹ Segundo pesquisa realizada pelo Insper no ano de 2020, como é possível observar na matéria no G1 no link: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/15/na-mesma-profissao-homem-branco-chega-a-ganhar-mais-que-o-dobro-da-mulher-negra-diz-estudo.ghtml>

¹⁰ De acordo com o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, como é possível observar na matéria da CNN no link: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/agravada-pela-pandemia-fome-avanca-no-brasil-e-atinge-33-milhoes-de-pessoas-diz-estudo/#:~:text=Enquanto%20a%20seguran%C3%A7a%20alimentar%20est%C3%A1%20presente%20em%2053%2C2%25,convivem%20com%20restri%C3%A7%C3%A3o%20de%20alimentos%20em%20qualquer%20n%C3%ADvel.>

¹¹ Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020.

¹² Segundo matéria do site da Câmara dos Deputados disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/832964-mulheres-negras-sao-maioria-das-vitimas-de-feminicidio-e-as-que-mais-sofrem-com-desigualdade-social/>

¹³ Segundo dados do Ministério da Saúde, como é possível observar no link: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/como-o-preconceito-racial-afeta-a-saude-mental-da-populacao-negra/>

¹⁴ Referência e definição retiradas de matéria do site Geledés através do link: <https://www.geledes.org.br/banzo-um-estado-de-espírito-negro/>

que historicamente é o racismo em nossas vidas. A escravidão, comumente tão rasa e insensivelmente trabalhada nos livros didáticos, merece ser olhada com honestidade. E a honestidade passa por não corroborar com o apagamento ou redução das vivências da população escravizada ao longo de quase quatro séculos e que ainda são tão recentes em nossa história.

Infelizmente eu não pude estar presente na escola no dia da aula, que foi conduzida apenas pelo professor parceiro. Mas com o planejamento elaborado, o significado da palavra banzo foi trabalhado com os estudantes, que tiveram a oportunidade de refletir sobre a relação entre os dados apresentados e a saúde mental da população negra no nosso país, em uma aula expositiva dialogada. Os estudantes também foram informados sobre o Centro de Valorização da Vida (CVV) que disponibiliza o número 188 para pessoas que pensam em cometer suicídio e sobre redes sociais de profissionais da área da saúde que produzem conteúdo sobre saúde mental da população negra: o projeto Pra Preto Ler¹⁵ desenvolvido por duas psicólogas baianas que tratam de temas relacionados à negritude. Consideramos, no processo de elaboração do plano de aula, a importância de apresentar referências de pessoas jovens que falam sobre o assunto nas mídias sociais, ambiente em que os estudantes se fazem fortemente presentes.

Após as aulas, eu e o professor conversamos sobre as percepções que ele teve acerca do momento. Conversamos sobre o espaço formativo que se desenvolveu ao longo do planejamento até a realização das aulas, o que na avaliação do professor foi muito positivo. A temática, que já era tratada por ele nos anos anteriores, nunca havia sido abordada trazendo o recorte racial. Ou seja, uma temática sobre a qual o professor já possuía um acúmulo de conhecimento só pôde ser aplicada de modo a contemplar questões específicas da negritude a partir do momento em que houve um esforço consciente e coletivo, onde observamos um potencial para o trato da educação das relações étnico raciais. O assunto foi retomado durante a conversa que fizemos ao final do trabalho de campo e o professor comentou a experiência:

¹⁵ Projeto desenvolvido pelas psicólogas baianas Bárbara Borges e Francinai Gomes:
<https://www.instagram.com/prapretoler/>

Eu não sei se algum aluno negro iria comentar sobre isso, mesmo sendo um aluno militante, se envolvendo, porque esse lugar não é do aluno, é o lugar do professor. E isso às vezes é muito violento mesmo, inclusive pelo pensamento de “ah, eu nem vou comentar com ele [o professor] porque isso não tem nem a ver”. Então eu acho que o fato de ter uma pessoa ali presente, uma pessoa das lutas presentes, e presente ali nesses cargos, nessa função de professor, que está ali para isso, está ali para causar, para colocar essas coisas ali para a frente, eu acho que isso é importante. [...] Então é por isso que eu acho que o movimento tem que estar dentro da escola, o movimento é isso, é a chave de tudo, o movimento tem que estar nos espaços escolares.

