



Ensino de Sociologia e Formação Docente: A contribuição da Sociologia para a implementação da Lei n °10.639/2003

*Ana Amélia de Paula Laborne¹
Simone Maria dos Santos²*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as potencialidades da sociologia para a formação inicial de professores, em uma perspectiva introdutória, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Interessa-se discutir de que maneira os instrumentos teórico-metodológicos específicos da sociologia na formação inicial de professores para a educação básica podem auxiliar na construção de uma reeducação para as relações étnico-raciais. Considera-se, neste trabalho, que a sociologia contribui para o desenvolvimento de um processo de formação docente com reflexão, conforme as prerrogativas legais, na medida em que instrumentaliza o discente com o princípio epistemológico que caracteriza o próprio fundamento do ensino e pesquisa em sociologia: o processo de “desnaturalização” e a atitude de “estranhamento” (BRASIL, 2006). Em 2003, sancionou-se a Lei n° 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A referida legislação provoca alterações no currículo da formação inicial de professores, pois exige o preparo desses profissionais na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais. Na perspectiva da sociologia, isso significa conduzir o discente a exercitar sua “imaginação sociológica”, levando-o ao processo de estranhamento e desnaturalização no que diz respeito às relações étnico-raciais no Brasil. Dessa maneira, as reflexões fazem coro a uma perspectiva que reforça a necessidade de se repensar os currículos, inclusive nos cursos de formação inicial e continuada de professores, ou seja, que consiga promover de fato uma reeducação para as relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Ensino de Sociologia. Formação docente. Relações Étnico-raciais.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais.

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – Divinópolis.

Teaching of Sociology and Teacher Training: The contribution of Sociology to the implementation of Law nº 10.639 / 2003

Summary

This article aims to analyze the potential of sociology for the initial formation of teachers, in an introductory perspective, for the construction of an education for ethnic-racial relations. It is interesting to discuss how the specific theoretical-methodological instruments of sociology in the initial formation of teachers for basic education can help in the construction of a reeducation for ethnic-racial relations. It is considered in this work that sociology contributes to the development of a process of teacher training with reflection, according to the legal prerogatives insofar as it equips the student with the epistemological principle that characterizes the very foundation of teaching and research in sociology: the process of denaturalization and the attitude of "estrangement" (OCN, 2006). In 2003, Law 10.639 was passed, which amends the Law of Guidelines and Bases of Education of 1996, establishing the obligation to teach African and Afro-Brazilian history and culture in basic education. The aforementioned legislation causes changes in the curriculum of initial teacher training, since it requires the preparation of these professionals in the perspective of an education for ethnic-racial relations. From the perspective of sociology, this means leading the student to exercise his "sociological imagination" leading to the process of estrangement and denaturalization with respect to ethnic-racial relations in Brazil. In this way, the reflections point to a perspective that reinforces the need to rethink the curriculum, including in the initial and continuing teacher training courses, that is, to actually promote re-education for ethnic-racial relations.

Keywords: Teaching Sociology. Teacher training. Étnica-racial relativos.

O presente artigo tem como objetivo analisar as potencialidades da sociologia, em uma perspectiva introdutória, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Interessa-se discutir de que maneira os instrumentos teórico-metodológicos específicos da sociologia podem auxiliar na efetiva aplicação da Lei nº 10.639/2003, ao pensar inclusive a formação inicial de professores para a educação básica. Para tal, opta-se, inicialmente, por retomar as relações entre indivíduo e sociedade, tema caro para a sociologia, que pode auxiliar na discussão sobre as especificidades da formação docente na perspectiva de uma educação antirracista.

A partir do século XIX, a sociologia enquanto ciência vem buscando sua legitimidade em torno do consenso de que a ordem social e a ação humana, tomada em uma perspectiva social, constituem seu objeto básico de investigação. Jeffrey Alexander, por meio da frase “Os sociólogos são sociólogos porque acreditam que a sociedade tem padrões e estruturas que, de alguma maneira, são diferentes dos atores que a compõem” (ALEXANDER, 1987, p. 14) sintetiza tal perspectiva. Se, por um lado, a colocação desse autor informa sobre um acordo em torno do objeto essencial de investigação da Sociologia; por outro, a expressão “de alguma

maneira” chama a atenção para o fato de que a disciplina ainda não produziu uma concordância sobre os caminhos pelos quais se desenvolvem as relações entre indivíduo e estrutura social.

