



## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: percepções dos estudantes do último período da licenciatura em Ciências Sociais da UFPE**

---

**Rayza Almeida Hora<sup>1</sup>**  
**Tatiane Oliveira de Carvalho Moura<sup>2</sup>**

### **Resumo**

Neste artigo, analisamos se os estudantes dos períodos finais da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sentiam-se preparados para trabalhar com a temática racial na sala de aula do Ensino Médio. Para isso, os procedimentos metodológicos usados neste trabalho foram: A) Análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE; B) Exame documental da grade curricular do curso; C) Levantamento racial dos estudantes do último período da licenciatura; D) Entrevistas semiestruturadas com os estudantes do último período da Licenciatura. Os resultados alcançados foram: por falta de uma disciplina específica para o trabalho com a temática racial na graduação, os estudantes não se sentem aptos para relacionar os saberes sociológicos com a realidade racial brasileira.

**Palavras-chaves:** Ensino de Sociologia; Lei 10.639; Formação Inicial.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [rayzaa35@gmail.com](mailto:rayzaa35@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora substituta de Ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: [tatiane.moura@ufpe.br](mailto:tatiane.moura@ufpe.br)

## **TEACHER EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: perceptions of students from the last period of the Licentiate in Social Sciences at the Federal University of Pernambuco.**

### **Abstract**

In this article, we analyze whether students in the final periods of the Degree in Social Sciences at the Federal University of Pernambuco (UFPE) feel prepared to work with racial issues in the high school classroom. For this, the methodological procedures used in this work were: A) analysis inspired by the document analysis of the Pedagogical Political Project of the Degree in Social Sciences at UFPE; B) Analysis inspired by the documentary analysis of the course's curricular note; C) Racial survey of students in the last period of their degree; D) Semi-structured interviews with students in the last period of the Degree. The results achieved were: due to the lack of a specific discipline to work with the racial theme in the adherence, the students did not feel able to relate sociological knowledge with the Brazilian racial reality.

**Keywords:** Teaching of Sociology; Law 10,639; Initial formation

### **Introdução**

No ano de 2023, a Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, completa vinte anos em vigor. Essa legislação tem como objetivo reparar, de certa forma, as violências históricas sofridas pela população negra no Brasil. Ao fazer esse movimento, o Estado brasileiro deixa de ser omissivo diante das desigualdades e assume um papel fundamental como Estado democrático de direito, reconhecendo os danos sofridos pela população negra ao longo da história do Brasil e comprometendo-se com a diminuição das violências e a melhoria de vida da população afrodescendente.

Essa legislação impulsiona a mudança na forma como as instituições de ensino básico, médio e superior formam seus estudantes, estimulando o respeito, reconhecimento e valorização da diversidade racial. Segundo bell hooks (2021), o processo pedagógico deve ser realizado de forma crítica para beneficiar estudantes e professores. A autora ressalta que os estudantes obtêm diversos ganhos, como o fortalecimento da autoestima, uma vez que essa

abordagem pedagógica pressupõe que cada estudante possui uma valiosa contribuição para o processo de aprendizagem. Para os professores, essa abordagem cria um ambiente seguro, imaginativo e respeitoso em suas aulas.

A pedagogia crítica da base e consistência, também, para que as disciplinas e componentes curriculares - traduzindo a questão para a realidade brasileira atual - para “compensar os preconceitos que têm informado os modos de ensinar e de saber em nossa sociedade (hooks, 2021, p. 53)”. Essa compensação, explica a autora, seria possível através da descolonização do currículo, respeitando a tradição de povos originários e a contribuição africana em território nacional. O processo educativo libertário deve ser contínuo.

Nesse sentido, no presente artigo, abordamos a formação de professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFPE, a fim de investigar se os estudantes se sentem preparados para lidar com a temática racial no cotidiano escolar. Quando se trata de ensino superior, mais especificamente a Licenciatura em Ciências Sociais, existe uma tradição de ensino relacionada às Relações Raciais. No entanto, seria simplificar o assunto dizer que essa tradição é adequadamente referenciada para os estudantes de graduação

Para isso, os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho foram os seguintes: A) análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE; B) exame documental da grade curricular do curso; C) levantamento racial dos estudantes do último período da licenciatura; D) entrevistas semiestruturadas com os estudantes do último período da Licenciatura. Dessa forma, ao compreender se os licenciandos, futuros professores de Sociologia na Educação Básica, sentem-se preparados para debater o tema da educação racial em suas aulas, é possível problematizar a formação docente no Estado de Pernambuco, no que diz respeito às relações étnico-raciais.