A fala do professor expressa a importância da formação entre pares na atuação docente. Entender a formação para a docência enquanto um processo permanente é fundamental para que possamos repensar a nossa prática, identificando suas fragilidades e nos direcionando para aprimorá-la.

A defasagem na formação em licenciatura se evidencia através dos trabalhos de teóricos que se dedicam ao tema, da experiência de pessoas que passaram pela formação em licenciatura - como é o meu caso e é o caso do professor - e, sobretudo, da realidade escolar. Mas, no desenrolar do trabalho de campo, evidencia-se, na mesma medida, a riqueza de possibilidades apresentadas pela autoformação docente no sentido de mitigar os efeitos dessa defasagem. No campo da Sociologia, especialmente, professores e professoras contam com um solo fértil para fazerem valer a educação das relações étnico raciais.

Sendo a formação e a prática docente uma categoria temática da pesquisa, fica evidenciada a demanda de assimilação do funcionamento e da organização escolar e a forma como essa organização reflete na atividade docente. Isto porque, não é possível pensar a atuação de professores de maneira descolada de um contexto mais amplo, tanto para além das paredes da sala de aula, quanto para além dos muros da escola. É fundamental que exista uma investigação voltada para a compreensão das vinculações da prática docente.

Pimenta (2005) descreve a pesquisa colaborativa como aquela que tem a finalidade de construir uma cultura de análise das práticas realizadas nas escolas, de modo que seus professores possam transformar suas práticas institucionais, a partir do trabalho em parceria com os docentes universitários. Pesquisas

desenvolvidas por Pimenta (2005) permitem uma análise dos dados no campo teórico, bem como nos contextos políticos institucionais, que leva a caracterização da pesquisa-ação colaborativa como crítica, sendo a transformação das práticas institucionais um caminho para a construção de uma sociedade mais democrática, um objetivo central de todos os envolvidos na realização das pesquisas em escolas, que tem como pressuposto o investimento na formação docente.

Há que se pensar a respeito da importância da pesquisa na formação de professores. É possível compreendê-la a partir da dinâmica que considera os e as docentes sujeitos ativos na construção de saberes sobre o ensino-aprendizagem, a partir da reflexão crítica acerca de suas práticas, compreendendo-a sob a ótica institucional, histórica e social. Os estudos de Pimenta (2005) identificam pesquisas denominadas como colaborativas como aquelas que se desenvolvem justamente no diálogo e na construção conjunta entre pesquisadores-professores universitários e professores - pesquisadores escolares. A problematização das realidades é elemento fundamental desse processo, sendo a reflexão crítica na relação entre estes sujeitos sobre suas ações e sobre as práticas institucionais, o que conduz a sua constituição enquanto pesquisadores.

TEMA 3: A POSSIBILIDADE DE UMA POSTURA ATIVA EM UMA FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA QUE BUSQUE MITIGAR OS EFEITOS DA DEFASAGEM IDENTIFICADA NA FORMAÇÃO INICIAL

Ao longo de todo o trabalho de campo, a nossa pesquisa esteve dedicada ao desenvolvimento de práticas educativas no campo do Ensino de Sociologia que se propusessem comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. Percebemos as possibilidades de práticas curriculares, compreendendo o currículo desde uma perspectiva crítica, situado socialmente e não restrito às documentações curriculares oficiais. Refletimos sobre a defasagem existente na formação de professores de Sociologia, que não contam com repertório robusto o suficiente, para desenvolverem uma prática que contemple a educação das relações étnico-raciais, cenário este que demanda uma postura responsável e sensível dos educadores.