Essa afirmação sinaliza que o protagonismo do indivíduo ou da sociedade implica na escolha de diferentes teorias sociológicas para a compreensão da realidade social. Na contemporaneidade, constata-se um esforço para eliminar a dualidade entre esses dois polos pelo entendimento de que a riqueza da interpretação sociológica estaria necessariamente no estudo das relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade.

Nesse esforço, o conceito de “imaginação sociológica” desenvolvido nos anos de 1960, pelo sociólogo Wright Mills, se apresenta como um fundamento analítico consistente para se pensar a forma como padrões e estruturas são diferentes em relação aos atores que a compõem, sem acentuar a participação do indivíduo ou da sociedade na análise dos fenômenos sociais. Nessa tentativa, Mills (1969) indica que o papel da sociologia seria permitir a compreensão das relações existentes entre a biografia do indivíduo e a realidade histórico-social da qual ele faz parte. Ou seja, para além de questões psíquicas, que ele perceba a existência de raízes históricas e sociais para suas experiências e observações pessoais. Além disso, pondera que a estrutura social não se apresenta de determinada forma em razão de um desígnio divino, um dado da natureza ou um acaso, mas sim como fruto de processos históricos e disputas materiais e simbólicas entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. Nesses termos, no momento em que a perspectiva do estudo da sociologia é colocada, cabe pontuar em que medida ela contribui para a compreensão das potencialidades da formação docente no processo de entendimento das complexas relações entre indivíduo e sociedade.

Ao se pensar na realidade brasileira, é sabido que a formação docente deve estar em consonância com as prerrogativas dos dispositivos legais presentes na Constituição Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que versam sobre os objetivos, as finalidades da educação. Nesses dispositivos, a educação básica é *locus* privilegiado para atingir os objetivos da educação propostos na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, capítulo 3º, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em termos jurídicos, no que diz respeito ao pleno desenvolvimento da pessoa a educação básica, em sua etapa final, ou seja, o ensino médio tem como uma de suas finalidades preparar o educando para desenvolver o pensamento crítico (BRASIL, LDB nº 9.394/1996, art. 35, III).

Na perspectiva filosófica, a reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta para si, interrogando-se. Já a crítica é uma análise e avaliação, julgamento de um fato, comportamento ou fenômeno (DUROZOI; ROUSSEL, 1993). Assim, podemos afirmar que,

segundo nossa legislação, o educando deve ser preparado para a realização de análise crítica sobre determinado objeto ou fenômeno.

No que diz respeito à formação docente, a legislação brasileira reafirma a educação superior, no âmbito das licenciaturas, como responsável por preparar o discente para o desenvolvimento desse pensamento reflexivo (BRASIL, LDB nº 9.394/1996, art. 43, I). A finalidade da educação superior seria, portanto, desenvolver no indivíduo a capacidade de conceber novos conceitos, técnicas ou teorias. O sujeito não deve apenas analisar criticamente um objeto de estudo ou fenômeno, mas, somar a esta análise crítica algo novo. Assim, a partir dos pressupostos legais, cabe afirmar que a sociologia, como qualquer outra disciplina, deve ser capaz de fornecer instrumentos analíticos que preparem os futuros profissionais da educação a desenvolverem o pensamento reflexivo. De forma pormenorizada, cabe pontuar como a sociologia contribui para o desenvolvimento de um processo de formação docente com reflexão, conforme as prerrogativas legais.

A LDB nº 9.394/1996 traz avanços no que diz respeito à educação, na medida em que tem como uma de suas principais características o foco no aluno e na aprendizagem, não tanto no ensino e no professor como figura principal do processo educativo. Nesse sentido, justifica-se a importância de se analisar o perfil dos discentes dos cursos de licenciaturas e pedagogias, aos quais a sociologia, enquanto disciplina curricular, contribui para a formação. Dados do censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam o perfil dos que buscam os cursos de licenciatura e pedagogia em todo o país. Constatam que as universidades públicas e particulares assistem a uma mudança do perfil do aluno que escolhe o magistério. Esses se encontram na faixa etária entre 18 e 24 anos, cursaram o ensino público e são filhos de famílias das classes C e D (INEP, 2014; ARANHA; SOUZA, 2013). Ou seja, é um grupo que, historicamente, vem reivindicando por escolarização.

