



GD 12

Relações Étnico-raciais e ensino de Ciências Sociais

Coordenadores(as):

*Ana Amélia de Paula Laborne e
Welitânia de Oliveira Rocha*

Formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais: por uma prática pedagógica “afrocentrada”*Daniel Bergue Pinheiro Conceição¹*

A formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais no espaço educacional formal emerge como um desafio e uma necessidade urgente no contexto educacional brasileiro. A diversidade étnico-racial que forma a sociedade brasileira exige uma abordagem educacional politicamente situada, que reconheça, respeite (a diferença) e promova a equidade racial. A partir das diretrizes da Lei 10.639.2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, torna-se imperativo que os(as) professores(as) estejam adequadamente preparados(as) para abordar essas temáticas de forma crítica, contextualizada respeitando a verdadeira história dos(as) sujeitos(as) sociais pertencentes aos grupos étnico-raciais envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem presentes na escola.

Dito isto, o estudo em questão traz como proposta discutir e refletir sobre a formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais, além disso, tem a intencionalidade corroborar com a educação afrocentrada, logo que é importante desenvolvermos estudos/pesquisas que contemplem os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, em observância à efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003, que objetiva a execução de uma proposta voltada para a diversidade étnico racial no espaço educacional formal.

Em relação ao percurso metodológico trilhado para a construção do presente diálogo saliento que: a abordagem do estudo é de natureza qualitativa, pois acredito que esta abordagem possibilita a análise sobre formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais no espaço educacional formal. Além disso, presumo que a supracitada abordagem pode colaborar para a positivação da ancestralidade da população negra, esta tem o potencial de fortificar a modificação

¹ Bolsista FAPEMIG e Doutorando em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social PPGDS/UNIMONTES. Pesquisador do grupo de estudos Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero – GEDDIN/CNPq/UEMA.

das percepções da sociedade sobre as relações raciais, sociais e educacionais, assim como, a forma de pesquisar os fenômenos sociais e étnico-raciais.

A categoria política e perspectiva reflexiva que sustenta essa discussão vem dos diálogos já desenvolvidos por Molefi Kete Asante (2019, p. 137) que ao descrever a categoria **afrocentricidade** menciona: que esta tem relação como uma estrutura de referência em que os fenômenos sociais são vistos da perspectiva da pessoa africana, sendo assim, estou tratando de uma abordagem afrocêntrica que busca a todo momento e situação ter na centralidade a pessoa africana, em nosso caso, a população (negra) afro-brasileira.

Segundo Asante (2019), o processo educativo afrocêntrico oferece aos(as) professores(as) a oportunidade de permitir que os(as) alunos(as) estudem o mundo, suas comunidades, categorias e histórias a partir da perspectiva de suas próprias comunidades de pertencimento. O autor exemplifica essa abordagem ao afirmar: "Em muitas salas de aula, qualquer que seja o objeto, os brancos estão localizados na perspectiva central" (p. 137). Essa situação persiste nos cursos de formação de professores(as), onde as perspectivas, discussões e pensamentos predominantes são quase sempre aqueles pertencentes aos grupos sociais hegemônicos, que historicamente subalternizam minorias étnicas, seus saberes, culturas e formas de viver e experienciar o mundo.

A formação de professores(as) na configuração educacional afrocêntrica exige que o currículo, os conteúdos, as práticas pedagógicas, ações e projetos não marginalizem os saberes das populações africanas e afro-brasileiras. Essa abordagem posiciona esses sujeitos não como objetos da educação, mas como protagonistas que falam por si mesmos e têm a capacidade de narrar e recontar sua própria história ou melhor, a verdadeira história, que durante muito tempo foi ensinada nos espaços formativos e escolares de maneira distorcida, marginalizada e permeada por folclorização.

Nessa perspectiva, refletir sobre a formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais e para práticas pedagógicas afrocêntricas exige uma problematização dos currículos dos cursos que formam esses(as) profissionais da educação. Concordo com o posicionamento de Maria das Graças G. Pinto (2010, p. 113), quando ela afirma que "a formação de professores não é uma abstração incondicional. É preciso ser demarcado politicamente os objetivos a serem alcançados com essa formação." Com base nessa observação, é indispensável revisar como as

questões étnico-raciais são tratadas, especialmente nos cursos de licenciatura, e identificar o espaço dedicado a essas temáticas no processo formativo.

Alinhada a essa perspectiva, as práticas pedagógicas afrocentradas contribuem para a visibilidade de sujeitos sociais que, historicamente, foram marginalizados nos currículos e espaços educacionais formais. Almeida (2019) ressalta que é essencial construir uma educação que ultrapasse limites, com o objetivo de transmitir, ampliar e dar visibilidade aos saberes, valores e conhecimentos produzidos pelos(as) afrodescendentes, considerando suas histórias, identidades e especificidades. A formação de professores(as) deve incorporar esses aspectos para que o ensino de questões e relações étnico-raciais seja efetivo, rompendo com técnicas conteudistas descontextualizadas da realidade social.

E necessário revermos quais os saberes são produzidos e como são produzidos, quais os conhecimentos teóricos, metodológicos são mobilizados. Os cursos de formação de professores(as) precisam oportunizar práticas pedagógicas que permitam que os(as) futuros professores(as) desenvolvam habilidades e competências que vão ao encontro de uma educação como prática da liberdade como já mencionada por bell hooks (2013), logo que é **preciso transgredir**. Transgredir é romper com toda estrutura de dominação que por muito tempo coexistiu nos espaços educacionais formais e que fortificou os processos de dominação e reprodução das desigualdades socioeducacionais e raciais.

É necessário criar novos mundos possíveis e promover formações acadêmicas emancipatórias que capacitem professores(as) a desenvolver uma compreensão profunda das dinâmicas e fenômenos raciais, bem como dos seus impactos na vida dos sujeitos sociais, em seus respectivos grupos étnico-raciais, na sociedade e nos espaços educacionais formais. Nesse sentido, é urgente revisar a estrutura dos cursos de formação inicial, de modo que incluam disciplinas voltadas para questões e relações étnico-raciais, além de metodologias de ensino e aprendizagem que fortaleçam a reflexão crítica e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

Outrossim, é a produção de materiais didáticos e pedagógicos que reflitam a realidade social e racial no contexto brasileiro, materiais que fortifiquem e contribuam para construção de uma educação antirracista. Nessa linha de pensamento outro

elemento relevante tem relação com a formação continuada dos(as) professores(as) que formam professores(as), é preciso que as universidades públicas e demais instituições de ensino ofereçam em seus departamentos, colegiados, grupos de estudos/pesquisas, cursos, oficinas e seminários para que sejam atualizados os conhecimentos e práticas pedagógicas, fazer isso é da continuidade em uma luta já iniciada e problematizada pelos movimentos negros e de mulheres negras no Brasil que historicamente reivindicaram uma educação politicamente situada, uma educação de (re)existência, (re) escrita, afirmativa e transgressora (Munanga; Gomes, 2016).

Em síntese, a centralidade deste estudo é promover uma discussão afirmativa sobre a formação para o ensino de questões e relações étnico-raciais, alinhada ao pensamento afrocentrado. Trata-se de uma tarefa árdua e complexa, que exige de nós, educadores(as) e futuros educadores(as), um exercício contínuo e comprometido com a realidade social. Nesse contexto, é essencial a efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003 como uma importante política afirmativa. Além disso, é fundamental implementar a pedagogia engajada mencionada por bell hooks (2013), que promove reflexão e ação crítica sobre as práticas desenvolvidas, as formas de ensinar, criar e transformar. Acredito que, ao fazer isso, estamos caminhando em direção a uma justiça social verdadeiramente inclusiva para aqueles(as) que, historicamente, têm carregado o peso da exclusão e do apagamento em uma sociedade construída e sustentada por racismos, preconceitos e discriminações. É necessário transgredir!

Palavras-chave: Formação de professores(as), Relações étnico-raciais, Educação afrocentrada.

Referências

- ALMEIDA, C. V. A. Currículo afrocêntrico: implicações para a formação docente. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, [S. l.], n. 31, p. 71–86, 2019.
- ASANTE, M. K. A ideia afrocêntrica em educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, n. 31, p. 136–148, 2019.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: M. B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.
- PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Education*, p. 111–117, 2010.

Como o cinema negro responde os estereótipos do cinema hollywoodiano

Débora Costa Ramos de Jesus²

Desde sempre os filmes do cinema hollywoodiano recebem ataques sobre a representação nas suas produções, seja de maneira estereotipada, racista, homofóbica, a utilização do yellowface e o blackface e assim por diante. Com os debates de cunho social, muitos filmes, que reforçam esses preconceitos estereotipados, foram trazidos ao público como um meio de análise e debate dos erros cometidos pelo diretor ao construir o seu longa-metragem.

Temos como exemplo, o estereótipo do “negro mágico”, em que basicamente os personagens negros de vários filmes como “*A Espera de Um Milagre*” (1999) e “*Todo Poderoso*” (2003), sempre tem certos poderes mágicos e que irão de certa forma guiar o personagem branco em sua missão.

A escritora bell hooks (2023) retrata muito bem os diversos estereótipos racistas e preconceituosos presentes no cinema hollywoodiano em seu livro “*Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas*”. No capítulo 5 intitulado “cinismo com estilo: *Pulp Fiction: Tempo de Violência*”, ela retrata todas as problemáticas que envolvem o filme de Tarantino, sobre como o personagem Marcellus, um homem negro, apesar de chegar ao topo, é composto por diversos estereótipos, como ter uma esposa branca submissa e infantil, que além de mentir pro marido, ainda trai. Além de ser um NPBS, ou seja, uma pessoa negra que precisa que um homem branco o salve - um outro estereótipo muito presente nesse cinema de Hollywood -, o que de fato aconteceu no final do filme, Marcellus, precisa que Butch - um personagem branco -, o salve. hooks (2023, p.99) descreve isso como “(...) um mundo multicultural onde a supremacia branca permanece intacta”.

Visto que, o cinema de Hollywood atualmente ainda repete os erros do passado em seus filmes atuais, o Cinema Negro vem com o intuito de combater esse tipo de cinema que o esterotipa e que os atores negros sempre pegam o mesmo personagem em todos os filmes. Temos como exemplo o diretor Jordan Peele que dirige filmes

² Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, deboramosdejesus@outlook.com.

com o elenco principal composto por atores negros e que seus filmes retratam o racismo de forma realista e longe de esterótipos, além dos seus filmes girarem em outros gêneros, como o terror psicológico. Desta forma, dando uma diversidade nos papéis desse elenco composto por atores negros.

A discussão em torno dessa temática é a partir de um projeto de pesquisa em construção mais amplo e que debate um outro cinema além do Cinema Negro, o Cinema Japonês, porém para esse resumo expandido apenas o Cinema Negro será debatido.

Com isso, o problema deste resumo expandido se torna a resposta que as produções do cinema negro para a cinematografia de Hollywood que estereotipa as suas próprias culturas.

A metodologia empregada será a pesquisa documental e bibliográfica, analisando a filmografia escolhida como o método analítico e utilizando de uma análise de discurso de Michel Foucault.

A filmografia escolhida para essa análise são: *“Se a Rua Beale falasse”* (2018), *“Judas e o Messias Negro”* (2021), *“Uma Noite em Miami”* (2020), *“Selma: Uma Luta pela Igualdade”* (2014) e *“Ficção Americana”* (2023).

Como parte da perspectiva teórico conceitual serão utilizados autores pós-estruturalistas e as suas obras, além da escolha de uma dissertação que acrescentarão uma melhor discussão acerca do tema escolhido. O livro principal selecionado foi *“Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas”* de bell hooks (2023). Além de outros livros de bell hooks (2019), *“Anseios: Raça, gênero e políticas culturais”* e *“Olhares Negros: Raça e Representação”* em que ela retrata sobre o cinema negro e a dualidade presentes no corpo negro em que Stuart Hall (2006) e Du Bois (2021) debatem. A dissertação é da autora Ana Carolina Jurado-Centurion Gomes (2022) intitulada de *“Erik Killmonger: A Fuga Do Estereótipo e a Construção De Filmes Representativos Em Hollywood”*.

bell hooks (2023) retrata no seu livro *“Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas”*, um compilado de artigos publicados pela mesma, na qual analisa mais de sete filmes norte-americanos em que vários estereótipos estão presentes nessa cinematografia escolhida. Como os filmes *“Pulp Fiction: Tempo de Violência”* (1994) de Quentin Tarantino e *“Garota 6”* (1996) de Spike Lee. Utilizando um olhar antirracista

e feminista sobre esses longas e como eles afetam o público que o assiste e como eles retratam personagens negros que não possuem nenhuma intenção de quebrar a estrutura social em que está presente. Mostrando também, filmes que possuem essa estética de representatividade, mas na prática torna-se totalmente o contrário.