Buscamos, ainda, atentar para práticas que abordassem a educação das relações étnico raciais de maneira afirmativa. Isto é, tratar conteúdos pertinentes ao

marcador racial de modo a valorizar as características e potencialidades da população negra, que historicamente constitui a formação da sociedade brasileira para muito além do que foi a exploração de uma mão de obra de pessoas escravizadas. Nos interessou ao longo dos dois meses de trabalho de campo construir junto aos estudantes conhecimentos que possibilitassem a formação de um senso crítico frente a formação da sociedade brasileira, fundamentada no racismo estrutural, a partir do compromisso com uma educação emancipadora.

Nessa perspectiva, eu e o professor nos preocupamos, desde o início do nosso trabalho, com o desenvolvimento das atividades propostas, revendo a rota sempre que se fizesse necessário e, também, pensamos sobre como gostaríamos de encerrar a experiência junto aos estudantes. Tendo trabalhado conceitos e temáticas que se relacionam com a vida cotidiana daquele público, a partir de um lócus racial marcado pela dor e pela violência, acreditamos que faria sentido investir em uma última aula onde fosse reforçada uma perspectiva positiva, não sobre as dores, mas sobre as potencialidades da educação das relações étnico-raciais e encontramos esse caminho na arte, na música e na cultura.

Planejamos para a última aula uma Oficina de Slam. Trata-se de uma expressão artística e cultural que é parte dos saberes produzidos no âmbito dos movimentos populares, especialmente pela juventude negra diaspórica. O Slam ocupa cada vez mais espaço nas ruas e nas periferias do país e é um movimento que dá vazão e potencializa as narrativas das populações não hegemônicas. Organizamos a oficina com um momento inicial direcionado para a promoção de uma aproximação com o Slam, sua história e seus significados. Utilizamos como recurso para este momento a reprodução de uma seleção de vídeos de artistas em batalhas de Slam, momento em que ocorrem batalhas entre poesias faladas. O momento se desenvolveu em uma exposição dialogada, onde pudemos conversar sobre as impressões dos estudantes acerca dos conteúdos assistidos nos vídeos.

Na sequência, a oficina buscou estimular a escrita e a interpretação poética, a partir do que foi exposto e compartilhado. Os estudantes foram convidados a criar suas próprias poesias a partir de frases disparadoras, frases essas que apresentavam um contexto inicial para a produção dos estudantes. As frases foram elaboradas e faladas por mim e pelo professor, Eram frases como: “Ontem pela

manhã eu voltei para casa desmotivado porque...”, “Aconteceu uma coisa incrível na minha vida e agora eu vou contar...”. Dessa forma, a proposta foi a de criação e interpretação de um texto autoral que incluísse as vivências dos próprios estudantes. Ao final da oficina, os estudantes que se sentiram confortáveis fizeram a leitura de suas produções para toda a turma. Houve também um momento de despedida, onde eu e o professor explicamos que aquele seria o último dia da nossa pesquisa-ação na escola.

O Slam é uma potente ferramenta de produção e disseminação de saberes das camadas populares e as poesias contam histórias, causando reflexões e produzindo conhecimentos. Foi uma oportunidade de observar os estudantes se expressando de maneira genuína com poesias que expressavam muito sobre questões relacionadas ao marcador racial. Foi uma atividade potente, desde o seu planejamento até a sua realização e foi lindo vê-la acontecer. Foi um momento desafiador, onde tratamos de temáticas tão sérias, que são graves e que mobilizam dor nas pessoas, sobre traumas de muitos daqueles estudantes ali presentes, mas que, para além disso, foi um momento muito afirmativo. Isto porque trabalhar com o Slam dentro da sala de aula tem o potencial de proporcionar aos estudantes a oportunidade de dar vazão à suas vivências e histórias através da poesia, nutrindo-as de sentido.