## 1. O Intercruzamento Entre a Teoria e a Prática Pedagógica: entre o centro de filosofia e ciências humanas e o centro de educação

Na Universidade Federal de Pernambuco, os cursos de licenciatura dividem-se da seguinte forma: os conteúdos curriculares de natureza científico cultural são

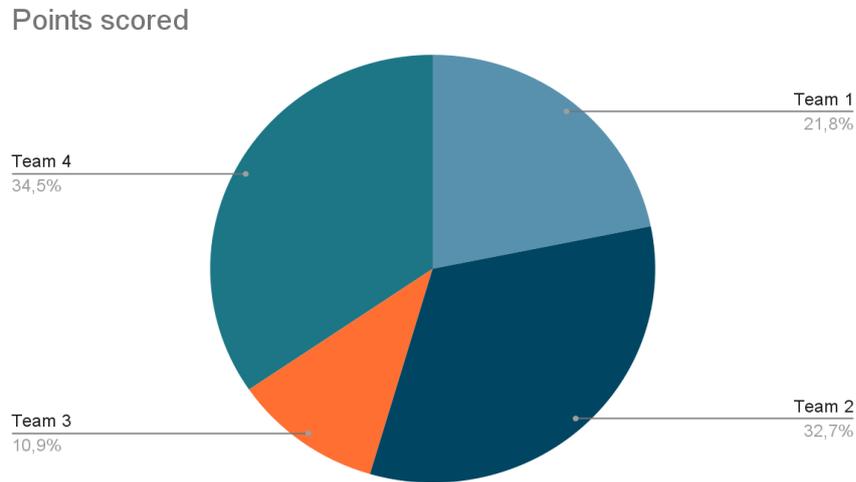
ofertados no centro acadêmico de origem e os conteúdos pedagógicos gerais e específicos são ofertados no Centro de Educação (CE). Em Ciências Sociais essa regra não é diferente, os conhecimentos específicos do curso são ofertados no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), logo nos períodos iniciais da graduação.

Por se tratar de um curso de licenciatura, é necessário ir além da simples oferta de conhecimento teórico e proporcionar orientações sobre a mediação didática desses conteúdos em sala de aula. Afinal, o objetivo do licenciando é se tornar um professor e, para isso, é fundamental ter domínio tanto teórico quanto metodológico em sua área de conhecimento, no caso das Ciências Sociais, e ser capaz de integrar o conhecimento científico com o conhecimento educacional. Portanto, é importante não apenas apresentar os conteúdos teóricos relacionados aos estudos raciais, mas também destacar como a formação pedagógica específica possibilita a aplicação prática desses conteúdos na sala de aula.

Neste sentido, Lima (2017) aponta ainda que um dos problemas centrais na formação dos professores de Sociologia seria que a graduação ainda não tem como foco a docência. Tal dado reforça uma das dificuldades que os professores de Sociologia encontram: traduzir o saber sociológico para a sala de aula (Oliveira, 2014). Tomando como pressuposto os estudos de Lima (2017), recorre-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco. A fim de saber se os estudantes se sentem preparados para trabalhar a temática racial em sala de aula do nível médio.

O PPP em questão foi escrito no ano de 2011 e é o documento que rege as principais diretrizes do curso até o presente momento. O documento se divide em três tópicos: 1. Conteúdos curriculares de natureza científico cultural; 2. Conteúdos pedagógicos gerais; 3. Formação pedagógica específica.

**Gráfico 1** - Distribuição das disciplinas do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPB).



**Fonte:** SILVA (2020, p. 31)

De acordo com o Gráfico 1, as disciplinas que ocupam a produção de conhecimento específico das três grandes áreas das Ciências Sociais apontam mais de 50% da carga horária do curso. Isso é resultado da preocupação com o domínio da produção socioantropológica, expressos nos Projetos Políticos Pedagógicos. Outro fato encontrado no PPP do curso é a distribuição das disciplinas:

**Quadro 1-** Distribuição das disciplinas do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPB).

Período	Disciplinas				
1º Período	Fundamentos da Sociologia	Fundamentos da Antropologia	Fundamentos da Educação	Introdução a Ciência Política	Políticas Educacionais e fundamentos da escola básica
2º Período	Teoria Sociológica I	Teoria Antropológica I	Metodologia das Ciências Sociais	Fundamentos psicológicos da educação	
3º Período	Teoria Sociológica II	Teoria Antropológica II	Sociologia da Sociedade Brasileira	Avaliação da aprendizagem	Didática

<b>4º Período</b>	Teoria Sociológica III	Teoria Antropológica III	Teoria Política	Etnologia Brasileira	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais I
<b>5º Período</b>	Organização Social e Parentesco	Fundamentos da língua brasileira de sinais	Métodos Qualitativo da pesquisa social	Estágio Supervisionado I	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais II
<b>6º Período</b>	Métodos Quantitativos da pesquisa social	Etnologia	Gestão educacional e gestão escolar	Estágio Supervisionado II	
<b>7º Período</b>	Desigualdade Social	Seminário de pesquisa	Metodologia do ensino das Ciências Sociais III	Estágio Supervisionado III	
<b>8º Período</b>	Mudança Social	Novas metodologias do ensino das Ciências Sociais	Estágio Supervisionado IV		
<b>9º Período</b>	Trabalho de Graduação				

Fonte: SILVA (2020, p.31-32).

Ao analisar a forma com que foi dividido o perfil curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais, percebe-se que há uma separação na forma que os licenciandos recebem os conteúdos. As disciplinas do bloco “formação docente específica” começam a ser lecionadas na metade final do curso, perdendo a articulação central com as principais disciplinas de teorias. Se considerarmos teoria e prática como indissociáveis no processo educacional (Pimenta, 1995), as chamadas disciplinas de formação docente específica precisam estar mais próximas das disciplinas de cunho científico cultural.

A articulação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, a disciplina responsável por abordar a temática racial é a de Etnologia Brasileira, cujo principal objetivo é analisar "a etnia e a cultura, a etnologia no Brasil, a formação da etnia e cultura brasileira, e as minorias étnicas na sociedade brasileira". No entanto, restringir a discussão da temática racial a apenas uma disciplina diminui

a efetividade da Lei 10.639/03 no cotidiano educacional do curso, além de limitar a compreensão e a integração desta temática em outras áreas do conhecimento.