Ana Carolina Jurado-Centurion Gomes (2022) em sua dissertação, *“Erik Killmonger: A Fuga Do Estereótipo e a Construção De Filmes Representativos Em Hollywood”*, retrata sobre os estereótipos presentes nos corpos masculinos do cinema, analisando também a construção do personagem Erik Killmonger do filme *“Pantera Negra”* (2018) do diretor Ryan Coogler que rompe com o estereótipo do homem negro presente nos filmes hollywoodianos.

Posto isso, o objetivo deste resumo expandido será analisar como os filmes do cinema hollywoodiano constroem as representações de culturas específicas e hipoteticamente formam a sua própria idealização cultural.

Como o projeto ainda está em construção, uma análise dos filmes escolhidos ainda não puderam ser realizadas, porém, quando a análise for concluída se espera que seja possível responder ao problema de pesquisa. Sendo basicamente a resposta que essas produções do Cinema Negro construíram para a cinematografia estereotipada de Hollywood.

Respondendo também a algumas perguntas, de qual forma o Cinema não estereotipado faz isso? Estão fazendo de maneira correta? Continuam propagando os estereótipos? Quais os estereótipos presentes no Cinema de Hollywood?

Dessa forma, as futuras análises demonstrarão a importância do Cinema Negro para a sociedade atual e como a sua construção combate os estereótipos que Hollywood perpassa desde o seu surgimento, além de utilizar autores que estão nesse meio de críticas e análise sobre como os filmes são importantes para auxiliar na mudança de ideais racistas.

Palavras-chave: Cinema Negro, Estereótipos, NPBS, Resposta.

Referências

GOMES, Ana Carolina Jurado-Centurion. *Erik Killmonger: A Fuga Do Estereótipo e a Construção De Filmes Representativos Em Hollywood*. 2022. 101 p. Dissertação (Mestre em Comunicação Midiática) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia da Universidade Federal, Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

HOOKS, bell. *Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas*. São Paulo: Elefante, 2023.

Produção intelectual da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: das lutas do Movimento Negro no Brasil ao reconhecimento histórico da lei 10.639/03

Dener Santos Silveira³

Entre os anos de 1910 a 1920 a Revista *The Crisis – A Record of the Darker Races* publicou um conjunto de materiais que buscava, dentre outras pautas, alterar a auto-representação dos/as negros/as estadunidenses sobre si mesmos, a partir de uma matriz, orientada antes pela auto-afirmação de sua imagem, do que pela sua representação precária. A Revista *The Crisis* operava como mecanismo de protesto e propaganda da maior organização para a promoção de direitos civis dos Estados Unidos, a National Association for the Advancement of Colored People – NAACP (Nascimento, 2015), e teve como um de seus editores mais famosos W.E.B Dubois.

A intenção de W.E.B Dubois, sociólogo estadunidense, estava envolta numa ambição legítima que acompanhava sua produção intelectual: desconstruir a imagem dos/as negros/as produzida pelo olhar de desprezo e piedade, por uma imagem de auto-afirmação. Os desafios para a efetivação dessa desconstrução passava pela recontagem da história racializada que os/as negros/as foram imbuídos. Uma das tarefas, segundo DuBois, em seus esforços na edição da revista se encontrava na produção de estudos biográficos de personagens cuja importância foi preponderante para a produção de um contra discurso da modernidade racializada, mas que foram desautorizadas pela história do legado do colonialismo e da escravidão.

O presente trabalho visa apresentar o resultado parcial de um estudo qualitativo produzido no estágio pós-doutoral (em andamento) no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGS/UFRGS, da produção intelectual da Professora e Pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, com ênfase na trajetória de produção de conhecimento sobre educação das relações étnico-raciais e na afirmação de uma agenda metodológica sobre educação das relações étnico-raciais, com destaque para o processo de aprovação da Lei

³ Professor Adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas/DFCH área de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e Pós-doutorando do Programa de Pós graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGS/UFRGS.

10.639/03(estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino) e que possibilitou que o debate sociológico sobre raça e racismo pudessem estar presentes de forma consistente no ensino de sociologia no ensino médio no Brasil.

A lei 10.639/03 e o *Parecer CNE/CP003/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é uma legislação histórica e produziu uma mudança profunda nas agendas educacionais e de combate ao racismo e educação antirracista. É válido considerar que isso não foi mero fruto do acaso, e registrar historicamente essa premissa é de fato dar continuidade no que a própria Professora Petronilha (2011) informa: promover, incentivar relações étnico-raciais que valorizem igualmente a todos, é preciso desmontar hierarquias, mitos, histórias que cultivem sentimentos de superioridade, de inferioridade.” (p. 161)

Desse modo, **Produção intelectual da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: das lutas do Movimento Negro no Brasil ao reconhecimento histórico da lei 10.639/03**, pretende por meio de um estudo qualitativo sobre a produção intelectual da professora e pesquisadora, produzir um efeito de autoafirmação negra pela representatividade da autora gaúcha, ao mesmo tempo, inseri-la num projeto estrutural de mudança e definição do tipo de cidadania para a formação da juventude, em especial no ensino médio.

Palavras-chave: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mulher negra, raça, lei 10.639, Ensino de Sociologia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

DU BOIS, W. E. B. The souls of black folks. Chicago, 1903.

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes. v. 1 e 2. São Paulo: Dominus, 1965.

FERNANDES, F. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

RAMOS, A. G. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SILVA, P. B. G. Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, P. B. G. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

Aspectos sócio-históricos e culturais do samba de coco no ensino de Sociologia para o ensino médio

Eduardo Marçal Chaves⁴

Mesmo que garantido pelas leis 10.639/03 e 11.645, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a “História e Cultura Afro Brasileira, africana e indígena”, o ensino de fato é pouco inserido nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras.

Devido essa demanda, o projeto “samba de coco com sociologia” visa trazer o ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira, por meio de aulas que as articule com o samba de coco e o ensino de Sociologia, e também através de uma imersão em vivências com o samba de coco, cultura tradicional marginalizada pela indústria cultural.

Para dialogar com os conteúdos trabalhados na disciplina de Sociologia, no que se refere, particularmente, a este grande tema - História e Cultura da África e Afro-brasileira, elegemos o Samba de coco, que, em vários aspectos de sua história, é representativo da própria história do Brasil e da construção de seus grupos étnico-raciais, em especial quando se mostra expressão da cultura afro-brasileira. Com a intenção de estimular a importante participação dos educandos, o samba também constitui um instrumento para acessar memórias e imaginários, pelo conteúdo das letras e pela presença desse ritmo em diversos momentos do nosso cotidiano e da nossa cultura como um todo.

A obrigatoriedade do ensino da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003; 2008; Costa, 2013; Oliveira, 2013; Machado, 2014) - na grade curricular das escolas da educação básica, pública e privada, torna possível a abordagem de temas que resgatem a memória coletiva de grupos étnicos em contextos socioculturais como o brasileiro. O entendimento dos processos históricos que permeiam a cultura afro-brasileira é fundamental para compreender a sociedade na qual estamos inseridos. Por isso, se mostra necessário que certos temas relacionados à cultura afro-brasileira sejam abordados, pelo fato de serem fundamentais à formação dos educandos para que assumam uma postura e relações antirracistas, de respeito e valorização das

⁴ Vínculo Institucional: Eduardo Marçal Chaves, graduando em Ciências Sociais pela UNESP-Araraquara Fclar

diferenças (Silva, 2012). Nesse viés, o samba se faz instrumento e personagem principal desta proposta, pelo fato de sua história ser um retrato da própria história do Brasil, em vários aspectos, e de seus grupos socioculturais, particularmente o negro (Moura, 2005; Souza, 2007).

Dessa forma, o projeto em questão se justifica também na importância de levar os educandos a realizarem debates e reflexões que articulem os conteúdos propostos para a disciplina de Sociologia com a história do Brasil e do samba, em suas letras e ritmo, de forma lúdica e colaborativa, contribuindo, assim, para a implementação da Lei 10.639/2003, principalmente no que diz respeito à construção de posturas e relações que reconheçam, respeitem e valorizem os diferentes grupos socioculturais, sobretudo a população negra, em suas diferenças e identidades.

Este projeto também incorpora um conjunto de atividades interdisciplinares voltadas para a prática musical como Componente Curricular. Tais atividades são articuladas entre a sociologia e o samba de coco, que é uma manifestação cultural de origem afro-indígena que envolve dança, com passos de sapateado e batidas de palmas; música, com um ritmo de batuque advindo de instrumentos de percussão; poesia, através das letras cantadas pelo Mestre e pelos brincantes: a embolada de Coco. A intenção é que o aluno realize uma reflexão interdisciplinar e crítica da relação existente entre sua formação e as culturas de origem afro-brasileira.

O educador já realizou três aulas, na primeira aula do projeto foi abordado o tema da “Diáspora Africana”, objetivando que os estudantes analisem os mecanismos e as dinâmicas do comércio de escravizados, identifiquem os agentes responsáveis pelo tráfico e a diversidade de países de origem dos escravizados, análise as identidades recriadas nos espaços coloniais e identifiquem as sociedades e conflitos existentes no continente africano antes da presença européia.

Na segunda aula, o educador abordou o tema “Brasil Colonial: a chegada dos portugueses e o intercâmbio cultural”, tendo como objetivos que os estudantes refletissem sobre as consequências às comunidades indígenas após o contato com os portugueses, caracterizem a visão dos portugueses a respeito dos nativos e reflitam sobre o intercâmbio cultural entre nativos e portugueses no Brasil Colonial.

Na terceira aula o educador tratou do tema “Casa da tia Ciata: escravidão, urbanização e resistência cultural”, nessa aula os objetivos eram que os estudantes compreendessem o processo de “abolição da escravatura” e o processo de proclamação da república, e sobre quais foram as consequências desses processos para a população negra, reflitam sobre a reforma de Pereira Passos, no Rio de Janeiro, compreendam o processo de marginalização da população negra, reflitam sobre o preconceito e desrespeito sobre as religiões de matriz africana reconheçam a luta e centralidade das mães de santo para preservação, consolidação e transformação do movimento cultural do samba, destacando a luta e importância da Tia Ciata

Nas próximas aulas do projeto o educador irá compartilhar com os estudantes o processo de produção do samba enquanto elemento da identidade nacional, a invisibilidade de outras manifestações culturais, como o samba de coco e o processo de marginalização desse gênero musical da indústria cultural brasileira, a criação da indústria fonográfica brasileira, processos históricos nos quais estiveram inseridos ritmos que originaram o samba, como lundu, o maxixe, o jongo, a roda de samba e coco, suas linguagens e seus elementos constitutivos. A função de cada instrumento e a disposição desses elementos, além disso o educador irá propor oficinas de samba de coco, com a intenção de estimular a importante participação dos alunos, pois o samba de coco se constitui como instrumento para acessar memórias e imaginários, pelo conteúdo das letras e pela presença do ritmo em momentos do nosso cotidiano e da nossa cultura como um todo.

Essa sequência didática, intercalando teoria e prática são fundamentais para que os estudantes assimilem as consequências físicas, psicológicas, simbólicas e epistemológicas do empreendimento colonial para as populações indígenas e africanas, assim como para que os estudantes reflitam sobre o significado da diversidade sociocultural, tenham seus imaginários estimulados acerca da cultura popular demonstrando sua riqueza e diversidade cultural, além de trabalhar o respeito às diferenças a partir do entendimento dos processos históricos, sociais e culturais constitutivos da sociedade brasileira, e também para construir e compartilhar com o docente envolvido com a proposta metodologias diversas referentes aos conteúdos que articulam a história do Brasil, do Samba e o ensino de sociologia.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2005.