Trabalhar uma expressão cultural com raízes periféricas e negras na sala de aula de Sociologia nos mostra o quanto a disciplina tem potencial para o trato da educação das relações étnico-raciais. Isto porque não apenas o Slam, mas tantas outras expressões artísticas, culturais, intelectuais, sociais e políticas, oriundas da população negra, dialogam fortemente com a proposta curricular da disciplina. É necessário que esta discussão se consolide no âmbito da formação de professores de Sociologia e que possamos revisitar as ferramentas didáticas e metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas, para que se alinhem à prática da educação das relações étnico-raciais.

A instituição escolar, segundo Souza (2019), tem como uma de suas tarefas mais urgentes se atentar ao uso social da linguagem e às conexões que devem ser feitas entre o que está dentro e fora da sala de aula. Pensar o debate acerca da educação antirracista no país passa por questionar: “no país que queremos deixar

para as gerações seguintes, características raciais devem ser tomadas como coisas socialmente relevantes e influir nas chances que a vida proporciona a cada um?” (Góes, 2003 apud Carneiro, 2005, p. 136). Pensar a educação das relações étnico-raciais envolve um processo de tomada de consciência política e o fortalecimento das identidades multiculturais, nos moldes em que se dá a capacitação de docentes e nas salas de aula da Educação Básica. A tarefa não é simples, mas é possível e necessária:

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (Silva, 2007, p. 492-493).

Vivemos num contexto em que, conforme discutido em capítulos anteriores, a Sociologia escolar é atravessada por um processo de fragilização. Nesta conjuntura, é importante que professores e professoras de Sociologia e estudiosos do campo se atentem para o caráter fundamental que a potência da disciplina para o trato da educação das relações étnico raciais possui, sendo este um caminho em busca do fortalecimento da disciplina. O fortalecimento da Sociologia escolar não se dá sem que seja reconhecida a sua importância para que os requisitos apontados por Silva (2007) sejam aplicados ao longo de toda a educação básica em nosso país.

5. Considerações finais

A realização da pesquisa permitiu uma reflexão-ação sobre possibilidades de mobilização e formação de docentes comprometidos com a educação das relações étnico-raciais na sala de aula de Sociologia. O trabalho em parceria com a gestão de uma escola da rede pública no município de Belo Horizonte, com o professor de Sociologia e com os estudantes da escola, demonstrou que as possibilidades são

tão variadas quanto os desafios de se pensar o ensino de Sociologia comprometidos com a educação das relações étnico-raciais. Em uma escola onde chama a atenção o esvaziamento de estudantes nas salas de aula, com turmas cada vez menores, é impossível não ter em mente que se trata de uma escola pautada pelo modelo do Novo Ensino Médio, que começou a ser implementado ainda num contexto fortemente influenciado pelos impactos sociais da pandemia da Covid-19.

A pesquisa-ação na educação e especificamente dentro da sala de aula, apresenta a possibilidade de elaboração de uma proposta pedagógica a partir de estratégias que deem espaço para a mobilização dos saberes construídos pelos povos não hegemônicos, para uma leitura crítica da realidade racial na escola e na sociedade como um todo, bem como para a conscientização dos sujeitos envolvidos no espaço escolar. Além disso, é uma oportunidade de pesquisadores universitários e professores pesquisadores identificarem possibilidades e limites de suas práticas favorecendo a produção crítica do conhecimento. Isto porque, segundo Kincheloe (1997), a metodologia demanda o estabelecimento de compromissos, a compreensão da natureza da profissão, da ordem dominante que incide sobre ela e suas limitações, o comprometimento com o avanço da prática docente e, portanto, a articulação entre o método e questões de ordem política.

Já refletimos antes sobre a importância de reconhecer que a história e cultura afro-brasileira não apenas contribuem para o campo das Ciências Sociais como também o constitui. Dentre os brasileiros, negros e negras configuram mais da metade da população segundo dados do IBGE (2022), e são a maioria entre os piores índices como desemprego, escolarização, violência, etc. Não por acaso, a política de cotas se faz tão necessária para reafirmar a importância da presença de estudantes negros e negras nas universidades do país, para que se possa romper a dinâmica que foi perpetuada ao longo dos anos, em que o avanço nos estudos, o ingresso na graduação, na pós-graduação, no mestrado, no doutorado e assim por diante, caminha lado a lado com um embranquecimento destes espaços educativos.

