

A educação das relações étnico-raciais e a sociologia escolar: perspectivas de uma pesquisa ação na periferia de Belo Horizonte

The education of ethnic-racial relations and school sociology: perspectives of an action research in the outskirts of Belo Horizonte

La educación de las relaciones étnico-raciales y la sociología escolar: perspectivas de la investigación-acción en la periferia de Belo Horizonte

Carolina Nunes Diniz¹

Katiuscia Cristina Vargas Antunes²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i67.1886>

Resumo: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que se debruça sobre a temática da educação das relações étnico-raciais e o ensino de Sociologia na Educação Básica. Buscamos ressaltar o potencial da Sociologia escolar no que se refere à abordagem de conceitos e teorias que dialogam diretamente com a temática da educação das relações étnico-raciais, alinhada à uma educação problematizadora e ao cumprimento da Lei n. 10.639/03. Estabelecemos um diálogo com Nilma Gomes (2017), que reconhece a Lei n. 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), que tece importantes contribuições sobre a humanização do espaço escolar. A metodologia da pesquisa constituiu-se numa pesquisa-ação crítico colaborativa, realizada em uma escola pública periférica na cidade de Belo Horizonte. 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.

Palavras-chave: ensino de Sociologia; relações étnico-raciais; currículo.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Abstract: The article presents the results of a master's degree research that focuses on the theme of the education of ethnic-racial relations and the teaching of Sociology in Basic Education. We seek to highlight the potential of school Sociology in terms of approaching concepts and theories that directly dialogue with the theme of the education of ethnic-racial relations, aligned with a problematizing education and in compliance with Law n. 10.639/03. We established a dialogue with Nilma Gomes (2017), who recognizes Law n. 10.639/03 as an important achievement, but which brings with it the need for consideration regarding its implementation; 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), who draws important contributions on the humanization of the school space. The research methodology consisted of collaborative critical action research, carried out in a peripheral public school in the city of Belo Horizonte. The results point to the potential of school Sociology in dealing with the education of ethnic-racial relations as a discipline that has broad possibilities for developing pedagogical proposals, based on strategies that provide space for the mobilization of knowledge constructed by the black population.

Keywords: Sociology teaching; ethnic-racial relations; curriculum.

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación de maestría que enfoca el tema de la educación de las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la Sociología en la Educación Básica. Buscamos resaltar el potencial de la Sociología escolar en términos de abordar conceptos y teorías que dialogan directamente con el tema de la educación de las relaciones étnico-raciales, alineados con una educación problematizadora y el cumplimiento de la Ley n. 10.639/03. Establecimos un diálogo con Nilma Gomes (2017), quien reconoce la Ley n. 10.639/03 como un logro importante pero que trae consigo la necesidad de consideración sobre su implementación; Petronilha Silva (2007), quien llama la atención sobre una falta de compromiso con una visión plural de la sociedad basada en una lectura de las políticas curriculares; y bell hooks (2013), con importantes aportes sobre la humanización del espacio escolar. La metodología de la investigación consistió en una investigación de acción crítica colaborativa, realizada en una escuela pública periférica de la ciudad de Belo Horizonte. Los resultados apuntan al potencial de la Sociología escolar para abordar la educación de las relaciones étnico-raciales como una disciplina que tiene amplias posibilidades para desarrollar propuestas pedagógicas, basadas en estrategias que brinden espacio para la movilización de conocimientos construidos por la población negra.

Palabras clave: enseñanza de Sociología; relaciones étnico-raciales; plan de estudios.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos uma realidade permeada pelo racismo em todas as suas dimensões, inclusive a escolar. Sendo o marcador racial estruturante da nossa sociedade, que é produtora de intensas desigualdades, é fundamental que a educação das relações étnico-raciais faça parte do cotidiano das escolas. Esse deve ser um tema abordado por professores e professoras, independentemente da área de conhecimento, estando presente nos murais dos corredores e na realidade da escola.