COSTA, C. S. da. *Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MACHADO, C. E. D. *Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

MOURA, R. M. *No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

OLIVEIRA, J. M. de (org.). *Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, E. C. de. *Roda de samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.w

Reflexões de estudantes negras sobre as relações raciais a partir da educação comunicativa

Elvison Moura⁵

Cirlene Cristina de Souza⁶

No presente trabalho, uma tentativa de relato de experiência desenvolvido por um professor de Sociologia da educação básica, apresenta-se o resultado de uma prática pedagógica escolar, no que tange o debate das relações raciais no ensino médio e a perspectiva da Educação Comunicativa Freiriana. Tal prática foi desenvolvida com três estudantes autodeclaradas negras de turmas do 2º ano do Ensino Médio, nas aulas de sociologia de uma escola estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Em termos teóricos, baseou-se no conceito de Educação Comunicativa do educador Paulo Freire (1975), pelo qual as relações de ensino e aprendizagem devem estar centradas na ação dialógica das/os sujeitos/as de aprendizagem. Em termos metodológicos, elaborou-se um trabalho de reflexão sobre a consciência racial com três estudantes do Ensino Médio que se autodeclararam como jovens negras. Elas foram convidadas a responder perguntas sobre a percepção delas em relação a realidade racial apresentadas nas aulas de sociologia. Tal reflexão fora dividida em dois momentos, a saber: 1) as estudantes respondem a perguntas sobre a percepção delas em relação à realidade racial apresentadas nas aulas de sociologia; 2) as estudantes leem textos acadêmicos, selecionados pelo professor de Sociologia e, novamente, são convidadas a uma reflexão escrita sobre tais textos.

A seguir reproduziremos fragmentos das reflexões feitas pelas estudantes sobre as perguntas sugeridas. Complementar ao trabalho teórico das educandas, há um esforço de estabelecer uma ponte conceitual entre as impressões das mesmas e a produção de autores e autoras negras voltadas para a discussão racial em suas várias dimensões, mais do que uma interpretação fechada das falas das estudantes, temos dois

⁵ Mestrando no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

⁶ 2 Doutorado em Educação (UFMG). Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

objetivos com a sua escrita: apresentar a produção teórica feita por estudantes sobre a realidade que estão inseridas e *readmirar* o que elas escreveram para a elaboração de novas práticas pedagógicas sensíveis à compreensão e vivência dos/as estudantes.

S. é uma adolescente preocupada com qual carreira profissional escolher, pois ela mesma se intitula “de humanas”, mas ainda não tem certeza de qual área seguir. Quando perguntada sobre o panorama enfrentado pela população negra no país, assim ela sintetiza sua apreensão:

“O que muito me chama atenção em nosso cotidiano é a criminalização do nosso povo. Sem qualquer motivo plausível somos acusados a todo momento pela cor de nossa pele e muitas vezes estes ataques vem do nosso próprio povo, pois nosso país foi estruturado assim, tratando o preto como criminoso ou serviçal. Compreendo que isso trata se de uma construção social que vem desde a colonização.” (S.)

Como sugestão de leitura, recomendei alguns textos compilados em “Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil” de Sueli Carneiro, pois me lembrava muito a visão de racismo estrutural que ela utilizou no trecho aqui registrado. Observe a percepção que a jovem tem dos dados de IDH da população negra e branca expostos no livro:

“Os dados demonstrados são assustadores, mas não surpreendentes. As pesquisas demonstram os baixos índices da população negra em relação à população branca, o que é apresentado durante a leitura como dois Brasis. Pessoas negras continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança, saneamento, etc”. (S.)

A denúncia, feita por S., da existência de dois brasis construídos a partir do pertencimento racial das pessoas é objeto de análise de Abdias do Nascimento, por exemplo. Em “O genocídio do negro brasileiro”, o autor fala em um aniquilamento físico e cultural da população negra que encontra nos discursos oficiais e cotidianos a camuflagem perfeita para a sua concretização e alerta para o lugar subalterno relegado à população negra nos diferentes níveis sociais em uma sociedade capitalista atualmente.

Nesta teia o afrobrasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação, no emprego, na escola, e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia, inclusive. Alegações de que a estratificação é “não racial” ou puramente social e econômica são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira. (Nascimento, 2017, p. 101)

Vamos agora as reflexões elaboradas por uma segunda estudante. G. é uma adolescente risonha e muito prestativa, veio com a família de uma cidade do leste de

Minas há poucos anos. Dessa forma ela percebe as experiências cotidianas vividas pela população negra:

“Eu acho que o fato de uma pessoa sofrer desigualdade social por causa da sua raça (gênero, religião, etc.) e maneira como muito são perseguidos e até mesmo mortos, por isso, pra no final outras pessoas ou a justiça tratar a situação de maneira ou como algo banal”. (G.)

A educanda sugeriu a leitura de algumas páginas de “Racismo Estrutural e Aquisição da Propriedade” (2020) escrito por Anna Lyvia Roberto Custódio Ribeiro, enfatizando as passagens onde a autora descreve as leis abolicionistas pré Lei Áurea. Assim ela sintetiza os impactos das leis dos “Sexagenários” e do “Ventre Livre”:

“Por mais que estas leis não tenham sido bem elaboradas foi uma boa iniciativa e por uma causa melhor. Essas leis não emancipavam porquê os “donos” dos escravos poderiam cobrar meio que uma “indenização”, assim fazendo com que de fato eles não fossem realmente “livres””. (G.)

Para além do conteúdo do texto, é sintomático o uso de aspas em palavras específicas. Cada uma das aspas pode oferecer tantas informações quanto as letras. Gonzalez novamente pode nos auxiliar a pensar nos sentidos que estas aspas carregam. A antropóloga utiliza dois conceitos distintos para analisar os modos de compreensão dos eventos históricos: memória e consciência.

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e saber. É por isso que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. (Gonzalez, 2020, p. 78)

Ao final deste trabalho, nota-se que o processo de ensino aprendizagem, embasado na educação comunicativa, traz duas reflexões importantes, quais sejam: Primeiro em termos docentes, nota-se a importância de professores e professoras serem sensíveis, perceptíveis em relação ao conhecimento e as vivências que muitos/as estudantes têm das pautas raciais, principalmente, no que se refere ao papel deles e delas como atores sociais nesta luta racial, que podem está sendo ignoradas no processo educativo escolar. Segundo, quando o trabalho com a temática racial na escola leva em conta as vivências, os repertórios, os saberes raciais dos estudantes e os tomam como fontes de investigação, o trabalho educativo se torna mais significativo para todos e todas envolvidos/as.

Palavras-chave: educação anti racista; ação dialógica; juventudes

Referências

CARNEIRO, S.. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GONZALEZ, L.. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organizado por. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

RIBEIRO, A.L.R.C. *Racismo estrutural e aquisição da propriedade: uma ilustração na cidade de São Paulo*. 1 ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e a formação de professores de Sociologia: uma experiência em construção

Fernanda Flávia Cockell⁷

O presente trabalho é um relato de experiência docente cujo objetivo é apresentar a prática pedagógica e desafios encontrados para inserir a educação para relações étnico-raciais (ERER) na disciplina Laboratório de Ensino de Sociologia II do curso de ciências sociais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofertada no primeiro semestre de 2024, com carga horária de 60 horas.

Ao final da disciplina, os licenciandos devem produzir um manual coletivo apresentando o conteúdo teórico; descrição dos recursos didáticos escolhidos, três a quatro planos de aula para cada um dos subtemas, detalhando o objetivo, conteúdo, logísticas de tempo e materiais, forma de aula e método de avaliação. Foram escolhidos os seguintes temas: desigualdade social; governabilidade e sistema político; direitos e demandas políticas; globalização, trabalho e consumo; identidade, cultura e povos indígenas e quilombolas; cidade, violência e crime.

A proposta da disciplina é “capacitar o(a) aluno (a) formular um conjunto de aulas em torno de um tema específico da Sociologia, voltada para os(as) alunos (as) do ensino médio”, desenvolvendo coletivamente um manual de ensino. Porém, no ambiente universitário, seguimos distantes da prática e da vivência decolonial, reproduzindo em sala de aula, o epistemicídio de saberes, fazeres e quereres (Santos, 2004). Para não perpetuar o racismo na licenciatura, é preciso pensar estratégias para introduzir a ERER e outras cosmopercepções, sabendo que tal escolha é sempre um “campo político por excelência” (GOMES, 2007, p.31).

Almejava evitar o perigo de repetir uma história única (Adichie, 2018) e resgatar na licenciatura minhas vivências na educação antirracista em outra instituição. Tinha conhecimento do desejo dos licenciandos pela inserção de autores negros nas disciplinas, demanda coletivamente construída para o novo Projeto Político Pedagógico (PPP), porém ainda não implementada. Ademais é preciso romper com

⁷Professora Associada 2 do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutora em Sociologia.

o ensino bancário, que não vai ao encontro de uma prática emancipatória das relações étnico-raciais e desenvolver estratégias didáticas para que o manual em construção pudesse aplicar a lei 11.645/2008, ainda distante de sua efetivação.

Na primeira aula, a dinâmica sobre o que te afeta e como você é afetado, permitiu compreender de qual lugar de mundo cada um de nós partíamos e perceber que os licenciandos também desejavam a educação antirracista. Como produto, pactuamos caminhos para não perpetuar o racismo na licenciatura e concordamos em construir coletivamente estratégias didático-pedagógicas para a ressignificação e releitura dos textos clássicos, de forma que o manual final levasse à atualização do que é dito na Sociologia, conseguindo desvincular das estruturas de poder e das lógicas coloniais que moldam o pensamento ocidental (Mignolo, 2007).

Pensamos nas vantagens, nos desafios possíveis e recursos para incluir uma perspectiva interseccional. Métodos para resgatar vozes subalternas e outras cosmopercepções capazes de promover um ensino-aprendizagem mais significativo para jovens negros e, simultaneamente, fortalecer a identidade negra positiva e não perpetuar desigualdades estruturais.

A terceira aula prática sobre EREER abordou a persistência da colonialidade do poder nos cursos de graduação (Quijano, 2000) e a colonialidade do saber (Lander, 2005), que marginaliza as epistemologias subalternas nos currículos, reforçando a necessidade da abordagem decolonial no ensino (Grosfoguel, 2016). Através de fotografia e vídeos, debatemos sobre a vivência histórica da colonialidade do ser, impactando na forma como os sujeitos têm um senso de si e do mundo.

Todos deveriam pensar como não reproduzir nos planos de aula graus profundos da colonialidade do saber (modelo eurocêntrico e predomínio de autores brancos); poder (racismo estrutural nas escolas, ausência de representatividade política); e ser (estética e representatividade negativa). A intencionalidade pedagógica era trazer contribuições dos autores negros/indígenas, bem como pensar práticas dialógicas de ensino e recursos didáticos que valorizem nossa cultura e identidade indígena e afro brasileira. Na nona aula, foi apresentando metodologias não-extrativistas/decoloniais e realizamos a prática sobre o mapa afetivo do território.

Foi possível aproximar futuros professores de uma prática antirracista (Cruz; Oliveira; Lins, 2016) e do corpo-território da juventude. Buscar intencionalmente a diversidade de contextos sociais e pedagógicos permitiu deslocar os licenciandos do “lugar comum” da docência da Sociologia, rompendo com o modelo de aulas expositivas e, principalmente, permitindo a “mobilização dos saberes construídos pelos povos não hegemônicos” e uma maior aproximação da “realidade racial na escola e na sociedade como um todo” (Diniz, 2023, p.74).

O manual final demonstra o compromisso com a educação das relações étnico-raciais. Para alguns, o desafio de transgredir as fronteiras tradicionais da Sociologia se mostrou maior. Para outros, foi possível observar um deslocamento político, com uma busca insistente em pensar ações na e com a comunidade nos planos de aula, onde corpos periféricos desafiam historicamente a branquidade como experiência e a colonialidade como construção de si.

São necessários estudos científicos sobre os impactos da proposta e novas oportunidades para replicá-la, mas a experiência tem potencial para ser adaptada e ampliada para outras disciplinas, pois é possível minimizar graus profundos da colonialidade do saber, do poder e do ser, permitindo um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para jovens negros periféricos e uma prática antirracista na licenciatura.