Para promover uma abordagem mais abrangente e transversal da temática racial, é necessário que as questões relacionadas à diversidade e às relações étnico-raciais estejam presentes em todas as disciplinas do currículo. Dessa forma, é importante fomentar uma reflexão crítica sobre a construção histórica e social das desigualdades raciais no Brasil, bem como sobre os mecanismos de reprodução e perpetuação do racismo.

A formação do professor deve, portanto, considerar como equivalentes os conteúdos relativos ao domínio do saber de referência e os saberes pedagógicos, já que esta articulação é necessária para que a Educação cumpra seu dever social, afinal como colocam Chitolina; Backes; Casagrande (2021): “trabalho do professor exige conhecimentos específicos. Uma base epistemológica que justifique a escolha dos métodos e técnicas de ensino, conteúdos e campos de conhecimento”. Ademais, Moore (2007) salienta que contar a história da África e da cultura afro-brasileira é tirar de foco a dinâmica da formação do ocidente europeu e da nação brasileira.

Pimenta (1999, p. 8) afirma que o professor se constitui enquanto professor ao articular os saberes, e é por meio dessa articulação com a prática do cotidiano escolar que o educador constrói e fundamenta sua identidade docente, seu "saber ser". No mesmo sentido, considerando a profissionalização da carreira docente, e mais especificamente das Ciências Sociais, Lima (2017) pondera:

As novas propostas curriculares trazem em si a ressignificação do professor e do seu papel de protagonista no processo educacional. A profissionalização do professor está diretamente ligada à trajetória dos cursos de licenciatura responsáveis pela formação inicial desses profissionais. Licenciatura esta que, historicamente, teve seu prestígio reduzido na cultura do ensino superior e das universidades (Lima, 2017, p.49).

No entanto, a formação de professores de Sociologia tem implicado, em geral, na oferta de uma tradição bacharelesca arraigada à tradição disciplinar, que, por vezes, considera apenas os docentes do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) como formadores dos licenciandos, deixando em segundo plano os saberes transmitidos pelos professores do Centro de Educação (CE). Chitolina, Backes e Casagrande (2021) afirmam que os conhecimentos de prática pedagógica devem ultrapassar as disciplinas isoladas, pois é importante "compreendê-lo como um conhecimento comprometido em integrar professor, estudante, conteúdos, conceitos, cotidiano e experiências de aprendizagem" (Chitolina, Backes, Casagrande, 2021, p. 55). Afinal, como os licenciandos se sentem?

## 2. Entendendo a Identidade Racial dos Estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais

O referencial teórico construído ao longo da investigação se norteia do ponto de vista de uma formação docente que mescla o profissional com o pessoal, despertando na trajetória acadêmica do licenciando valores e opiniões que acabam inter cruzando o pessoal e o institucional. De acordo com Cantaluze Lima (2005, p. 51) “a identidade profissional se constitui no exercício da docência articulada aos saberes docentes, às questões imbricadas à socialização e à sua formação identitária.”

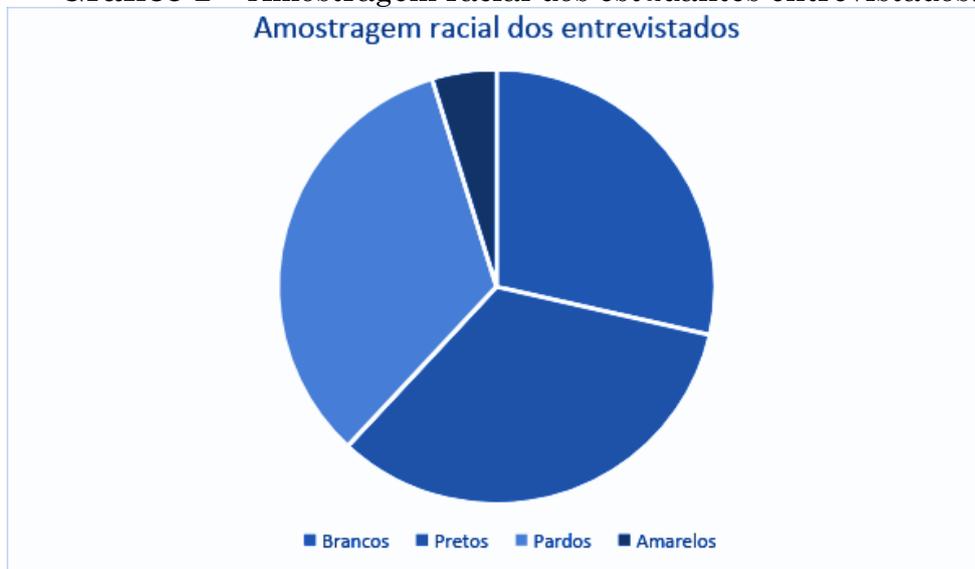
Um dos métodos de coleta de dados deste trabalho foi a entrevista semiestruturada com os estudantes da graduação. As entrevistas aconteceram em 2020, de forma remota via Google Meet, devido às restrições impostas pela crise sanitária causada pelo Covid-19. Na época, a UFPE disponibilizou o recurso de gravação pela plataforma do Google, o que ajudou a salvar os dados da entrevista.