A mudança do perfil desse aluno que busca as licenciaturas vem acompanhada de uma constatação no que diz respeito ao contato desse público com a perspectiva sociológica. A obrigatoriedade do ensino de sociologia só se concretizou com a Lei nº 11.684/2008. Isso significa que muitos dos jovens que optaram pela licenciatura não tiveram em suas grades curriculares da educação básica a disciplina sociologia. Essa realidade obriga a encarar o conteúdo disciplinar da sociologia no ensino superior como uma primeira aproximação de muitos estudantes, o que comumente se chama de abordagem sociológica. Nessa perspectiva, nada mais adequado do que trazer como referência, neste momento, as diretrizes contidas no documento Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). Acredita-se que esse documento, enquanto um conjunto de reflexões sobre a especificidade do pensamento

sociológico pode alimentar a prática docente em consonância com o novo cenário e atores que compõem o contexto da formação de professores na contemporaneidade.

Diante do exposto, é lícito considerar que a sociologia contribui para o desenvolvimento de um processo de formação docente com reflexão, conforme as prerrogativas legais, na medida em que instrumentaliza o discente com o princípio epistemológico que caracteriza o próprio fundamento do ensino e pesquisa em sociologia: o processo de “desnaturalização”. Assim como, para a primeira postura que marca qualquer procedimento científico: a atitude de “estranhamento” (BRASIL, 2006).

Na medida em que naturalizar fenômenos do mundo social significa atribuir qualidades essenciais ao que, na verdade, é fruto de atividades humanas, desnaturalizar significa explicitar a artificialidade de construções sociais concebidas como naturais, problematizar e questionar o mundo social considerado como “algo dado” e naturalmente “certo”. Assim, os fenômenos sociais devem ser analisados a partir de uma perspectiva histórica, fruto de uma construção que não é erigida de forma neutra. Para tanto, é necessária a postura de “estranhamento”, a atitude de se propor a conhecer a realidade social como observador que olha de fora. Essa é uma atitude que ajuda a manter o distanciamento cognitivo entre o conhecimento sociológico e o senso comum. Apesar de não constar nos termos acima definidos, “desnaturalização” e “estranhamento” são procedimentos que já se encontram presentes nos pensadores clássicos da sociologia. Por exemplo, Karl Marx (1818-1883), ao analisar o capitalismo, explicitou que a relação de compra e venda de trabalho não era uma relação natural, ela foi historicamente criada pelos seres humanos (MARX, 2004). Por seu turno, Émile Durkheim (1858-1917) utilizou o recurso do “estranhamento” quando tentou demonstrar que as causas do suicídio tinham origens sociais (DURKHEIM, 2000).

Nesse sentido, é possível dizer que uma das tarefas mais importantes da sociologia para a formação docente é pensar sociologicamente as especificidades das instituições escolares, das salas de aula e seus sujeitos e sua complexa relação com a sociedade. São movimentos de desnaturalizar, estranhar e exercitar a “imaginação sociológica” ao analisar as relações entre educação e sociedade. Na verdade, mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a humanização das relações, tão fundamental para a formação docente, na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes.

Trata-se de uma apropriação, por parte dos profissionais da educação, de um modo de pensar distinto sobre a realidade humana e sobre os processos de escolarização, não pela aprendizagem de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados. Nesse sentido, o objetivo do ensino de sociologia,

em uma perspectiva introdutória, é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento — expressões da dinâmica e complexidade das relações sociais.

A partir dessa compreensão, fica a questão: como a perspectiva sociológica pode ajudar a compreender as relações raciais no Brasil no âmbito da formação docente? É sabido que, em 2003, sancionou-se a Lei nº 10.639, que altera a LDB nº 9.394 de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A referida legislação provoca alterações no currículo da formação inicial de professores, pois exige o preparo desses profissionais na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais. Na perspectiva da sociologia, isso significa conduzir o discente a exercitar sua “imaginação sociológica”, levando-o ao processo de estranhamento e desnaturalização no que diz respeito às relações étnico-raciais no Brasil.

De uma maneira mais ampliada, sabemos que a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação básica tem sido resultado, em grande medida, de um conjunto de condições que permitem sua realização plena. A instituição escolar tem sido historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo e do preconceito racial no Brasil, como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse espaço (CAVALLEIRO, 2000; GOMES, 2004; 2008). Trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades construídas no contexto da diversidade, buscando a homogeneidade dos processos educacionais e, conseqüentemente, dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para compreender essas complexas relações, busca-se referência no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), extrai-se as orientações de caráter legal que se referem à efetivação do conteúdo da Lei nº 10.639/2003. Observa-se que as Diretrizes fazem parte das “políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas” (BRASIL, 2004, p. 11), as quais definem que

[...] os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação e de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e pais. (BRASIL, 2004, p. 13).