Palavras-chave: ensino de Sociologia, relações étnico-raciais, decolonização.

Referências

- ADICHIE, C. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.
- CRUZ, E. A. S.; OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Ensino de Sociologia Antirracista: reflexões sobre formação docente. *Inter-Legere*, Natal, n. 18, 2016.
- DINIZ, C. N. *A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Sociologia Escolar no Novo Ensino Médio: reflexões a partir da pesquisa-ação*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.
- GOMES, N. L. *Diversidade e currículo 1: indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEPIR, 2007.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 25-49, 2016.

LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, W. D. Delinking. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2, p. 449-514, abr. 2007a.

QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad-descolonialidad del poder*. 2020.

SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

***O avesso da pele* na formação de docentes de Sociologia: relato de uma experiência**

Flávio da Silva Mendes⁸

Em 2024 o premiado romance *O avesso da pele*, do escritor porto-alegrense Jeferson Tenório, tornou-se alvo de diversos ataques. O primeiro a ganhar os noticiários partiu da diretora de uma escola estadual de ensino médio de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul. Em vídeo divulgado nas redes sociais no primeiro dia de março, ela solicitou que exemplares do livro fossem retirados das instituições de ensino por apresentarem “vocabulário de baixo nível” (Diretora, 2024). Na semana seguinte o livro chegou a ser censurado pelos governos dos estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e Paraná (Santos, 2024).

Essas notícias tiveram grande repercussão entre os discentes matriculados na disciplina *Seminários de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais I*, ministrada por mim no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A reação era justificada: a partir do início do semestre letivo, em novembro de 2023, a turma se dedicou à leitura de *O avesso da pele*, obra que escolhi para fomentar o debate sobre educação e relações étnico-raciais. Quando os ataques ao livro se espalharam, nós já tínhamos concluído a leitura e realizado três rodas de conversa sobre a obra, intercaladas por discussões de teorias e conceitos elaborados por autores como bell hooks, Kabengele Munanga e Sueli Carneiro. Neste trabalho apresentarei um relato dessa experiência.

Na estrutura curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UEM, a disciplina *Seminários de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais I* aparecia no segundo semestre da segunda série. Entre seus objetivos, destacavam-se: “possibilitar a compreensão crítica e contextualizada das relações estabelecidas entre educação, escola e sociedade”, bem como “propiciar uma reflexão crítica sobre as múltiplas formas de violência e de desigualdade presentes no cotidiano escolar” (UEM, 2018, p. 15). Essa disciplina se desenvolvia em paralelo às atividades do

⁸ Professor do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Estágio curricular supervisionado II, cuja ementa aponta para a “observação e análise do cotidiano escolar, com ênfase nas relações raciais e na diversidade religiosa” (UEM, 2018, p. 15). Nota-se, portanto, que a disciplina de *Seminários* foi concebida como complementar às atividades do estágio. Enquanto este proporciona o contato do discente com a realidade da escola, aquele busca fornecer ferramentas que permitam reflexões críticas sobre essa experiência.

Quando ministrei a disciplina de *Seminários I* pela primeira vez, no ano letivo de 2022, elaborei um programa que buscou contemplar parte do debate teórico sobre relações étnico-raciais na educação. Destacou-se, nesse sentido, o capítulo “Educação: negação e afirmação”, do livro *Dispositivo de racialidade*, de Sueli Carneiro (2023). Os encontros também se organizaram em torno da análise de algumas pesquisas empíricas, como a que Tânia Mara Cruz realizou sobre os significados de gênero e raça entre crianças do ensino fundamental (Cruz, 2014). Apesar desse programa ter estimulado boas discussões, senti que ainda faltava um fio condutor para a disciplina. Algo capaz de aproximar as aulas teóricas, as análises de pesquisas empíricas e a experiência do estágio curricular. Foi com esse objetivo que, no ano seguinte, decidi incluir *O avesso da pele* no programa de *Seminários I*.

O romance de Jeferson Tenório tem como protagonista Henrique, um homem negro, professor de literatura, vítima de uma morte violenta. O narrador é seu filho, Pedro, que conta fatos marcantes da vida do pai. Relata, entre outros, uma crise de ansiedade na infância, durante uma aula de ciências; o primeiro emprego; as primeiras relações amorosas e o casamento; o exercício da docência em escolas públicas de Porto Alegre. Cada capítulo apresenta de modo explícito ou sutil o peso do racismo na trajetória do protagonista, alvo de incontáveis batidas policiais.

Propus aos discentes da disciplina de *Seminários I* três rodas de conversa sobre o livro. A primeira, no início de dezembro, após duas aulas em que discutimos a introdução e a apresentação do livro *Dispositivo de racialidade*, de Sueli Carneiro (2023), e o capítulo “Negritude e identidade negra no Brasil atual”, do livro *Negritude: usos e sentido*, de Kabengele Munanga (2019). A segunda roda de conversa ocorreu após outras duas aulas, nas quais discutimos as pesquisas de Tânia Mara Cruz, citada acima (Cruz, 2014), e de Éllen Cintra e Wivian Weller (2021), que relata vivências e

percepções de racismo de jovens negras em escolas públicas e privadas. A última sessão de debate sobre *O avesso da pele* ocorreu após outras duas aulas, nas quais debatemos alguns capítulos de *Ensinando a transgredir*, de bell hooks (2013), e o capítulo “Educação: negação e afirmação”, de Sueli Carneiro (2023). Essa programação possibilitou que *O avesso da pele* complementasse e enriquecesse o debate teórico. A leitura dos capítulos iniciais do romance, que expõem os primeiros impactos do racismo na vida de Henrique e sua descoberta da negritude, colaram-se às reflexões propostas por Carneiro e Munanga, por exemplo. Outras questões pertinentes surgiram durante as rodas de conversa. É o caso do conceito sociológico de estigma, de Erving Goffman (1988), que acabou incorporado às nossas discussões.

Além de proporcionar intensos debates em sala de aula, o romance inspirou o trabalho discente na fase final da disciplina, quando eles se dedicaram à elaboração de materiais didáticos e aulas de sociologia para o ensino médio. Houve a produção, por exemplo, de cartilhas que articularam conceitos sociológicos à discussão sobre relações étnico-raciais, incorporadas às aulas apresentadas ao final da disciplina. Os conteúdos desses materiais e práticas serão detalhados na versão completa deste trabalho.

Palavras-chave: *O avesso da pele*, relações étnico-raciais, ensino de sociologia.

Referências

CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.

CINTRA, É. D.; WELLER, W. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021.

CRUZ, T. M. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre as crianças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, mar. 2014.

DIRETORA de escola do RS pede censura de livro 'O Avesso da Pele', de Jeferson Tenório; autor rebate: "deveríamos estar preocupados em formar leitores". G1, 4 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/03/04/livro-diretora-rs-avesso-da-pele-jeferson-tenorio.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, E. 'O Averso da Pele': livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas. G1, 8 mar. 2024. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/08/o-avesso-da-pele-livro-que-debate-racismo-e-censurado-em-escolas-de-3-estados-por-reacao-equivocada-ao-conteudo-alertam-especialistas.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2025.

TENÓRIO, J. O avesso da pele. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura. Maringá, 2018.

Fazendo Ciências Sociais na Educação com enfoque nas relações étnico-raciais

Johnatas Tiago Gabriel⁹

Elias Gomes¹⁰

O Projeto de Extensão *Fazendo Ciências Sociais na Educação*, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), tem entre os seus objetivos a construção de materiais didáticos inovadores e dinâmicos para o ensino de Ciências Sociais, abordando assuntos com menor demanda de serem trabalhados durante o Ensino Médio. Durante o ano de 2024, focamos nos conceitos e temas relacionados à interseccionalidade e ao racismo ambiental.

Com a renovação da equipe no início do ano, iniciamos os trabalhos revisando livros didáticos de Sociologia e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tanto anteriores quanto posteriores à reforma do Ensino Médio, em busca de métodos para dinamizar o aprendizado e aprimorar a fixação do conteúdo. Nesse período inicial, encontramos modelos de exercícios de fixação, usos de imagens (especificamente grafites) e gráficos entre outros métodos de estruturação do conteúdo que formaram a base com a qual estamos desenvolvendo o material didático. Além disso, o material será distribuído digitalmente, permitindo a incorporação de referências externas como *links* para vídeos ou notícias online, dentre outras ferramentas digitais que possibilitam uma gama maior de oportunidades de aprendizado.

Após essa primeira fase, passamos a uma segunda etapa focada no desenvolvimento de textos e busca de referências. No decorrer do planejamento e da execução da proposta, optamos por focar no racismo ambiental, sob uma ótica interseccional como ferramenta chave de análise antropológica, política e sociológica. Definimos o conceito de racismo ambiental como injustiças e violências ambientais e sociais que, mesmo sem uma intenção oficialmente racista, tenham um impacto sobre populações e etnias vulnerabilizadas (PACHECO, 2007).

⁹ Graduando em Ciências Sociais e bolsista de extensão no projeto Fazendo Ciências Sociais na Educação, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG.

¹⁰ Sociólogo e professor da Faculdade de Educação da UFMG, coordenador do projeto de extensão Fazendo Ciências Sociais na Educação.

Um debate frequente em nossas reuniões tem sido a importância do debate racial dentro do ensino de Sociologia escolar. Consideramos crucial o letramento racial na Educação Básica, não apenas por ser obrigatório, desde 2003, com a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), mas também pelo fato de que essa lei ainda é pouco cumprida, com estudos de 2022 mostrando que quase 20% das secretarias de educação não possuem quaisquer ações, esporádicas ou frequentes, para o cumprimento da lei (BRASIL, 2023). Olhando então para o campo das Ciências Sociais, academicamente, essa ausência é reconhecida como uma prática racista e epistemicida, ao apagar o conhecimento produzido por pessoas que não são o homem cis branco europeu.

Na UFMG, movimentos estudantis, como, por exemplo, o Retomadas Epistemológicas, há certo tempo, têm levantado essa crítica ao currículo de Ciências Sociais e lutado pela reforma do curso, de modo a incorporar temas, teorias e conceitos formulados por negras, negros e indígenas. Nesse contexto, o projeto entra como uma ferramenta de apoio didático aos professores de Ensino Médio que desejam abordar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio a partir de lentes decoloniais, levantando debates sobre a colonialidade, as relações étnico-raciais etc.

Para a concretização do material, atualmente, estamos entrando em contato com professores e pesquisadores especializados nas temáticas abordadas para elaboração conjunta de textos curtos a serem incorporados no material didático. Além disso, estamos em fase de coleta de materiais audiovisuais e criativos que possam subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula acerca do racismo ambiental, sob uma ótica interseccional.

Desse modo, pretendemos ter ao final deste ano do projeto, um material de suporte didático bem estruturado, que aborde o racismo ambiental de maneira a não apenas explicar o conceito e seus impactos na sociedade atual, mas também suscitar reflexões sobre os territórios habitados pelas comunidades escolares. Isso se dará por meio da utilização de exemplos práticos, situados em diversas localizações, para que haja uma maior versatilidade para aplicação do conteúdo em diferentes contextos.

Em síntese, ao abordar o racismo ambiental sob a ótica da interseccionalidade, assim como lembrado por Patrícia Hill Collins (2017), trata-se de construir uma política

emancipatória orientada pela busca da justiça social, neste caso, através do currículo escolar socialmente referenciado, capaz de fomentar um pensamento crítico antirracista. De modo consistente, como nos orienta Ailton Krenak (2022), espera-se contribuir para que estudantes do Ensino Médio possam compreender o presente e o futuro sem ilusões pelas promessas redentoras do colonialismo, mas conscientes do seu redor, de sua terra e modos de vida. Assim, o trabalho da Sociologia escolar é uma luta persistente pela ampliação do conhecimento prático sobre direitos e cidadania, sob o enfoque das relações étnico-raciais, de modo que os estudantes possam ser sujeitos das transformações necessárias, no enfrentamento ao racismo ambiental e às desigualdades interseccionais e na materialização da emancipação e da justiça social.