Foram entrevistados vinte alunos, que já passaram pela disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais IV, que é uma disciplina final do curso, e indicada para o oitavo período. No processo de levantamento de dados, contactou-

se tanto com o Departamento de Ensino e Currículo, que passou uma lista de pessoas que estavam cursando a disciplina em 2020.1 e em 2019. 1. A partir desta lista, buscou-se os discentes que estavam na fase final do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

É preciso esclarecer que este trabalho não abrange 100% dos estudantes que já cursaram ou estavam cursando a disciplina de estágio IV, pois, alguns discentes não tiveram disponibilidade para fazer as entrevistas. Sendo assim, em um universo de 25 estudantes, 20 foram entrevistados, ou seja 80% do total. Com intuito de conhecer os entrevistados, as primeiras perguntas se referiam ao ano de ingresso na universidade e ano de possível conclusão, 70% dos entrevistados acabariam o curso no semestre de 2020.1, 25% em 2020.2, 5% em 2021.1. Além do levantamento de conclusão de curso, buscou-se entender como esses estudantes se entendiam racialmente. Com base no levantamento de dados assim se classificam os concluintes entrevistados:

**Gráfico 2** – Amostragem racial dos estudantes entrevistados.



**Fonte:** SILVA (2020, p. 36)

Em cada uma das falas é descoberta uma particularidade, como sujeito social e enquanto licenciando. A preocupação inicial no processo de

desenvolvimento das entrevistas foi conhecer um pouco da trajetória acadêmica do sujeito entrevistado e como este percebeu o currículo do curso, sendo assim, a primeira pergunta do trabalho foi: Você considera que a graduação te preparou para trabalhar as questões raciais em sala de aula? Das 20 entrevistas feitas, apenas 2 respostas para a primeira pergunta foram positivas, ambas as disciplinas se tratavam de eletivas.

Já, quando a pergunta é: Em alguma disciplina, seja do CE ou no CFCH, lembra-se de alguma abordagem quanto à questão racial na sala de aula? Um dado curioso foi levantado, apenas os entrevistados que se classificam como negros (pardos e pretos) enfatizaram suas respectivas experiências em relação a esta temática.

O entrevistado F ressalta que:

Durante todo o curso, e em especial as cadeiras de teoria sociológicas e antropológicas tratam em aulas específicas sobre a temática racial, mas sempre de forma rasa, teórica e muito distante da nossa realidade da discussão racial brasileira que a gente realmente precisa. Essas discussões sempre acontecem num contexto específico da sociedade brasileira, mas não trabalham como essas relações se dão.

A grande repetição de respostas relacionadas a esta pergunta foi em torno das disciplinas de Teoria Antropológica I e Sociologia das Sociedades Brasileiras, sendo parte das respostas dos entrevistados: “A”, “B”, “D”, “E”, “I”, “K”, “L”, “J”.

Fiz uma disciplina eletiva, “negros e relações interétnicas” que tinha como base os teóricos e teóricas negros e negras e me deu uma base boa sobre o assunto. Das obrigatórias, a professora de teoria antropológica III trabalhou durante uma aula com textos relacionados a raça e decolonidade o que foi muito interessante e proveitoso (Entrevistado A).

Não fiz nenhuma eletiva (referente a temática racial) e da grade curricular: sociologia das sociedades brasileiras, que trouxe o contexto histórico brasileiro, pensando o processo de escravização, o mito da democracia racial e os dias atuais e, além dessa disciplina, etnologia brasileira, na disciplina a turma trabalhou uma aula com Florestan (Entrevistado B).

Nenhuma eletiva, uma cadeira obrigatória, sociologia das sociedades brasileiras, em algumas aulas o professor trazia o contexto histórico brasileiro, referente a época da escravidão, mas não tratava da raça na atualidade, dando apenas a base histórica (Entrevistado E).

Os entrevistados “E”, “T”, “K”, “L”, “S” destacam que a raça não foi eixo principal de nenhuma disciplina em sala de aula, mas que foi tomada como exemplo em grande parte das disciplinas teóricas da grade curricular de Ciências Sociais. A fala dos entrevistados evidencia que é preciso avançar no debate da superação do racismo, colocando em prática a Lei 10.639/03.

O modo como o sistema educacional brasileiro foi desenvolvido não contemplou, de fato, a população de cor no Brasil e este fato corrobora para o aumento das desigualdades sociais no país. Como coloca o entrevistado “U” “É muito triste que o curso de Ciências Sociais não tenha nenhuma disciplina específica que direcione o estudo as pessoas negras ou ao povo indígena, centramos nosso foco de estudo nos europeus”

Neste primeiro bloco de pergunta as declarações dos entrevistados sempre vinham depois de uma longa pausa para resposta e muito embora todas as respostas “nenhuma disciplina da grade curricular trata como temática central” fosse a resposta que mais aparecesse nas entrevistas, ninguém pareceu muito surpreso. Esse tipo de comportamento social pode ser interpretado à luz das relações raciais como um dos *modus operandi* do racismo, a manutenção de um sistema educacional conservador e racista. A fala de um dos entrevistados chama atenção nesse sentido:

Não, eu diria com toda certeza que não, é uma coisa que passa muito batido na universidade. Mas, é uma problemática, pois vivemos no Brasil, eu não sofro tanto quanto uma pessoa considerada “negra” no País, ainda assim pra mim não existe raça, tá entendendo? Eu me identifico como pardo por ser descendente de caboclo, e no fundo, não acho que existe raça no Brasil não, todo mundo é misturado (Estudante D)

Este trabalho foi feito com alunos do penúltimo período da graduação – se levarmos em consideração a grade curricular – ou que já passaram de 50% da grade curricular do curso. Mesmo que o curso de Ciências Sociais trate, em certa medida, sobre a questão identitária, há um descompasso entre aquilo que diz a ciência e a fala exposta. Uma das atribuições feitas sobre essa fala vem da construção da Democracia Racial.