Assim, entende-se que cabe ao Estado incentivar e promover políticas públicas de reparação, entendidas enquanto

[...] medidas que visam a concretização de iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações que possam ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista. (BRASIL, 2004, p. 11).

Essas medidas legais apontam para a valorização da diversidade nas instituições escolares, o que requer mudanças profundas na maneira como se dão as relações raciais nesses espaços educativos. Lançam luz sobre a necessidade de se rever posturas racistas, entendendo a pertinência de questionar o mito da democracia racial que ainda hoje impera na sociedade brasileira.

Ao se considerar que a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de arte e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, reafirma-se a necessidade da contribuição específica da Sociologia na formação inicial de professores com o objetivo, entre outros, de analisar sociologicamente as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, uma vez que entendemos as potencialidades da perspectiva sociológica para auxiliar na construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido e no tocante ao movimento de estranhar aquilo que nos é familiar, o primeiro passo é, através de instrumentos teóricos e metodológicos, próprios da sociologia, incentivar os discentes a problematizar e a questionar a realidade brasileira no que diz respeito às relações raciais. Dito de outra forma, que eles e elas sejam convidados a olhá-las como se não as conhecessem, como observadores que analisam “coisas”, para retomarmos os ensinamentos de Durkheim (2000), que não são familiares. Por exemplo, é possível pensar na utilização de dinâmicas que conduzissem os estudantes à percepção da imagem dos negros nas representações coletivas da sociedade brasileira. Tal proposta se justifica na medida em que as representações traduzem uma forma de conhecimento produzida no dia a dia das interações sociais entre os indivíduos, exprimindo um ideal coletivo (DURKHEIM, 2002). Outro recurso a ser utilizado é a análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do censo mais recente de 2010 ou de uma retrospectiva dos dados censitários produzidos ao longo de nossa história, sobre desigualdades raciais, que explicitam a representação ou a sub-representação dessa população em determinados setores e classes sociais, além de seu acesso a produtos e serviços, sempre em uma perspectiva comparada com os outros grupos étnico-raciais no Brasil. Neste primeiro momento, o importante é encontrar recursos teóricos e metodológicos que melhor atinjam o objetivo de distanciar o discente do senso comum, fazer com que ele tome consciência de que tais representações e dados sobre desigualdades raciais não são um desígnio divino, nem um dado da natureza, mas sim construções sócio-históricas.

Na medida em que se estabelece que as relações raciais são frutos de construções sociais, o segundo passo a ser dado, no que diz respeito à abordagem sociológica, está relacionado ao processo de desnaturalização. Para tanto, a interdisciplinaridade com a História se faz necessária, pois, ao estudante de licenciatura, deverá ser apresentada a historicidade dessas relações. Nesse sentido, é interessante que percebam que, em diferentes períodos históricos do Brasil, existiram permanências e descontinuidades nas interações étnico-raciais, reverberando muitas vezes em nossas legislações. Também neste momento, os caminhos teóricos e metodológicos são vários, mas cabe citar um exemplo. É possível partir da 1ª legislação agrária de nossa história, a Lei das Terras de 1850, que visava regularizar a situação jurídica dos proprietários de terra já existente até aquele momento, ou seja, as terras dos senhores brancos. Essa legislação teve consequências na formação das cidades brasileiras, uma vez que, após a abolição em 1888, os ex-escravizados se viam obrigados a abandonar as fazendas nas quais trabalhavam e, geralmente, instalavam-se nos quilombos rurais e periurbanos ou se dirigiam às cidades e ocupavam terrenos baldios (CAMPOS, 2005).