Palavras-chave: Educação, Ciências Sociais, Decolonialidade, Racismo Ambiental.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Especialistas pedem cumprimento da lei sobre ensino da cultura afro-brasileira. *Sítio eletrônico*, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/19/especialistas-pedem-cumprimento-da-lei-sobre-ensino-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 20 ago. 2024.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PACHECO, T. Inequality, environmental injustice, and racism in Brazil: beyond the question of colour. *Development in Practice*, v. 18, n. 6, ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/09614520802386355>. Versão em português disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Luta Antirracista: Reflexões sobre a Inclusão e Equidade racial no Brasil

Lirian Keli dos Santos¹¹

Este texto é fruto da minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que investigou as cotas raciais em concursos públicos, conforme a Lei nº 12.990/2014, que estabelece a reserva de vagas para pessoas negras em concursos para Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). A pesquisa foi concluída em 2023.

Assim, este trabalho reflete minhas reflexões sobre o racismo e a importância da luta antirracista, destacando sua relevância para a promoção de uma representatividade positiva das pessoas negras e, especialmente, para a melhoria da mobilidade socioeconômica desse grupo.

A violência sofrida pelas pessoas negras, tanto simbólica quanto física, é a arma utilizada para construir uma sociedade permeada pelo racismo estrutural e institucional, que mantém um modelo de superioridade, marginalização, subalternização e repressão aos corpos negros. Existe uma série de dados e exemplos de episódios racistas mundo afora, principalmente no Brasil, para justificar a importância da luta antirracista e, por consequência, das cotas raciais.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2021) revelam que a população negra é a mais vulnerável à violência no país, sofrendo com a violência policial, o encarceramento em massa, a violência doméstica, a violência sexual, entre outras formas de violência.

O Estado tem a incumbência de não se manter neutro diante das atrocidades vivenciadas pelos grupos raciais, e pode suprimir a violência sofrida pelas pessoas negras por meio de políticas públicas efetivas que visem à garantia da igualdade de direitos, ao combate do racismo e às desigualdades raciais no país. A luta contra a violência dirigida a pessoas negras no Brasil passa por um conjunto de medidas que envolvem a proteção das vítimas de violência racial, a formação antirracista de

¹¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT Campus Barra do Garças, Mestra em Sociologia.

profissionais e agentes públicos, a promoção da equidade racial e a valorização da diversidade cultural brasileira. O Estado também deve fortalecer a legislação antidiscriminatória, quer dizer, criar deliberações que visem a criminalização do racismo e a discriminação racial em todas as suas formas, inclusive no âmbito institucional. Deve criar também mecanismos de denúncia e proteção às vítimas de violência racial, garantindo o acesso à justiça e à proteção das vítimas.

Há um longo caminho a percorrer para garantir a igualdade de direitos, a cidadania plena, o combate ao racismo e às desigualdades raciais no país. Apesar de haver alguns dispositivos que apontam para essa direção, como a aplicação da Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino fundamental e médio, e o 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar brasileiro, a luta para mover as engrenagens sociais e mudar o rumo das coisas deve ser constante.

A Lei n.º 12.288/2010, que dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial, tendo como objetivo promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação racial no Brasil, é outro dispositivo muito importante para as mudanças necessárias. Salientamos as cotas raciais como medida importante e necessária para combater as desigualdades raciais e promover a inclusão social. A luta antirracista ainda não acabou. É preciso garantir a implementação de outras políticas públicas, como programas de inclusão socioeconômica, políticas de valorização da cultura afro-brasileira e medidas de combate à discriminação racial.

A educação formal brasileira, resultado da estrutura sócio-histórica e econômica do nosso país, tem mostrado a desvantagem da população negra. Para combater as discriminações e os preconceitos raciais, é essencial promover a transformação da pedagogia com o intuito de promover um ensino equitativo e antirracista. De acordo com Nilma Lino Gomes(2012), é preciso confrontar a ideologia racistas e aprofundar as questões que apontam para a necessidade de reexaminar a estrutura, os currículos, os horários e os espaços escolares que prejudicaram e geraram desvantagens na história da educação brasileira. É imprescindível considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, não está ambientada para atender a população negra e pobre deste país. Desta forma, é inegável o seu caráter excludente.

A educação desempenha um papel fundamental na definição de muitos dos aspectos socioeconômicos da população. Os atributos educacionais das pessoas determinam em grande parte suas possibilidades de emprego e de renda, influenciando decisivamente sua qualidade de vida e sua inserção social, econômica e política. Não há possibilidade de criar uma sociedade igualitária onde existem grandes desigualdades educacionais, e não existe nenhuma sociedade desigual que não seja afetada por elas. Dessa forma, como agente influenciador da distribuição de outros fatores, o sistema educacional pode atuar como meio para promover a inclusão e a igualdade, ou também para gerar, manter ou aumentar as desigualdades.

É inegável que a educação sozinha não é suficiente para enfrentar as desigualdades sociais. Contudo, ela é um significativo instrumento para a população negra obter chances de ascensão social.

A luta antirracista busca promover a igualdade racial, garantindo que as pessoas negras tenham acesso à educação de qualidade, empregos dignos e outras oportunidades que lhes permitam realizar todo o seu potencial. Dessa forma, a educação antirracista assume um caráter de grande relevância, já que consiste em um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a valorização e o respeito à diversidade racial, a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais e a promoção da equidade e da inclusão social. Uma educação antirracista contribui para o desenvolvimento de uma cultura de respeito às diferenças e para a construção de uma sociedade mais tolerante e democrática. Além disso, ela está na linha de frente do combate ao racismo e às desigualdades raciais, buscando promover a igualdade de oportunidades e o acesso aos direitos fundamentais.

A educadora Nilma Lino Gomes, em seus estudos (2012, 2018, 2020 e 2021), tece críticas às formas tradicionais de educação que, segundo ela, reforçam a hierarquia e a opressão de pessoas negras. Ela propõe a reflexão sobre a necessidade de uma educação que promova a descolonização dos conhecimentos e práticas pedagógicas que sejam antirracistas, partindo da hipótese de que a educação não pode ser isenta, visto que é permeada por questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, propõe a pedagogia das emergências como uma alternativa, sustentando que a educação deve estar aberta à incerteza e à mudança, e que deve

levar em consideração as emergências que surgem no contexto escolar. A autora defende que se reconheça a diversidade e a complexidade das relações existentes na escola, que devem ser pautadas pela igualdade e pelo respeito às diferenças.

Outro eminente pesquisador sobre o assunto é Kabengele Munanga, especialista em questões raciais e educação. Seus escritos são de grande influência no campo da educação antirracista, tendo como destaque seus livros “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra” (2004), e “Superando o racismo na Escola” (2005). Munanga considera fundamental ensinar a história da África e seus povos, bem como promover a valorização da cultura afro-brasileira e demais manifestações culturais, étnicas e raciais, reconhecendo seus lugares na construção da identidade e da diversidade cultural brasileira. Faz-se isso melhor investindo em políticas sociais que visem a redução das desigualdades sociais e econômicas que afetam de forma desproporcional as pessoas negras.

Para realizar uma política eficaz de combate ao racismo e às desigualdades, é necessário investir em formação de profissionais e agentes públicos em todos os níveis e setores da sociedade. Só assim, será possível criar caminhos para o combate ao racismo, e também para promoção da equidade racial e de oportunidades para as pessoas negras, garantindo desse modo o acesso a serviços públicos, ao mercado de trabalho, à educação, entre outros.

Palavras-chave: Racismo, Educação Antirracista, IFMT-Campus Barra do Garças.

Referências

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 19-33.

GOMES, N. L. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afro-brasilidade em tempos de incertezas. *Revista ABPN*, Curitiba, v. 10, p. 111-124, 2018.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 360-371, 2020.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba: PUC-PR, v. 33, p. 435-454, 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da violência 2019*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da violência 2021*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (orgs.). São Paulo: IPEA; FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, N. M.; SILVA, M. L. da; ABUD, C. C. (orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-43.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Lei 10.639/2003 e o Ensino de Sociologia: caminhos para a educação étnico-racial no Currículo Referência de Minas Gerais*Lorena Alves de Medeiros¹²*

Após completar 20 anos de sua implementação em 2023, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda enfrenta desafios para a sua real efetivação no espaço escolar. Essa realidade é influenciada por diferentes fatores, como a manifestação do racismo no cotidiano escolar e dos silêncios frente a realidade racial desigual. Desde a sua implementação em 2003, trabalhos como *“As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”*, realizado por Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) evidenciaram como estava sendo realizado a educação étnico-racial no contexto escolar a partir das práticas pedagógicas. No entanto, foi evidenciado neste trabalho que o tratamento da temática, se dava de forma demarcada por ações individuais de alguns docentes.

Luiz Fernandes de Oliveira (2014) em seu artigo, *“Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia”* aponta duas lacunas que dificultam o trabalho da temática racial, um deles são os desafios estruturais, que dizem respeito a realidade das instituições, como também a existência de desafios cognitivos que se manifestam pelo modelo curricular colonial, o déficit da formação docente na temática da Lei 10.639/03, o compromisso político e pedagógico dos docentes, das equipes gestoras e das secretarias de educação estaduais.

No contexto de ensino de Sociologia, é importante pontuar que diferente de outras tradições disciplinares, a Sociologia tem uma consolidação instável enquanto disciplina escolar. E no sentido de uma construção de uma tradição didática, diversas são as contribuições dos movimentos acadêmicos que coletivamente buscam uma consolidação epistemológica da disciplina e dos conhecimentos científicos das três

¹² Mestranda em Ciências Sociais pela Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCSO/UFJF). Licencianda em Ciências Sociais (UFJF), Bacharel em Ciências Sociais (UFJF), Bacharel em Ciências Humanas (UFJF).

áreas das Ciências Sociais. Cabe evidenciar o trabalho contínuo da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) desde 2012, do qual mantém um diálogo político e pedagógico com as redes de professores da educação básica, acadêmicos da área de Ciências Sociais, entre outros movimentos.

No que diz respeito ao trabalho da temática racial no contexto escolar é evidente que o campo teórico das Ciências Sociais possibilita construir um conhecimento escolar que proporciona e enriquece o trabalho da educação étnico-racial. Principalmente a partir das contribuições do Pensamento Social Brasileiro e dos estudos da Antropologia a respeito da Cultura e Diversidade. No entanto, segundo Luiz Fernandes de Oliveira (2014) pontuar as questões raciais requer o rompimento com certas bases epistemológicas dentro do campo das Ciências Sociais, como também o compromisso político e pedagógico dos docentes para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira a partir de uma educação antirracista.

Segundo a professora Luane Bento dos Santos (2023) ao trabalhar a sociologia e educação étnico-racial no contexto escolar, é preciso pontuar a questão racial para além de momentos demarcados no calendário escolar, ou somente temáticas específicas como a desigualdade racial, escravização e o preconceito racial. É preciso um esforço pedagógico para trabalhar outras questões que vão para além da denúncia de uma desigualdade estrutural. Necessita-se trabalhar a cultura afro-brasileira e africana em seus diferentes aspectos, sejam territoriais, religiosos e da diversidade cultural. Cabe também ao docente trabalhar as resistências negras e indígenas em diferentes contextos históricos e as contribuições de intelectuais negros e negras, por exemplo. Afim de trabalhar de forma efetiva as temáticas evidenciadas nas diretrizes curriculares de 2004 que apontam o caminho para a educação étnico-racial.

No contexto atual, do Novo Ensino Médio, a reforma promovida pela Lei 13.415/2017 traz novos obstáculos para o ensino de sociologia, visto a dissolução dos componentes curriculares em áreas de conhecimento, a redução da carga horária da disciplina e as tensões diante da sua obrigatoriedade. De acordo com o trabalho realizado por Cristiano das Neves Bodart e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (2022), em Minas Gerais, após a consolidação da Reforma do Ensino Médio, os documentos curriculares foram construídos seguindo a nova política curricular. Dessa forma surge

a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em 2018, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também se transforma no seu edital de 2021 para atender a nova norma. Nesse contexto, os estados se organizam para construir seus referenciais curriculares para o Ensino Médio. Segundo o trabalho de Bodart e

Oliveira (2022), em Minas Gerais, mesmo com os impactos causados pela reforma, o Currículo Referência do Ensino Médio pontua o espaço para a disciplina de Sociologia, no entanto são necessários dados para verificar a aplicabilidade desse currículo na prática. A questão é compreender se as temáticas para o trabalho das relações étnico-raciais tem espaço nesse novo cenário do Ensino Médio e no Currículo de Minas Gerais.