Ao escrever o livro “Casa Grande & Senzala” Gilberto Freyre, descreve, em seu livro, o “cadinho das raças”, afirmando que o Brasil supera o estágio racial, já que todo brasileiro carrega consigo elementos das três raças. Ainda que o autor não tenha escrito o termo “democracia racial”, se entende que Gilberto Freyre foi pioneiro no conceito por colocar que no Brasil as três raças viviam em paz e em perfeito estado harmônico.

Assim, os intelectuais brasileiros se dedicaram a provar que a mestiçagem não seria algo negativo para o brasileiro, mas um processo que levaria a sociedade para o embranquecimento. Schwarcz (2001) ressalta que na tentativa de embranquecer a sociedade, o mestiço vira símbolo nacional, sendo ideia de progresso, com o objetivo de eliminar a mancha negra do solo brasileiro. Como ratificado por Fernandes:

Não existe democracia racial efetiva, onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências do bom-tom, de um discutível “espírito cristão” e da necessidade prática de “manter cada um no seu lugar”. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a e justificando-a acima dos princípios de integração da ordem social democrática (Fernandes, 1960, p. 14).

Clóvis Moura relata como a mitologia da Democracia Racial foi idealizada de modo a impedir que o negro conseguisse estratificar socialmente e encarar os preconceitos sociais que enfrenta na sociedade brasileira. O autor segue falando

sobre como a suposta Democracia Racial surge para esvaziar as contribuições trazidas por negros e negras na construção da república e amenizar as crueldades que escravizados sofreram durante o traslado atlântico.

Desejamos salientar no entanto que, infelizmente, as fontes que registram a quantidade de negros vindos para o Novo Mundo não são acordes e o fato se justifica pelas deficiências das estatísticas do tempo, mas, fundamentalmente, pela necessidade de se esconder a relevância do tráfico por vários motivos, e, após sua extinção, ocultar-se as proporções do contrabando que era altamente lucrativo (Moura, 2021, p. 160).

Esse mesmo processo de enriquecimento dos países que mantinham a égide sobre o tráfico negreiro e trouxe grande lucro para a elite da época também foi responsável pelo estado de miséria e desumanização em que o escravizado negro se encontrava. Então, no Brasil, a solução da elite para o “problema do negro”, haja vista havia uma superpopulação negra em solo nacional foi a criação da Democracia racial que ocultava as desigualdades sociais, especialmente as étnico-raciais. O mito reforça a ideia que em solo canarinho às três raças viviam em perfeita harmonia. Moura afirma: “Na sociedade de capitalismo dependente que se estabeleceu no Brasil, após a Abolição, necessitou-se de uma filosofia que desse cobertura ideológica a uma situação de antagonismo permanente, mascarando-a como uma situação não competitiva” (2021, p. 55).

Então, com a saída do regime escravista para o início de uma nova página na sociedade brasileira, a construção de uma república harmônica, qual seria o destino dos negros libertos? Garcia (2007) aponta que serviços de menor prestígio foram destinados a pessoas negras, “serviços públicos de limpeza de ruas e de libambos eram feitos por prisioneiros, geralmente ex-escravos ou libertos. As obras de reparos em estradas e conservação de edifícios também, e outras tantas atividades” (Garcia, 2007, p. 26).

Garcia (2007) dá continuidade apontando que neste mesmo período brancos pobres não aceitavam ter cargos iguais ao dos negros pobres, ou serem comparados

com os “negros miseráveis”. Acentuando que o problema na sociedade brasileira poderia tocar a classe, mas era mais profundo que isso, era uma questão de raça.

No período pós- abolição, nas relações costumeiras, os pardos eram nascidos livres. O ex-escravo, recém liberto era tratado como preto ou negro. Assim, na década de 1890, uma crescente diferenciação se estabelecia entre “libertos” e “nascidos livres”, os “cidadãos brasileiros”. Pelo menos todos os “marcados” pela cor tentavam se agarrar a isso, no afã de se diferenciarem dos “libertos” e alçar a condição de “cidadãos” – “de cor”, mas “nascidos livres”. Posição essa, cada vez mais, associada aos brancos. Segundo Castro (2002), o intercambiamento entre os qualificativos pardo (nascido livre) e negro (nascido escravizado) tornou-se evidente em termos estatísticos. Diminuem os registros de nascimento e de óbito de crianças negras, correspondendo a um crescente aumento das crianças pardas, permanecendo inalterada a presença proporcional de brancos. Depreende-se que começaram a se ver como pardos e não mais como negros, como forma de arrancar de si a marca do cativo (Garcia, 2007, p. 30).