Na República, com o crescimento das cidades, a população negra se viu obrigada a se integrar às cidades a partir de formas precárias de moradia popular, contribuíram, dessa maneira, para o surgimento dos aglomerados (SILVA, 2005), fruto de políticas que vedavam o acesso dos negros à terra. Além disso, não se registrou, até o início do século XX, a presença de ações que poderiam ser caracterizadas como política social para o enfrentamento dessa realidade. Isso significa, entre outras coisas, que o atendimento às necessidades dessa população liberta, pobre, idosa, de órfãos e viúvas ficava a cargo de organizações de caráter religioso. Nesses termos, a ausência de políticas sociais específicas para a população negra após a abolição viabilizou, ao longo do tempo, as profundas e estruturais desigualdades raciais existentes no passado e que ainda hoje persistem em nossa sociedade. Em relação a essas desigualdades, caberia o aprofundamento a partir de estudos quantitativos e qualitativos sobre a questão, na medida em que as relações étnico-raciais constituem um tema recorrente no pensamento social e antropológico brasileiro.

Na contemporaneidade, um dos discursos que reverbera no pensamento social e antropológico em relação à questão racial é o mito da democracia racial, que tem como corolário a crença de que no Brasil as relações étnico-raciais transcorrem de forma pacífica e harmônica. A difusão dessa perspectiva é associada à obra de Gilberto Freyre, que, a partir da década de 1930, desenvolve uma teoria explicativa da sociedade brasileira apoiada na intensa mistura racial do país e na comparação entre as formas de relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos da América. Embora o autor nunca tenha adotado explicitamente o conceito de democracia racial em sua obra, *Casa Grande & Senzala* (2003), ao fazer uma extensa análise

da sociedade brasileira, fornece subsídios para tais interpretações na medida em que explicita as relações entre senhores e escravos de maneira harmoniosa. Isso não significa dizer que sua interpretação sobre a sociedade brasileira não considera que houve relações violentas. Essa violência está atrelada, na verdade, ao próprio regime escravista. Entretanto, no geral, Freyre analisa a sociedade sob o prisma da plasticidade que caracterizou a miscigenação no Brasil — configuração possível diante do perfil cultural dos povos que aqui se estabeleceram.

Esses são apenas alguns exemplos das potencialidades dessa Sociologia das Relações Étnico-raciais quando pensadas para a formação inicial docente. Entendemos que é, especificamente, a abordagem sociológica que poderia instrumentalizar os discentes para a compreensão da complexidade das relações étnico-raciais no Brasil, atentando, por exemplo, para as várias expressões desse mito da democracia racial nas relações que se estabelecem no âmbito escolar. A partir de uma postura de estranhamento diante dessa realidade e da compreensão de que a maneira como o conceito de raça é entendido no Brasil está alinhada a tais teorias, pode-se exercitar a “imaginação sociológica”, desnaturalizando a maneira através da qual as relações raciais são percebidas em nosso país.

Para finalizar, é possível ressaltar que a reeducação para as relações étnico-raciais pensada para a formação docente deve ser entendida em seu caráter pedagógico de combate ao racismo na sociedade brasileira. Eis o caráter também político dessa formação, como lembra Bourdieu (2005).

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo. (BOURDIEU, 2005, p. 142).

Compreende-se, assim, que a sociologia, a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003, pode fornecer instrumentos teóricos e metodológicos para que seja possível problematizar o tema das relações raciais na sociedade brasileira a partir de sua historicidade, ou seja, suas manifestações ao longo da História, compreender inclusive seu enraizamento na contemporaneidade, especialmente na difusão e na perpetuação do mito da democracia racial. Sem a pretensão de esgotar essa temática, acredita-se que a sociologia, em uma perspectiva introdutória e ao se utilizar de seus instrumentos teórico-metodológicos, pode auxiliar na busca de uma educação antirracista. Esse é um debate a ser enfrentado nos cursos de formação docente com vistas à efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação básica no país.

Dessa maneira, o presente artigo faz coro à perspectiva que reforça a necessidade de se repensar os currículos, inclusive nos cursos de formação inicial e continuada de professores, que se consiga promover de fato uma reeducação para as relações étnico-raciais.

Referências

ALEXANDER, Jeffrey. O Novo Movimento Teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)*, n.4, v. 2, 1987.

ARANHA, Antônia; SOUZA, João Valdir. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, Editora UFPR. p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. 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. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, *Diário Oficial da União*, nº 248, de 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. 133 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v. 3)

_____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

CAMPOS, Andreilino. *Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O Suicídio*. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Campinas: Papirus, 1993.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Práticas pedagógicas e questão étnico-racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p. 80-108.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação, INEP/MEC. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. 2. ed. Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

SILVA, Maria Lais Pereira da. *Favelas cariocas, 1930-1964*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Recebido em: 21 de maio de 2017

Aceito em: 04 de junho de 2017