Desta forma, o comprometimento com a educação das relações étnico-raciais ao longo da Educação Básica de um modo geral e, em particular, na disciplina de Sociologia, é mais do que uma obrigação garantida por lei.

Possibilita a todos os estudantes o acesso a conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de posturas antirracistas. De maneira especial, trabalhar com a educação das relações étnico-raciais nas aulas de Sociologia e das demais disciplinas escolares, permite que os e as estudantes acessem conhecimentos não hegemônicos, fazendo cumprir o papel que a escola deve ter, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a saber:

a maior empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (Brasil, 2004, p.12).

A sala de aula deve ser, portanto, um espaço de valorização de práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento de um senso de pertencimento entre os estudantes, independente de sua pertença étnico-racial. Que dê lugar aos conhecimentos construídos no âmbito do movimento negro brasileiro, que desempenha o importante papel de pautar o racismo como uma questão central, de questionamento de políticas públicas e de pensar a superação das desigualdades raciais na nossa sociedade. Trata-se de, dentro da escola, da sala de aula, na prática docente, lançar luz sobre a significação afirmativa de raça. De desvelar no espaço escolar a história da formação da sociedade brasileira pelas mais diversas perspectivas e não perpetuar apenas uma única narrativa descomprometida com a educação das relações étnico-raciais.

Frente aos desafios relacionados a um trabalho que se debruça sobre a questão da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia na Educação Básica, deve-se ter em mente que, como Oliveira (2016) nos apresenta, apesar da política de formação de profissionais da educação ser eixo fundamental do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013), a realidade das escolas nos mostra que os cursos de formação destes profissionais não têm articulado suficientemente a teoria trabalhada nas salas de aula das universidades à prática encontrada no âmbito da educação básica.

A autoformação docente, através das perspectivas apresentadas por Nóvoa (2022), oferece a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho em conjunto entre universidades e escolas, o que é interessante porque representa uma ampliação dos meios de enfrentamento dos desafios vivenciados pelos educadores, como o despreparo para o trato da história e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, essa articulação vai ao encontro do processo de se tornar professor que, por sua vez, não acontece sem que haja a contribuição de seus pares. A autoformação docente, portanto, deve ser parte da prática dos profissionais licenciados em Ciências Sociais, e a autoformação desenvolvida através da articulação entre escola e universidade é um caminho possível e muito próspero para que se avance no sentido de uma educação emancipadora e comprometida com a educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa-ação, metodologia na qual o presente trabalho se baseou, se desenvolveu enquanto uma pesquisa colaborativa que cultivou uma cultura de análise das práticas realizadas na escola. Embora o contexto escolar na educação pública seja atravessado por interferências externas, por limitações estruturais e pela implementação de uma reforma do Ensino Médio problemática, a reflexão e a análise sobre a prática docente ocorreu do início ao fim do trabalho de campo. A partir dessas reflexões, foi possível planejar e realizar intervenções que estivessem alinhadas ao nosso objetivo principal. A pesquisa-ação colaborativa deve ser compreendida também como uma metodologia crítica, que existe a partir do olhar crítico para a própria prática de modo a impulsionar o docente para a construção contínua de sua formação docente.

A pesquisa tem um lugar de suma importância na formação de docentes. É na pesquisa que professores e professoras são sujeitos ativos a construir conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. E é a reflexão crítica sobre sua prática profissional que permite a localização da pesquisa em caráter histórico e social. Afinal, se a prática docente não tem fim em si mesma, deve-se definir a quais princípios ela se alinha e em que sentido a prática deve estar direcionada.