Objetivo Geral

Nesse sentido, diante de novas políticas curriculares para o Ensino Médio, o presente trabalho tem como objetivo compreender quais as temáticas do ensino de Sociologia podem promover o trabalho da Lei 10.639/2003 no espaço escolar a partir da análise do currículo.

Metodologia

A metodologia vai se fixar na análise documental, mais especificamente a análise do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG) disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a fim de mapear quais as temáticas descritas para o ensino de sociologia podem colaborar para a educação das relações étnico-raciais. A análise também parte do entendimento do parecer CNE/CP 003/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para verificar não somente o que, mas como os conteúdos devem ser trabalhados.

Principais resultados

No contexto da reforma e as divisões por áreas de conhecimento, a área de ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta também pelas disciplinas de Geografia História e Filosofia, e nesse sentido, é inegável a redução das particularidades disciplinar de cada componente, ou seja, inevitavelmente todas as disciplinas perderam espaço. O Currículo Referência do Ensino Médio de Minas

Gerais pontua as competências e respectivamente as habilidades que devem ter trabalhadas por cada componente curricular. No caso da sociologia pode-se apontar que existe espaço para trabalhar a educação ético-racial, a partir de certos conteúdos, visto que a temática pode estar presente na prática pedagógica. Mas também existem temáticas que demarcadamente pontuam a presença da Lei 10.639/2003, como é o caso do conhecimento do Continente Africano ao priorizar o “*reconhecimento das formas e organizações sociais, culturais, saberes e tradições dos povos da África*” (Minas Gerais, 2021, p. 239).

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Ensino de Sociologia, Currículo Referência de Minas Gerais

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 de mai. de 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 13 de mai. de 2024.

MINAS GERAIS. CEE nº 192/2021. Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

OLIVEIRA, L. F. de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, v. 39, p. 81-98, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fBVxRfkk5pqpzxLqr5RcNxp/?lang=pt>. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

OLIVEIRA, R. R. A. de; BODART, C. N. A sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 12 de jul. de 2024.

SANTOS, L. B. dos. Relações étnico-raciais no ensino de sociologia do ensino médio. *Revista Intratextos*, v. 13, n. 1, p. 15-33, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intratextos/article/view/80630>. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

Contribuições do ensino de Sociologia para promoção da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio:
alguns resultados de pesquisa

Marcela de Andrade Rufato¹³

Nesta comunicação, apresento alguns dos resultados de minha pesquisa de doutorado sobre a educação das relações étnico-raciais (ERER), tal como definida pela lei 10.639/2003, no ensino de Sociologia no Ensino Médio (RUFATO, 2024). A tese foi motivada pela incomoda percepção de que o desenvolvimento de questões raciais no campo de ensino das Ciências Sociais e nos materiais e documentos da Sociologia escolar tem sido muito tímida, apesar de serem fundante na história das Ciências Sociais no Brasil, e permanecer em sua agenda de pesquisa até os dias de hoje, e apesar de o retorno da Sociologia aos currículos do Ensino Médio ter ocorrido após a lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em toda a Educação Básica. A partir dos ensinamentos de Nilma L. Gomes (2017), analisamos criticamente esse cenário como uma pedagogia das ausências, que produz ativamente inexistências. Na contramão, dialeticamente, analisei as emergências vindas de práticas escolares e de formação em licenciatura. A revisão bibliográfica foi realizada com trabalhos apresentados do Encontro Nacional de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), nas edições entre 2013 e 2021, e com teses e dissertações, defendidas até 2021, com destaque para da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Realizamos também uma pesquisa qualitativa com professoras e professores de Sociologia em exercício em escolas públicas e privadas. Essa pesquisa foi organizada em três etapas: chamada pública de participantes por meio de questionário, entrevista semiestruturada e rodas de conversa. Analisamos os relatos de onze professoras e professores, que participaram dessas três etapas, buscando destacar suas práticas com a educação das relações étnico-raciais e os saberes advindos delas. Essa análise se deu em diálogo com formulações sobre educação das relações étnico-raciais, currículo e saberes, a partir de autores como Nilma Lino Gomes, Petronilha

¹³ Docente na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) e doutora em Educação.

Beatriz Gonçalves e Silva, Gloria Ladson-Billings, bell hooks, Paulo Freire e Michael Apple.

Dentre os resultados encontrados nesse processo de pesquisa estão a identificação de um crescente interesse e desenvolvimento do tema no campo acadêmico e na prática escolar do ensino de Sociologia. A outra face desse processo é uma grande diversidade de abordagens e atividades realizadas, juntamente a críticas em relação a formação e aos materiais existentes para o Ensino Médio.

Os onze participantes da pesquisa empírica analisados possuíam perfis e locais de atuação diversificados. Alguns pontos em comum do grupo eram a alta qualificação e a extensiva jornada de trabalho. Não apenas todas e todos possuem alguma formação específica em Ciências Sociais ou Sociologia como também alguma outra formação em nível de graduação e/ou pós-graduação. Todas e todos se desdobram em pelo menos mais um componente curricular, além da Sociologia.

Em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas/esses participantes especificamente com a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia, destacamos que para além das aulas expositivas de abordagem histórica e/ou transversal em torno dos conceitos de raça e racismo, identificamos e nos foi relatado uma variedade grande de trabalhos e atividades como campanhas antirracistas, elaboração de mural, quadrinhos, cartografia afetiva e projetos com palestras, cine-debate e de leitura. Em termos de abordagem, foi destacado a transversal associada a temas como diversidade cultural, identidades, marcadores de desigualdade e violência. Para além disso, notamos uma preocupação com uma formação cidadã e antirracista mais ampla, especialmente no combate ao racismo recreativo, mas também de respeito entre si e aos funcionários da escola. Entendemos que essas práticas revelam que, mesmo com dificuldades, essas professoras e esses professores têm procurado realizar um trabalho alinhado às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004), que definem a educação das relações étnico-raciais não apenas pela abordagem de conteúdos específicos, mas também pelo combate ao racismo e discriminações, pela valorização de identidades de pessoas negras e de seus direitos e pela construção da

consciência política da diversidade. Nesse sentido, percebemos nos relatos dessas professoras e desses professores um compromisso ético e político com a educação das relações étnico raciais como ferramenta de construção de um outro futuro, com mais respeito a diversidade cultural e com menos desigualdades.

Em relação as contribuições mais específicas da Sociologia ao desenvolvimento da EREER no Ensino Médio, pareceu-nos que elas estão direcionadas a problematização e análise crítica das relações raciais no Brasil e da própria racialidade das e dos estudantes. Isso apareceu tanto nos materiais bibliográficos que analisamos quanto nas entrevistas e rodas de conversas que realizamos. Por diferentes caminhos, as e os participantes mencionaram especificidades da identificação racial pelas diferentes regiões do país, evidenciando sua complexidade. Ainda que os relatos de algumas e alguns participantes, em alguns momentos, soaram como queixas de que as e os estudantes não teriam clareza de seu próprio pertencimento racial, também havia relatos de como a problematização dessas questões contribuíam para esse processo. Isso não significa dizer que essas professoras e professores estão dizendo às e aos estudantes qual seria a identidade étnico-racial delas e deles, mas que as discussões dessas questões nas aulas de Sociologia contribuem para o processo de construção e/ou fortalecimento de suas identidades.

A identificação dessa contribuição parece-nos colocar desafios importantes, especialmente na formação de professoras e professores. O relato da maioria das participantes da pesquisa é o de que o repertório seja de leituras seja de experiências para a realização de seus trabalhos com a EREER não são oriundos de suas formações na licenciatura em Ciências Sociais. O relato da autoformação foi frequente, bem como o da falta de materiais. No caso da formação específica em Ciências Sociais, houve tanto a denúncia da falta de formação teórica no tema, quanto especialmente pedagógica. Isso parece-nos indicar um desafio importante tanto para a Sociologia escolar quanto para o campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais. É urgente fortalecermos nossas licenciaturas no trabalho como a EREER, bem como produzir materiais para tanto.

A pesquisa também apontou para dois outros desafios: as questões da branquitude e as questões indígenas. Com relação a primeira, reconhecemos que ainda são discussões recentes no próprio campo acadêmico, mas que nos parece ter uma potencialidade significativa, especialmente para o trabalho com setores mais elitizados e racialmente homogêneos. Em relação as questões indígenas, nos surpreendeu que poucas professoras e poucos professores a associassem a EREER. Mais do que isso, que poucos as assumissem como questões de trabalho em suas aulas para além do tema da diversidade cultural. Identificamos essa ausência também na revisão bibliográfica. Nossa surpresa se deveu especialmente pelo lugar que os estudos indígenas possuem dentro da Antropologia que também é uma das ciências de referência para a Sociologia escolar. Acreditamos ser importante um estudo mais aprofundado para compreender as razões e a história dessa ausência. De qualquer forma, diante do cenário de conflitos e ameaças de direitos que as populações indígenas têm vivido no Brasil, nos parece urgente que assumamos o debate crítico dessas questões na prática cotidiana da Sociologia escolar.

Palavras-chave: ensino de Sociologia; educação das relações étnico-raciais, Ensino Médio; práticas pedagógicas; práticas emergentes

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF), 2004.

GOMES, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

RUFATO, M. A. Contribuições do ensino de Sociologia para educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio: práticas e saberes emergentes. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

A educação étnico-racial nas aulas de Sociologia: uma análise das trajetórias sociais e profissionais de professoras negras

Marina Ribeiro Souza Santos Reis¹⁴

Marcelo Pinheiro Cigales¹⁵

O ensino de questões étnico-raciais, voltado a história de afrobrasileiros e africanos, passa a ser tema obrigatório com a Lei 10.639/03 e desde então vem sendo trabalhado por pesquisas acadêmicas. Neste trabalho questionamos como o ensino de Sociologia vem abordando as relações étnico-raciais na escola para conhecermos melhor as práticas e desafios docentes em Sociologia no trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Assim, o objetivo é analisar a aplicação da Lei 10.639 a partir da prática docente de professoras de sociologia autodeclaradas pretas. Para isso, usamos questionário online, respondido por 185 professoras em 2022 e 52 entrevistas semiestruturadas entre 2023 e 2024. Neste trabalho, selecionamos oito entrevistas para a análise, buscamos compreender, a partir da perspectiva docente, se as trajetórias educacionais e sociais influenciam o ensino das temáticas raciais na escola.

Partindo da compreensão de Collins e Bilge (2021) sobre interseccionalidade enquanto algo que afeta todo o convívio social, pensamos na análise da trajetória de professoras negras enquanto agentes que buscam suprir a carência do enraizamento dessa legislação, descrita por Gomes (2011) após 10 anos de vigência da lei e que segue uma demanda atual, enquanto um processo de confronto da neurose presente na cultura brasileira, diagnóstico de Gonzalez (1984) e essencial para a compreensão e continuidade desta pesquisa.

A partir dessa perspectiva e da análise de dados do grupo de professoras selecionado, foi possível constatar que das 8 professoras autodeclaradas pretas, apenas 3 possuem práticas antirracistas engajadas, tais professoras possuem histórico de atividades e trajetórias sociopolíticas expressivas, essas experiências são consideradas por elas como formação específica adicional a graduação.

¹⁴ Graduanda em Ciências Sociais – licenciatura pela Universidade de Brasília.

¹⁵ Doutor em Sociologia Política pela UFSC, Professor do departamento de sociologia da UnB.

Interessa ressaltar que a avaliação das práticas enquanto engajadas ou dispersas se deu de acordo com as respostas obtidas por cada docente. Tais práticas, diferentemente das demais professoras deste grupo, ultrapassavam a mera apresentação do tema em raros momentos da disciplina e projetos voltados apenas ao recente feriado nacional, 20 de novembro, consciência negra.

Observamos que o engajamento na aplicação da lei está atrelado a uma formação capaz de atuar de modo resistente ao processo vigente de naturalização das desigualdades raciais (Gomes, 2011), obtida por estas professoras através de suas trajetórias sociais, alarmando a falha no processo formativo docente que perpetua o déficit dessa temática em suas práticas. Além disso, evidenciamos que a promoção de ações educativas para a abordagem da temática na prática docente possui relação direta com a oferta formativa. Em síntese, há a necessidade de melhor formação de professores a nível das licenciaturas.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o § 1º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

CIGALES, M.; FONSECA, L. *Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica*. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 58, n. 2, 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/25346. Acesso em: [incluir data de acesso].