A história e cultura afro-brasileira não apenas contribuem para o campo das Ciências Sociais como também o constituem. Gomes (2017), em *O Movimento Negro Educador*, reflete sobre o caráter emancipatório de muitos conhecimentos produzidos pela Sociologia, Antropologia e Educação no Brasil e entende isso como algo atrelado 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 pautando questões fundamentais para garantia dos direitos dessa parcela populacional.

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 das relações étnico-raciais na Educação Básica. Trata-se de um papel que ultrapassa a formação para a cidadania, tendo relação com a desconstrução de interpretações históricas hegemônicas (Silva, 2007). Ela fornece elementos próprios do campo, os quais modificam percepções de mundo, possibilitando a desconstrução e reconstrução de outros 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, a fim de promover uma educação verdadeiramente antirracista, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, atrelada à Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei n. 13.415/17 (Brasil, 2017, 2018), fragiliza a presença da Sociologia no currículo da Educação Básica. Entre 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, sem que houvesse o avanço em relação a melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, melhores estruturas para as escolas e não se atentando ao fato de que muitos estudantes têm a necessidade de trabalhar e, por isso, acabam por abandonar os estudos. No caso da Sociologia, a disciplina é atravessada por um processo de “desdisciplinarização”, estando prevista na BNCC (Brasil, 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).

Dessa maneira, entendemos que a mobilização dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, de um mundo atravessado pelo marcador racial e pelos saberes produzidos pelas populações não hegemônicas, de um modo geral, configura-se como uma forma de considerar a realidade dos educandos como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, 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, a experiência e a leitura de mundo dos sujeitos. No que tange ao marcador social de raça, hooks (2020) esclarece que:

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 desafιά-los. Sem 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 tarefa fundamental ressignificar o currículo e a 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).

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 das relações étnico-raciais, é também reconhecer como indispensável estes saberes, estas experiências e leituras de mundo, os quais 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, faz-se 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 experiência de vida de hooks, 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 (2020), passam pela humanização do espaço escolar e pela construção de uma comunidade de aprendizagem no contexto da sala de aula.

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. São consideradas, para tanto, as categorias “[...] cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais” (Desterro, 2016, p. 249), presentes no Edital PNL D 2012 (Programa Nacional do Livro Didático), do Ministério da Educação (MEC).

A investigação chega a resultados significativos no que tange à 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, 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 n. 10.639/03 (Brasil, 2003).

Foi constatada a invisibilidade parcial ou total de conceitos como etnia, raça, etnicismo e etnocentrismo no mapa comum das diretrizes curriculares estaduais de Sociologia, ao passo que conceitos como “gênero” contam com um alto índice de inserção Santos (2012). Tal constatação 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 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.

Para Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais se relaciona a processos de aprendizagens e ensino 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).

Gomes (2017) dialoga com as principais ações do movimento negro no campo da educação do século XX em relação aos dias atuais. É observado que a interpretação do caráter estrutural de raça aos poucos passou a ocupar espaço nas análises sociológicas e na formulação de políticas públicas. Esse ator coletivo, que é o movimento negro, com suas ambiguidades e disputas internas, é quem pauta o racismo na agenda política do nosso país (Gomes, 2017). Neste meio, foram construídos intelectuais que desenvolveram pesquisas sobre a presença do negro no mercado de trabalho, sobre o racismo presente no cotidiano escolar, 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; são autores e autoras que fornecem o embasamento teórico para a realização desta pesquisa como, por exemplo, Lélia Gonzalez, Petronilha Silva e Sueli Carneiro.

Muitas problemáticas enfrentadas no campo da educação tem origem fora das escolas, e os desafios são vários. A escola deve se propor a ser um espaço acolhedor, para que o direito à educação das crianças e adolescentes de todos os marcadores sociais, pertencentes a um mesmo universo de grupos sociais não hegemônicos, seja cumprido. Importante pensar que a efetivação deste direito passa por todas as dimensões, da material à epistemológica, e esta última relaciona-se ao epistemicídio, fenômeno definido por Carneiro (2005) 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)

Gomes (2017) nos apresenta perspectivas de resistência à violência epistemológica, construídas por grupos não hegemônicos através da educação, ao propor que pensemos esse papel educador, o qual oferece perspectivas outras sobre a história e sobre o povo do nosso país. Tais ponderações muitas vezes não são exercidas dentro da escola, mas é exercitada dentro do movimento negro. O autor ressalta, ainda, que a escola, por sua vez, tem muito a aprender com as produções e com os nomes desse movimento.