Em meio às dificuldades impostas pelo processo de implementação do Novo Ensino Médio, que atravessam gestores, professores e estudantes em diversas

esferas, é possível afirmar que a autoformação docente se configura como um caminho importante e promissor para a construção de uma educação que busque se pautar no diálogo. Que encontre nas trocas e na construção do conhecimento permitidas pelo diálogo, as possibilidades para que a educação das relações étnico-raciais se faça presente nas salas de aula de Sociologia e de toda a Educação Básica.

É fundamental pautar também a responsabilidade das universidades no que diz respeito à formação inicial de professores, sendo importante a revisão do currículo das licenciaturas em Ciências Sociais e dos demais cursos de licenciatura de modo a garantir que o trabalho de autores que discutam a educação das relações étnico-raciais, que mobilizem os conhecimentos produzidos no âmbito do movimento negro brasileiro e que apresentes perspectivas educativas não hegemônicas façam parte do arcabouço teórico acessado pelos estudantes destes cursos.

Por fim, é válido reforçar que são diversos os aspectos a serem abordados a partir da crítica ao currículo de Sociologia. O trabalho aqui desenvolvido possui muitas limitações e, dessa forma, deve-se sinalizar para as amplas possibilidades de pesquisas no campo do Ensino de Sociologia que avancem nas reflexões desenvolvidas e na construção de propostas pedagógicas alinhadas à educação das relações étnico-raciais.

6. Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. TED Talks, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Pelotas: Sociedade em Debate, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no Currículo do Ensino Médio Brasileiro. Rev. Espaço do Currículo, João Pessoa, v.13, n.2, p. 219-234, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51194>>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BRASIL, **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BRASIL, **Lei no 11.684/2008, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito destinada a examinar a incidência de esterilização em massa de mulheres no Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1993. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/85082>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- CARDOSO, M. **O Movimento Negro**. Belo Horizonte: Mazza, 2002.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano. **O que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil?** Belo Horizonte: Pensar a Educação em Revista, 2020.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Niterói: Tempo, 2007.

FEIJÓ, Fernanda. **As Ciências Sociais no Currículo da Educação Básica**. Café com Sociologia, 2020. 1 vídeo. 1h2min2s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5gBT9k-Rjd4&t=1934s>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos** / organização Flavia Rios , Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ciências humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MORAES, Amaury Cesar. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Caderno Cedes, Campinas, 2011.

MOURA, Adriana. LIMA, Maria. **A reinvenção da roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: Sec/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica**. Acta Scientiarum: Education, Maringá, 2013.

OLIVEIRA, Julvan Moreira. **A Formação dos Formadores em Educação das Relações Étnico-raciais em Minas Gerais**. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SILVA, Wilker Solidade (Org.). Educação, Relações Étnico-raciais e Resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. 2005.

PRETA RARA. **Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho de empregada**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Mário Bispo. **Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum**. Florianópolis: Percursos, 2012.

SANTOS, Joel Rufino. **Movimento Negro e Crise Brasileira**. In: Santos, J. R.; Barbosa, W. N. *Atrás do muro da noite*. Brasília: Ministério da Cultura/ Fundação Cultural Palmares, 1994.

SILVA, Ileizi Fiorelli Silva; NETO, Henrique Fernandes Alves. **O Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018)**. João Pessoa: Revista Espaço do Currículo, 2020.

SILVA, Lady Daiana Oliveira; MOREIRA, Núbia Regina. **O Currículo de Sociologia e a Luta Política pela Diversidade Étnico-Racial no Ensino Médio: BNCC**. São Paulo: Revista e-Curriculum, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Educação, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre o Brasil e a África: construindo conhecimentos e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2006.

SINHORETO, Jacqueline e Danilo de Souza Morais. 2018. **Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada**. Revista de Estudios Sociales, 2028.

SOUZA, Ana Lúcia. **Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola**. Revista Linguagem em Foco, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Qual é o lugar da Base?** Uberlândia: Revista Educação e Políticas em Debate, 2019.