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: CIÊNCIAS SOCIAIS HOJE*. São Paulo: Anpocs, 1984. p. 223-244.

OLIVEIRA, A. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 60, p. 308-327, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao01>.

Decoloniza CP2 Realengo: (Re)Conhecendo Referenciais Negros(as)(es) e Indígenas tecendo a Educação como Prática de Liberdade.

Rogério Lima Mendes¹⁶

Alaiane de Fátima dos Santos Silva¹⁷

Luiz Eduardo Nunes Silva¹⁸

Ovindele visoneha olondoka v'amikanda, etu tuvisonehela v'olukolo
(Os brancos escrevem livros, nós escrevemos no peito.)
Provérbio Ovimbundu

O projeto “Decoloniza CP2 Realengo: (Re)Conhecendo Referenciais Negros(as)(es) e Indígenas Para uma Educação Libertadora é uma iniciativa do Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus a fim de construir uma crítica à colonialidade enraizada na história do Colégio Pedro II. Reconhecido por seu grau de excelência, o Colégio Pedro II ao longo de sua história foi representante de uma perspectiva de educação que difundia e valorizava uma proposta hegemônica construída a partir da persistência dos valores do colonialismo, presente tanto nos currículos quanto nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, enquanto essa tradição era iniciada no século XIX, pessoas negras, indígenas e pobres além de serem proibidas de estudar lutavam por sua liberdade e por sua sobrevivência: o tráfico negreiro ainda era legalizado; Revoltas contra coloniais aconteciam em todo o Brasil - Cabanagem, Balaiada, Sabinada, Revolta dos Malês, Revolta dos Farrapos - fazem parte da história que a história não conta.

Negros e indígenas estiveram presentes, e com importante atuação, nos processos históricos brasileiros desde o período colonial. Valorizar suas contribuições é dar significação às lutas desses povos e corrigir lacunas na formação histórica nacional, em oposição ao mito de uma suposta democracia racial(...). (Cavalcante E Fontenelle, 2020)

Vencida essa etapa de nossa história, a herança colonial se manteve presente também nos processos de ensino-aprendizagem que ainda hoje fundamentam suas metodologias e teorias em referenciais eurocêntricos e pessoas brancas com títulos

¹⁶ Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Doutor em Ciências Humanas com concentração em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ (PPGSA/UFRJ) (2002). Coordenador Orientador do Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus.

¹⁷ Licencianda em Ciências Sociais no Colégio Pedro II. Membro Fundadora do Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus.

¹⁸ Licenciando em História no Colégio Pedro II. Membro do Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus.

acadêmicos. Essa prática dificulta que estudantes negros(as) e indígenas sintam-se representados(as), bem como silencia o pensamento histórico-social-cultural e científico produzido pela ancestralidade de povos originários e da diáspora africana no continente latino americano e caribenho.

Para mudar este cenário considerando a necessidade de reparação histórica e a elevação de nossa herança africana e indígena, nossa amefricanidade (Gonzalez, 2020), desde aprovação da lei 10.639/03 e 11.645/08 instituiu-se a **obrigatoriedade** do ensino das histórias e culturas africanas, afro brasileiras e indígenas. No entanto, após vinte anos ainda há inúmeras dificuldades para que essa proposta seja efetivamente implantada no cotidiano da instituição. Seja pela falta de formação docente, seja pelas resistências à transformação das práticas pedagógicas e dos currículos (Gomez, 2012), o que impacta na comunidade escolar e gera tensões dentro desse espaço.

Frente a toda essa reflexão emergem, em 2020, as Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II, um projeto com quatro graduações: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História elaborado, com a finalidade de estreitar a teoria e a prática na formação de professores numa perspectiva decolonial, localizado no Campus Realengo II, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, almejando atender trabalhadores, o que resultou em majoritariamente estudantes negros e periféricos.

A pandemia de Covid-19 escancarou as desigualdades existentes universalmente, expondo como consequência das opressões sistêmicas do racismo cisheteronormativo as dificuldades de pessoas negras e indígenas para permanecer estudando, mas também trouxe à tona a luta de um sujeito-coletivo com dificuldades e desafios comuns, para reivindicar o reconhecimento de outras epistemologias que produzam conhecimento de diferentes formas de intersubjetividades, que possibilite um processo pedagógico que não seja apartado da realidade, dessacralizando os cânones e interagindo cognitivamente com novos referenciais. Parafraseando Quijano (2005) “Conseqüentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.”

Neste sentido, inspirados no processo de ensino-aprendizagem da construção do “Mosaico de Referenciais Plurais: A Decolonialidade em Ação” organizado sob a

orientação da Profª Tatiana Bukowitz realizado conjuntamente pelo Grupo de Iniciação Científica Júnior Cartografia das Opressões Subjetivas com os trabalhos da turmas de 1º ano do Campus Centro, e a estagiária Alaiane de Fátima dos Santos Silva - licencianda em Ciências Sociais no Colégio Pedro II, e das ações realizadas pelo Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus - como exemplo os Circuitos Decoloniais - CNICMJ - sob a orientação do professor Rogério Lima, está em curso o projeto Decoloniza CP2 Realengo: (Re)Conhecendo Referenciais Negros(as)(es) e Indígenas tecendo a Educação como Prática da Liberdade. A partir do estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus para a Exposição/Intervenção de Referenciais Plurais Negros e Indígenas culminado a uma Roda de Conversa de Inauguração no Campus Realengo, a fim de criar um ambiente que subsidie e inspire o corpo docente a abordar conteúdos que valorizem a cultura africana, afro-brasileira e indígena e de crítica à colonialidade, bem como possibilite as/os estudantes conhecerem e se reconhecerem nesses referenciais, despertando sua consciência crítica e incentivando a produção de novos referenciais. E que ainda contribua com a formação docente de licenciandos das graduações do Colégio Pedro II, unindo a teoria à prática para atuarem em um cenário educacional complexo e em constante transformação. Utilizaremos como metodologia a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que leva em consideração os aspectos socioculturais do estudante e o contexto no qual ele está inserido, pois associar o conhecimento à realidade ajuda-o a compreender o conteúdo e ao mundo que ele vive. Afinal o afeto faz parte da sala de aula, mas fundamentada na realidade de professores e alunos na aprendizagem:

“O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. (...) O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.” (Freire, 1997, p.20)

O processo pretende ser realizado de forma integrada, graduandos (futuros docentes) e docentes da Graduação e Educação Básica e estudantes da Educação Básica juntos aprendendo e ensinando de forma prática e reflexiva. Além de Paulo Freire, outra grande referência do nosso trabalho é bell hooks que trás para a Educação importância das representações não-brancas, priorizando a pluralidade cultural na sociedade e como respeitando esse princípio incluímos os alunos com sua

própria realidade e vivência, mas para que isso ocorra é necessária uma transformação metodológica. Conforme a mesma aponta no trecho abaixo retirado de “Ensinando a Transgredir”:

"Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (hooks, 2017, p. 51)

Freire e Hooks propõem em seus trabalhos uma ousada perspectiva para a Educação. Trazer de forma plural referenciais negros e indígenas para a comunidade escolar do CP2 Realengo é ato político, transformador, libertador e decolonial que se traduz em vivências epistemológicas reais de reconhecimento desses referenciais para além da colonialidade. Além de comprimir com as orientações das leis 10.639/03 e 11.645/08, mecanismos de enfrentamento ao epistemicídio no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Educação Libertadora; Referenciais Decoloniais; Relações Étnico-Raciais; Sociologia.

Referências

- CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de Amefricanidade. Tempo Brasileiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.
- HOOKS, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- HOOKS, b. Ensinando a comunidade. 2021. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod_resource/content/1/bell_hooks_-_Ensinando_comunidade-Editora_Elefante_\(2022\).pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod_resource/content/1/bell_hooks_-_Ensinando_comunidade-Editora_Elefante_(2022).pdf). Acesso em: 30 ago. 2024.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Minha ancestralidade: ressignificação no processo de identidade que os discentes encontram durante as aulas de sociologia*Verônica da Conceição Silva Barroso*¹⁹*Ivaldinete de Araújo Delmiro Gêmes*²⁰**Introdução**

Esta comunicação é fruto de uma pesquisa interventiva que está sendo realizada na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Dr. João Almir de Freitas Brandão, localizada na Região Serra da Ibiapaba, no Estado do Ceará, precisamente na cidade de São Benedito. A presente pesquisa aborda sobre as relações étnico-raciais dentro do espaço escolar. Para compreender quais são os conflitos, dilemas e os impactos que as relações étnico-raciais provocam nos discentes da escola pública, durante os processos de formação e aprendizagem desses discente, relacionados aos conteúdos temáticos abordados a partir da interdisciplinaridade e suas dimensões didáticas, políticas, pedagógicas, antropológicas e sociológicas, durante as aulas da Disciplina de Sociologia.

O objetivo é compreender, a partir da análise sociológica e de uma pesquisa interventiva, como a juventude escolar percebe, introjeta as relações étnico-raciais a partir da identidade, pertencimento, ancestralidade e autoafirmação/autodeclaração. E, busco analisar como esta juventude percebe o outro diferente de si, em suas singularidades. Se partem do anseio de conhecer o novo ou do pré-conceito estabelecido em seu habitar, em sua construção de indivíduo.

Neste sentido, pude realizar uma pesquisa interventiva na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Dr. João Almir de Freitas Brandão, situada na cidade de São Benedito Ceará e projetando a intervenção pedagógica dentro deste espaço educacional. Esta escola recebe várias comunidades sambeneditense e entre elas há alunos e alunas indígenas pertencentes a etnia dos Povos Tapuya Kariri. Além de alunas e alunos pertencentes a Comunidade Quilombola que se intitula como

¹⁹ Mestranda em ensino de sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA; e-mail: vevebringel@gmail.com

²⁰ Pós Doutora, Professora Adjunta da Universidade Estadual vale do Acaraú, UVA – CCH; e-mail: ivaldinetedelmiro@gmail.com

Quilombo, ambos residem na comunidade chamada Gameleira, mais conhecida como Comunidade Carnaúba II, situada a 12km de distância da referida escola.

É mister afirmar que, estas etnias são tidas, neste trabalho, como ponto de partida de meu olhar sociológico de pesquisadora/observadora, na construção da problemática que oro busco analisar, ou seja, de como os jovens, no espaço escolar se vêm e de como são vistos com relação as questões de autoafirmação e das diferenças étnicos raciais ali presentes. Vale ressaltar que, quando mencionamos juventudes e culturas podemos citá-las no plural, jovens são plurais de acordo com gerações, países, e essas identidades são construídas a partir da cultura, religião, etnia, gênero, sexualidade, entre outros, a qual o indivíduo está habituado, pois falando de ambas estamos falando sobre a diversidade das mesmas, e este mesmo jovem que está em busca da sua autoidentificação, até se perceber, se encontrar, se espelha em algo ou alguém, em ídolos, familiares, amigos, entre outros semelhantes.

Esses jovens olham para o outro a partir de si, do seu mundo, de sua cultura. Através de conexões e vivências, estes fazem da escola sua nova comunidade, sendo a sala de aula como um de seus locais de pertencimento. Estes têm percepções do que habitualmente difere de sua comunidade familiar, vizinhança, mas mesmo que o ambiente escolar venha ser natural para si, este quer e está tentando se descobrir enquanto ser individual, e uma das formas de autoidentificação é através da cultura que trouxe introjetada em si, pois esta define muito do que esses jovens são através de diversas expressões.