O currículo não existe em um lugar intocável, como nos mostram a Lei n.10.639 e a Lei n. 11.645 (Brasil, 2003, 2008). Isto porque as transformações nas teorias sociais, 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 é estática e não pode ser contida. Apesar do racismo, ela transborda e se reinventa. Deve-se reconhecer a cultura e o conhecimento como produzidos enquanto relações sociais hierárquicas e desiguais. O currículo e a prática docente não podem ser pensados de forma a desconsiderar tais relações. Está posta aos educadores, portanto, a tarefa firmar os 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.

2 METODOLOGIA

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.

Sendo a pesquisa-ação uma metodologia qualitativa, desenvolveu-se um trabalho fortemente baseado na reflexão e na intervenção na 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, deu-se através do alinhamento de objetivos referentes a uma prática docente comprometida com o antirracismo, em um processo que se relaciona com a formação e autoformação docente, em que os professores se voltam para a reflexão da prática, no sentido da construção de caminhos trilhados a partir da educação das relações étnico-raciais.

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).

A partir da análise, foram estabelecidas três categorias temáticas: 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.

Diante do que foi exposto, optou-se pela apresentação dos dados a partir de uma escrita narrativa, destacando cenas cotidianas vivenciadas na pesquisa e registradas no caderno de campo e nas transcrições das conversas feitas com os estudantes e com o professor. As cenas se relacionam com cada uma das categorias temáticas indicadas anteriormente. Foram narradas três cenas cotidianas; entretanto, considerando os limites da escrita deste artigo, optamos por apresentar apenas a primeira cena, a qual narra o diálogo entre a prática docente e o currículo de Sociologia na Educação Básica.

3 SOBRE POSSIBILIDADES: O QUE NOS INDICOU A PESQUISA-AÇÃO

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.

Ao trazer a dimensão do afeto, importa salientar que não se trata do amor mostrado nos dicionários como o sentimento vivido em relações românticas. Ele não se resume à afeição de uma pessoa por outra. Para bell hooks (2021), em seu livro *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*, em todos os campos, o amor é ação. Viver em comprometimento com uma ética amorosa é a decisão de se conectar com o outro. Isso significa se solidarizar com pessoas em situação de violência, negligência e com pessoas marcadas pelas mais diversas formas de opressão. Enquanto educadora em formação, proponho-me a pensar o amor na prática docente. De que forma é possível exercê-la, se não com amor? Este caminhar na pesquisa-ação só poderia se dar com outro pesquisador ou 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 o amor não apenas um sentimento, mas uma intenção seguida de uma ação. A ideia é que possamos nos distanciar dos paradigmas coloniais, que pautam as sociedades do ocidente em estruturas desiguais e opressoras, buscando redirecionar nosso pensamento e prática para a comunidade.

4 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 de 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. Aproximei-me 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 sobre o comprometimento ou a disponibilidade do educador. O professor, parceiro meu 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 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 havia algumas semanas. Durante as discussões conduzidas pelo professor, no segundo horário, uma aluna declarou seu voto no então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Ela foi questionada sobre o motivo do seu voto e, depois de refletir, respondeu que era devido à transposição do Rio São Francisco. Peguei-me 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 gostavam ou não apoiavam a política e candidatos a cargos políticos. Também é possível dizer que este primeiro dia foi marcado por contrastes. Isso porque, além dos relatos desgostosos em relação à política, escutei relatos vindos 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 à escola, as aulas foram suspensas por questões de segurança, e houve uma manifestação contrária à violência policial em uma avenida próxima à escola. Busquei notícias

no meu celular e vi, em uma matéria jornalística, um vídeo dos manifestantes bloqueando o trânsito da via. Uma estudante compartilhou que esteve presente na manifestação e houve relatos de estudantes insatisfeitos com as que notícias que circularam sobre o protesto. Elas teriam sido, segundo eles, desumanas e tendenciosas, deslegitimando a causa, trazendo máximas como: “Protestantes fecham Avenida porque polícia matou traficante”. Percebi que eram turmas de estudantes críticos, muito inteligentes, com uma leitura social elaborada. Uma aluna indagou: “E porque é traficante pode matar?”.