O que se percebe é: a não discussão acerca da situação do negro no Brasil, o apagamento sócio-histórico, bem como o início e solidificação do Mito da Democracia Racial, deixou o negro em uma posição de vulnerabilidade na sociedade brasileira. A falta de referências positivas, bem como o desconhecimento histórico sobre seu passado, fez com que a população negra brasileira ficasse marcada pelo sofrimento e a temas sensíveis (Moura, 2021).

Tanto Florestan Fernandes quanto Clóvis Moura trazem a evidência do status de marginalidade lançado à população de cor no Brasil, legitimado pelo mito da democracia racial. Quando a percepção de um estudante a respeito de sua formação envolve essa ideia tão antiga, e que já deveria ter sido superada, toda a Universidade deve ficar em alerta sobre o modo que se trata a respeito das teorias raciais em sala de aula, para combater essa questão na nossa sociedade.

O segundo bloco do questionário fazia referência às disciplinas que tratavam o ensino de Sociologia no ensino médio. Como já foi mencionado na seção anterior,

as Ciências Sociais têm uma tradição contínua no nível superior, mas, em relação à educação básica, é uma história pautada por processos de intermitência, o que é traduzido no modo como se aprende a dar aula.

Os professores que ensinam as metodologias das Ciências Sociais e as disciplinas de estágio carregam a grande responsabilidade de formar professores capazes de fazer essa transposição enquanto ajudam a formar uma tradição em relação à Sociologia no ensino médio. Então, quando a pergunta foi: “Nas disciplinas referentes ao ensino de sociologia na educação básica (metodologias e estágios) a temática racial foi proposta como possibilidade de ensino para a educação básica? Os seguintes relatores chamaram atenção.

Bem esporadicamente, foi tudo desenvolvido de modo superficial e nenhum trabalho foi feito pra explorar essa temática. Foi uma coisa que partiu dos alunos que tem interesse na questão racial. Nos estágios eu abordei a questão da diversificação da identidade brasileira, e a questão racial foi uma das maiores pautas da aula. Eu estava totalmente despreparada, foi uma aula expositiva, e eu fiz um panorama histórico sobre Darcy Ribeiro, vida e obra e entrei na questão da etnicidade. Os alunos, em sua maioria, receberam bem, trouxeram dúvidas bem fundamentadas. Mas outros trouxeram questões debatidas no senso comum: meu pai é negro e minha mãe não, eu sou filho dele e sou negra também, me faltou maturidade para lidar com essa temática de modo responsável. Minha resposta não foi tão boa em termos educacionais, mas com a ajuda do professor tudo fluiu. A escola que trabalhei no estágio, foi o Colégio de aplicação da UFPE, e eu acredito muito que é uma questão de base, pois se a mesma aula fosse dada em uma escola de bairro da rede estadual a discussão não seria a mesma. Tem a questão de privilégio, de classe e raça. Eu não nego de forma alguma que foi um despreparo da minha parte, e que eu comecei a ter mais arcabouço teórico a partir dessa vivência. Dessa forma eu evito repassar informações erradas ou deixar que meus alunos continuem reproduzindo determinados preconceitos (Estudante M).

Sim, em algum momento, o docente passava textos com temas específicos, dentro de raça, etnia, gênero e no final, fazíamos um plano de aula, foi em alguma medida muito proveitoso. No ensino médio, dei aulas sobre racismo e etnocentrismo. As aulas foram massas, trabalhei com aulas expositivas, explicando o que era etnocentrismo, racismo e fechando as aulas sobre Florestã Fernandes; como tinha te falado, não tinha estudado nenhuma disciplina específica sobre relações raciais e não tinha tanto

conhecimento sobre outros autores negros, apenas o de Florestã. Como tenho experiência com teatro, fiz essa dinâmica em sala, com um jogo de teatro sobre “o oprimido e o opressor” de Augusto Boal e com um texto de uma poeta Olindense, Odailta Ribeiro. A cada final de aula eu pedia pra os alunos escreverem o que achou de cada encontro e foi muito proveitoso, os alunos ficaram super engajados (Estudante O).

A temática racial foi proposta como possibilidade de ensino sim. Na realidade foram feitos vários seminários e um dos grupos ficou responsável por esse tema. Nos estágios obrigatórios lecionei sobre consumo e consumismo, os clássicos da sociologia e trabalho. Embora não planejasse nada relacionada a raça, nem no meu projeto de ensino, nem na sequência didática, a temática surgiu no decorrer das aulas com a discussão levantadas pelos próprios alunos, mais especificamente na aula sobre consumo e consumismo. Nós estávamos discutindo sobre os espaços que as pessoas ocupam devido a seu poder aquisitivo.... conversamos um pouco sobre um movimento organizado por um grupo do MST, acho que em 2019. O grupo do MST fez uma excursão para um shopping de classe alta em São Paulo e nesse percurso ocorreram várias abordagens racistas. Quando eles chegaram no shopping os comerciantes fecharam as portas, o ônibus foi parado no caminho para uma abordagem policial para ver se tinha alguém armado e esse vídeo foi muito discutido. Depois de fazer a abordagem conceitual nessa aula, decidimos fazer um júri simulado, e o tema de racismo foi abordado no contra-argumento, pegamos o gancho e desenvolvemos um pouquinho mais essa temática. Os alunos mostraram um vídeo de um encontro deles no shopping center daqui de Recife, em que eles dançavam uma brega no volume alto e ninguém fez nada para que aquilo parasse, por causa da cor e da classe social e apontaram que era racismo o que esse grupo de pessoas do MST sofreu, pois, essa normalização do ato de estar no shopping não tinha acontecido, tendo em vista os comerciantes fecharam as lojas (Estudante S).