Os jovens que saem de suas casas, de sua comunidade e adentram em outro espaço, com outros sujeitos que também têm essas respectivas questões trazidas em si à sua visão de mundo e se deparam com o diferente, podem o aceitar e conviver em respeito ou não, considerando tais comportamentos/atos para si como errados. Juntamente às relações étnico raciais, o pertencimento, as culturas, a ancestralidade, está atrelado os aspectos de identidades juvenis, estas mesmas questões atravessam os muros da escola junto aos sujeitos que nelas estão inseridos, as mesmas perpassam a rotina do cotidiano escolar, e são refletidas quando o jovem adentra a este espaço, onde o mesmo se depara com a diferença de si para com o outro, as vezes fazendo comparações sobre “certo e errado”, “bom ou ruim”, o que o causa

estranhamento pois este sujeito carrega em si a visão única de mundo, considerando-a superior as demais, e diante disso podemos ver preconceitos em suas diversidades e discriminações étnicas e raciais. E o papel da escola como um todo entra como fundamental para problematizar os saberes e o conhecimento sobre estas temáticas e os aspectos que as envolvem, possibilitando a discussão reflexiva sobre as múltiplas culturas a partir do mundo do outro.

Kabengele Munanga nos diz que o preconceito permeia o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar, e a escola que tem uma das suas funções sociais de combater a alienação e a desumanização entra com a obrigatoriedade de pôr em prática cotidianamente as relações étnico raciais baseadas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que prevê alterações nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e demais instrumentos que regem os planos de ensino da educação básica, a inclusão do ensino da história e da Cultura da África, afro-brasileiras e da história e Cultura Indígena, respectivamente, para que a partir desse ensino possa haver a descolonização do pensamento eurocêntrico.

Analisando alguns resultados da pesquisa interventiva, iniciou-se algumas das ações que fazem parte da intervenção pedagógica proposta através dos processos de formação e aprendizagem desses discentes, tendo sido encetado a partir dos conteúdos temáticos abordados como a formação do Povo Brasileiro partindo das Etnias Indígenas e Quilombolas dando ênfase as etnias/povos que residem nesta cidade.

O apreender destes assuntos atrelados a palestras ministradas pelos líderes que compõem estas etnias, rodas de conversas com a fala protagonista dos discentes integrantes a estas, apresentações ritualísticas que representam suas culturas como rito espiritual e danças, visitas as suas comunidades, participação em jogos e brincadeiras do cotidiano que têm origem nessas culturas, propiciou um olhar desnaturalizado, a desconstrução de uma visão etnocêntrica, para com todos que puderam participar destes eventos pedagógicos. Foi possível perceber atitudes e falas de alguns discentes que antes demonstravam preconceitos as etnias de seus colegas, tendo uma outra abordagem, esta respeitosa e inclusiva.

“A escola é responsável pelo enfrentamento do preconceito nos seus espaços, e isso só é possível com a adoção de mudanças concretas que possibilitem o surgimento de novos valores e a construção de novas práticas” (GOMES,2005), por isso há a necessidade de uma educação histórica cultural, antirracista, que resgate a história de fato sem a narrativa europeia como centro do mundo.

Portanto, a descolonização das mentalidades se faz necessário a partir da educação para que os alunos possam questionar, desconstruírem conceitos antes já introjetados em si de povos superiores e inferiores, assim a discriminação e o preconceito podem e devem ser combatidos com a educação que entra como ação transformadora para que o indivíduo possa reconstruir a sua subjetividade a partir dos seus, de sua história ancestral, como diz Ailton Krenak, “tudo que já existiu tem ancestral”.

Palavras-chave: Ancestralidade, Autoafirmação, Currículo, Decolonialidade, Étnico-raciais.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFY53z5LHTJfFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2023.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

“Descolonizar o pensamento”: A urgência de outras epistemologias para constituição de um conhecimento emancipatório*Viviane Santos Miranda²¹**Maria Railma Alves²²*

O presente artigo, com financiamento autônomo, tem como propósito demonstrar a importância das produções decoloniais e apontar algumas de suas repercussões no processo de letramento racial nas universidades brasileiras, quer sejam públicas quer sejam privadas, e, para tanto, utilizar-se-á da metodologia qualitativa, focada na revisão bibliográfica, que consiste em uma investigação científica de obras as quais já foram publicadas, tendo como finalidade servir de suporte ao tema pesquisado, proporcionando ao pesquisador um conhecimento mais apurado e aprofundado sobre ele. Desta forma, segundo Severino, ela realiza-se pelo

(...) registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (...) (Severino, 2007, p. 122)

Para esse fim, esta pesquisa abeberará dos autores Frantz Fanon (2008); Aníbal Quijano (2005); Lélia Gonzalez (2019); e Luiz Gonzaga Pinto da Gama (2023). A problematização toma como ênfase a perspectiva crítica sobre o ensino e aprendizagem das universidades brasileiras que se orienta e está alicerçada, majoritariamente, a oferecer a seus acadêmicos e acadêmicas um conhecimento focado numa expectativa eurocêntrica.

Nesse sentido, Anibal Quijano (2005) nos fornece parâmetros essenciais para descortinar o mito da superioridade do conhecimento produzido pela Europa Ocidental, com base na ideia de raça, a qual consolidou as relações de dominação, perpetuadas até o presente momento. Assim,

²¹ Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Advogada e Acadêmica do Curso de Ciências Sociais da Unimontes. Integrante do Observatório das Desigualdades e Discriminações Étnico-raciais da Unimontes e do Núcleo de Estudos Espaço Feminino da Unimontes.

²² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do curso de Ciências Sociais da Unimontes e Coordenadora do Observatório das Desigualdades e Discriminações Étnico-raciais da Unimontes.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade / inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal (...) os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como seus descobertos mentais e culturais (...) (Quijano, 2005, p.118)

A legitimidade da superioridade do conhecimento europeu foi perpetrada em várias partes do mundo, inclusive na América Latina, como nos chama a atenção Enrique Dussel (1993) sobre a necessidade urgente em desconstruir o “mito da Modernidade”, que foi um projeto cujo objetivo basilar se concentrou no encobrimento do “Outro” e tudo que constituía a sua identidade. Nessa perspectiva, Dussel convoca a inclusão da Alteridade do “Outro” no centro do debate da deslegitimação daquele mito, em prol da sua emancipação do domínio eurocêntrico.

Este movimento cunhado pela subjugação europeia teve reflexos no Brasil, permeado em vários ambientes, sobretudo no acadêmico, local este onde se espera adquirir e lapidar a liberdade de pensamento, para se exteriorizar na autonomia do sujeito, como um ser pensante crítico, e não um reprodutor contumaz e voraz das práxis eurocêntricas. Assim sendo, Fanon (2008) ao trazer a pauta do enclausuramento do corpo preto na objetividade, o qual foi articulada por uma Ontologia que tem como parâmetro o mundo branco, critica as leituras gestadas pela visão monocular, que incita no negro um “complexo inato” de inferioridade, constituído pelo “esquema histórico-racial” (Fanon, 2008, p. 105).

E para se livrar dessa leitura condicionada a uma só visão de mundo, a qual o referido autor a equipara como um leucoma, é necessário redesenhar o sistema de ensino nacional, notadamente o universitário, ventilando neste espaço o acesso a leituras de autores e autoras decoloniais, no intuito de desconstruir aquele complexo de inferioridade, modelando um ensino multirracial e pluricultural em contraposição a cosmovisão eurocêntrica, a qual se capacitou em propagar o epistemicídio sobre o conhecimento, sobre a história, sobre a cultura, sobre a língua dos não-europeus, e, ao nível de Brasil, recaiu sobre os povos originários e sobre os negros.

Então, o projeto político decolonial, no espaço universitário, possibilitará o debate e/ou a necessidade de construir um processo de amadurecimento intelectual, que tenha como meta descolonizar o pensamento por meio de leituras cujas narrativas estão focadas em histórias diversas e múltiplas, comungadas pela interseccionalidade, que, acredita-se, propiciará quebra de paradigmas de uma educação enviesada, em prol de uma educação emancipatória, capaz de acessar e costurar redes com tantos outros conhecimentos, que foram silenciados para cumprir a finalidade de legitimar uma única história, qual seja a que foi estruturada pela “perspectiva eurocêntrica de conhecimento” (Quijano, 2005, p. 118).

Ao tecer as diversas epistemologias, como as provindas dos negros e dos povos tradicionais, através da convocação das leituras decoloniais, o sistema educacional universitário brasileiro entrará num processo de metamorfose, o qual ressignificará conceitos, tencionará padrões, atravessará o tradicionalismo, desarticulará o binarismo, podendo propiciar uma revolução, que aponte em seu eixo a manivela capaz de reluzir luzes em várias direções, ao acolher em suas engrenagens a multiplicidade de sujeitos, como protagonistas de suas histórias, bem como a pluridiversidade de suas bagagens culturais.

Pelos levantamentos preliminares até então feitos, foi possível perceber que os autores e as autoras aqui citados, podem ser considerados e consideradas como protagonistas do movimento de tensionamento e rompimento de inúmeros paradigmas experimentado no meio educacional e cultural, como, por exemplo, no momento em que Carolina Maria de Jesus consegue publicar seu livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, em 1960, com a ajuda de Audálio Dantas. Uma negra, favelada, pobre e de pouca escolaridade, dotada de uma escrita que tem sua própria luz e, por esta razão, conseguiu subjugar a gramática normativa e desconcertar o perfil editorial da época, o qual albergava somente leituras canônicas.

Lélia Gonzalez acompanhou o mesmo movimento, ao fissurar o espaço acadêmico com sua escrita que explora temas que espetam as bases do sistema capitalista, como o racismo, o sexismo e a violência patriarcal, numa linguagem que comunga a facilidade de ser compreendida, já que um dos seus objetivos era alcançar os dominados pela colonialidade do poder (Quijano, 2005), com a grande qualidade da sua literatura.

Frantz Fanon (2008, p. 109), é outro autor decolonial, de grande envergadura, que conseguiu se desvencilhar e quebrar muitos dos tentáculos do eurocentrismo, denunciando o preconceito de cor, como um “esquema epidérmico racial” (2008, p. 105), construído pelo mundo branco no intuito de estimular o leucoma no olhar do sujeito negro, incutindo nele uma imagem de inferioridade, que irá reproduzir uma identidade de fachada ao querer consumir uma branquitude que reflete um mundo de subjugação e reprimendas, responsável por prender o seu eu a um lugar do não ser.

Quanto à Luiz Gonzada Pinto da Gama (2023), muito embora tenha vivido no Brasil Império, sua leitura sobre a educação é permeada de muita luz, a qual se reflete na sociedade deste século XXI, ao defender uma educação inclusiva, de cunho transformador e libertador, pautada pelos ideias da universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, a favor dos negros, inclusive, pois “(...) É, com efeito, a instrução a verdadeira coluna da liberdade, é ela, e só ela que, esclarecendo os espíritos, os habilita para compreender o verdadeiro mérito, aquilatando com justiça o valor das ideias e a firmeza dos homens” (Gama, 1869, *apud* Lima, 2023, p. 301).

Percebe-se, portanto, a necessidade de se questionar a dependência cultural que assola, majoritariamente, a política de ensino universitário, como um reproduzidor das práxis eurocêntricas, o qual condensa, muitas vezes, um universalismo mascarado de práticas preconceituosas, como o silenciamento de autores e de autoras decoloniais, sob os auspícios de uma pretensão manipuladora do ensino, da pesquisa e da extensão, em prol da conservação e perpetuação da colonialidade do poder e do saber exercida sobre inúmeros sujeitos que continuarão sendo albergados no “quarto de despejo” (Jesus, 1960) em prol da colonialidade do ser.

Assim, por meio da dinâmica aqui tecida, entende-se que o grito da liberdade e da autonomia pelo conhecimento urge, sobretudo no espaço das universidades brasileiras, e será condecorado a partir do instante em que houver uma mobilização frenética e assídua a favor da abertura ao diálogo com os autores e autoras decoloniais, rasgando o véu que foi colocado sobre eles, e, neste movimento, pontes serão erguidas em benefício de um conhecimento amplo, aberto, plural e múltiplo, sem frestas ao ressurgimento da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Palavras-chave: Decolonialidade; educação emancipatória; educação eurocêntrica; letramento racial; universidades brasileiras.

Referências

DUSSEN, E. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clsen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

GAMA, L. Democracia (1866-1869). In: GAMA, L. Obras completas de Luiz Gama. Organização, introdução, estabelecimento de texto, comentários e notas de Bruno Rodrigues de Lima. 1. ed. São Paulo: Editora Hedra, 2023. v. 4.

JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

NASCIMENTO, T. G. do. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Lutas Sociais, São Paulo, v. 23, n. 43, p. 367-371, jul./dez. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007. p. 122.