Evidenciou-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 atribuem menor peso analítico à raça em detrimento de marcadores de gênero e classe (Sinhoretto; Morais, 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, o qual sistematicamente corrobora 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 foi estruturado nas bases do racismo ao se desenvolver sobre um sistema social, econômico e político de escravização 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 com o 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 para 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 esse 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. Despertou a minha 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).

As dificuldades relacionadas à implementação da Lei n. 10.639/03 (Brasil, 2003) e a prática da educação das relações étnico-raciais não se limitam à 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. Essa compreensão é fundamental para a formação de professores 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 encontrarmos caminhos para estas experiências juntos.

A metodologia utilizada pelo professor em algumas destas aulas foi a de roda de conversa, em que os estudantes foram convidados a participar de um lanche coletivo. 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 fazer reclamações como “[...] a escola tá (*sic*) 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 n. 10.639/03 (Brasil, 2003) 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. Isso 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. O currículo está em todo o conhecimento que

se constrói no espaço escolar. Isso significa que o papel do professor, aqui, em especial, do professor de Sociologia, passa por 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, p. 150)

Esse entendimento do caráter dinâmico do currículo é tão fundamental quanto estratégico, ao passo que a formação de professores nos cursos de licenciatura que formam docentes de Sociologia não garante, suficientemente, a qualificação destes profissionais para o trato da educação das relações étnico-raciais em sala de aula. Buscamos, portanto, possibilitar ou fomentar, nos estudantes participantes da pesquisa, o diálogo com referências centrais para a compreensão do racismo no cotidiano escolar e fora dele. Nesse aspecto, o conceito de desigualdade social foi entendido como um importante momento para o desenvolvimento da temática 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 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 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 para o debate. Entretanto, o professor observou que à medida 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 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, a qual 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, seja ao fundo da sala, seja 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, no qual 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 ricas reflexões, 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, em que 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 que foi colocada 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 n. 10.639/03 (Brasil, 2003). Para tal, não deve faltar ao educador o comprometimento com a pauta através de uma prática curricular ativa e crítica, bem como a responsabilidade e a sensibilidade que esta prática demanda.

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 de forma comprometida com a educação das relações étnico-raciais.

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. Isso 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 de suas limitações, o comprometimento com o avanço da prática docente e, portanto, a articulação entre o método e questões de ordem política.

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. Ela possibilita a todos os estudantes o acesso a conhecimentos que permitem 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 (Souza; Croso, 2007).

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, independentemente de sua pertença étnico-racial; que dê lugar aos conhecimentos construídos no âmbito do movimento negro, o qual 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, 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.

Diante dos 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, 2004), 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, relacionada 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 temática 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.

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 apresenta 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.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1982.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-34, maio/ago. 2020. Doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51194>

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.415/2017*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: INEP, 2004.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei n. 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DESTERRO, Fabio Braga do. *Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio*. 2016. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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.

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

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

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo:

Editora WMF Martins Fontes, 2013.

NÓVOA, Antônio. *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador: Sec/IAT, 2022.

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, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-39, set./dez. 2005

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

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

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 Fetichê: a poética e a política do texto curricular*. 2006.

SINHORETTO, Jacqueline; MORAIS, Danilo de Souza. Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada. *Revista de Estudos Sociais*, Bogotá, v. 64, p. 15-26, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola*. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo: Petrópolis, 2007. p. 21.

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

Sobre os autores:

Carolina Nunes Diniz: Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **E-mail:** carolnunesdiniz1@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0007-4692-6166>

Katiuscia Cristina Vargas Antunes: Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Assossuada do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFJF). **E-mail:** katiuscia.vargas@ufjf.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2861-551X>

Recebido em: 10/12/2023

Aprovado em: 30/09/2024