Todos os estudantes entrevistados afirmam que esse era um debate levantado nas aulas referentes ao ensino de sociologia no ensino médio, mas que, por mais rico que fosse o debate, ainda era muito distante da realidade que os estagiários encontram nas escolas públicas do estado de Pernambuco.

É importante perceber a forma que a raça perpassou as aulas que não tinham sido preparadas com esse intuito, das 20 pessoas entrevistadas, cerca de 10% falaram que o debate racial não apareceu na discussão de suas aulas. O

aprendizado vivido pelos licenciandos estava nas surpresas que vivenciaram em sala de aula, independente de como esse discente tenha preparado seu plano de aula ou a forma como abordou o conteúdo, mas o modo como a discussão se deu e como esse conteúdo foi aprendido – e aqui se refere à aprendizagem dupla, dos estudantes secundaristas e dos licenciandos que estavam aplicando suas aulas.

## 2.1 Formação Para a Diferença? o que os estudantes têm a dizer?

As questões apresentadas aos entrevistados eram as seguintes: Você se considera preparado teórica e metodologicamente para trabalhar as questões raciais em sala de aula no ensino médio? Se a resposta for não, sente a necessidade de capacitação? Se a resposta for sim, qual(is) disciplina(s) especificamente te deu (deram) o estio necessário?

Eu acho que a graduação me preparou de forma extracurricular, pois é um conhecimento que eu sempre busquei e ainda busco. Eu tenho a sorte de estar em um grupo de orientação em que boa parte das pessoas estudam a temática racial e eu acabo tendo este contato também, mas é algo que parte muito mais de mim do que da grade curricular em si (Estudante F).

Não, acho que a minha formação não deu conta disso, em nenhum momento eu tive uma cadeira obrigatória sobre o tema, e eu confesso que não procurei também nenhuma eletiva, a única coisa que eu fiz no sentido de preparação extracurricular foi ir na semana de pretos e pretas. Mas ainda assim, eu acho que isto deveria estar na carga horária programada pelo curso (Estudante H).

Eu acho que o que vimos do nosso curso prepara, mas não no sentido de ser uma preparação final, afinal o que o curso deu não é o que eu preciso, mas eu acho que, como vimos as questões mais teóricas em antropologia, etnologia, nos dá uma noção e uma base pra gente pesquisar algo sobre isso na hora de preparar a aula, mas, para dar aula em si eu não to preparado não. De modo geral é aquilo que a gente sempre fala, há um abismo muito grande entre o CFCH e o CE pra gente; nós aprendemos teorias e aprendemos técnica, mas não aprendemos a mesclar essa teoria com a técnica, fazemos isso em estágio e em metodologia, e foi importante, pois os professores tanto de metodologia quanto de estágio eram formados na área, mas

anda é pouco perto de todas as cadeiras de educação que a gente teve. Preparar para aula eu acho que não, mas acho que deu subsídio teórico para que a gente vá atrás de mais coisas, saiba da importância e consiga desenvolver a partir daí, eu acho que a gente não vai chegar do zero para pesquisar sobre isso para dar uma aula, mas eu também não me sinto preparado agora, eu teria que pesquisar, ir atrás para sim, preparar a aula (Estudante D).

Eu tive a sorte de pegar um professor de estágio e metodologia realmente comprometidos com a temática racial, mas infelizmente, era por contrato, e ele já saiu, então eu não sei se os que vierem depois de mim, terão a mesma sorte. É muito pouco apenas uma disciplina de uma graduação de quase 5 anos, a questão da obrigatoriedade é pra ser vista de forma mais séria, com uma cadeira na grade curricular do curso (Estudante L).

Não. A vivência com pessoas que estavam engajados nesta temática ajudou bem mais a ter um esclarecimento, uma preparação do que a própria graduação que não aborda isso de uma forma enfática. A menos que você tenha, de fato, interesse em procurar por disciplinas que tratem sobre esta temática, mas fora isso, eu acho que as disciplinas do CE deixam a desejar, e as do CFCH, se não fosse por antropologia I, não teríamos visto esta discussão... mas não há necessariamente engajamento na preparação, o auxílio para nos dizer como tratar esse tema teórica e metodologicamente na sala de aula do ensino médio. (Estudante M).

Até o presente momento, as falas dos estudantes indicam que, embora que não apareça com frequência, a temática racial é trazida para a sala de aula durante a graduação, seja como exemplos do cotidiano, por meio de debate levantado pelos estudantes, ou por aulas específicas que tratam sobre esse assunto. É notório o incômodo no hiato de formação estrutural do curso, de um lado as disciplinas teóricas, e de outro das disciplinas pedagógico-práticas, e a falta de diálogo entre elas.

Analisando essas falas, percebe-se que os estudantes pretos e pardos perceberam a presença desses assuntos de forma mais forte durante as aulas, o que faz levantar outro ponto, a questão da subjetividade, afinal os estudantes prestaram mais atenção nas temáticas que diretamente com as questões que os afetam de maneira direta. Esse processo de reconhecimento e afirmação da

identidade é, como coloca Nilma Nilo Gomes (2005, p.3) “o estudo da identidade das diversas raças/etnias que compõe a sociedade brasileira está incorporado dentro de uma discussão sobre identidade social”. Ou seja, a dimensão social não é dissociada do cultural, por isso, para estudantes pardos e pretos fazer essa inter-relação dos assuntos com a vivência é algo mais fácil.

Vygotsky (1984, p.64) coloca que “a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”, essa transformação acontece de modo gradual a partir do contato social. Os mecanismos de identificação, neste caso afetariam diretamente a forma que os estudantes percebem as aulas e interagem com elas a partir do contato, mesclando a forma com que o indivíduo se entende, e as instituições que ele entra em contato, neste caso, as salas de aula da Universidade Federal de Pernambuco.

No sujeito pós-moderno situado por Hall (2004), percebe-se a construção das argumentações ouvidas nas entrevistas, essa construção entre “interior” e “exterior” – entre o privado e o público – é o que faz com que alunos negros se percebam, ou percebam as temáticas raciais de modo mais forte durante as aulas, e o que torna “os sujeitos e os mundos culturais que eles habitam, reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Hall, 2004, p.12).

Ainda, Hall (2004) coloca que as identidades modernas do final do século XX estão entrando em colapso, marcadores como: gênero, classe, raça, nacionalidade, estão transformando seus espaços na atualidade, e fazendo com que, por consequência, as identidades individuais também se transformem. Essa crise de identidade é entendida pelo autor como um dos princípios fundamentais da pós-modernidade. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (Hall, 2004).

O sujeito pós-moderno está sempre em processo de desconstrução, a ponto que o autor não toma a identidade enquanto modelo fixo e acabado, mas como algo fluxo e contínuo, substituindo o termo “identidade” por identificação. “O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapando de dentro de nós” (Hall, 2004, p. 41).

Assim, o autor compreende a identidade como um processo inconsciente, tudo aquilo que o sujeito vive, tudo que ele entende de si mesmo, aquilo que as pessoas projetam sobre a imagem daquele indivíduo, faz com que o ser humano seja sempre dividido, partido, em eterno estado de construção, pelo qual não temos nenhum controle e que irão subverter a nossa tentativa de encontrar mundos estáveis.

Percebe-se a importância da identidade para a construção de um olhar mais sensível em relação a temática racial, mas não é obrigação apenas de estudantes negros estarem preparados para esta temática, afinal, todos os professores irão trabalhar (ou deveriam) com esse tema em suas respectivas salas de aula. Identifica-se, desta forma, que é um déficit do curso não ter uma disciplina específica na grade comum curricular para tratar sobre o assunto de forma sócio-histórica.

## **À** Guisa de **C**onclusão

Esta investigação considerou os aspectos da formação inicial de professores para as relações étnico-raciais. No que concerne à especificidade do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFPE, a presente pesquisa pode servir de norte para compreensão das possíveis lacunas existentes na grade curricular do curso e apoio na construção do PPP. Na análise das entrevistas com os estudantes do último período da graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, a fim de

perceber se estes se sentem preparados para trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/03. As falas dos estudantes indicam uma dificuldade no trato destes conteúdos, alguns estudantes apontaram esse déficit devido à falta de disciplina que aborde estes conteúdos, ficando a cargo dos próprios alunos a procura da temática racial dentro da Universidade. Tampouco, nas falas dos estudantes, há uma relação entre as teorias das Ciências Sociais e a prática de ensino da Sociologia na educação básica, mais especificamente nas relações étnico-raciais. Diante de tudo que foi posto ao longo deste trabalho, conclui-se que os estudantes entrevistados do último período da graduação em Licenciatura em Ciências Sociais não se sentem preparados para trabalhar de acordo com a Legislação 10.639/03.

A análise sobre as falas dos estudantes da Licenciatura em Ciências sociais, indica que, a partir da percepção dos estudantes, não houve uma formação para as relações raciais consistente que desse esteio ao futuro docente de Sociologia no ensino médio. Além disso, fica claro ao longo do texto que a compreensão sobre a mesma graduação é um processo muito subjetivo que cabe considerar o contexto social e racial pelo qual o sujeito está inserido. Torna-se importante a ressaltar que o fato dos alunos pretos e pardos perceberem melhor as discussões étnico-raciais do curso. Parte disso, poderia ser, devido a trajetória de vida de cada um, enquanto corpo negro no mundo.

Vale a ressalva que não é qualquer tipo de formação que dará conta de uma educação antirracista, é necessário oferecer, acima de tudo, referências positivas sobre a história da população negra, e a incorporação de estratégias nas práticas pedagógicas cotidianas que permitam transformar as práticas curriculares de enfrentamento ao racismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v.10, n.2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>. em 10 maio 2023.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL, *Lei 10.639/2003* de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

CHITOLINA, Renati Fronza; BACKES, Luciana; CASAGRANDE, Cledes Antônio. A construção do conhecimento pedagógico na formação inicial de professores. *Caderno Cajuína*, v.6, n.2, Março - 2021.

CORRÊA, Marisa. *Ilusões da Liberdade*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.

FERNANDES, Florestan. Cor e mobilidade social em Florianópolis. Prefácio. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. Brasília: *Editora Nacional*, 1960, p.11-25. Disponível em: 307 PDF - OCR - RED.pdf (ufrj.br).

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

GASKELL, George. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*; tradução de Pedrinho Guareschi. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GOMES, Nilma Lino. Juventude e identidade negra: os grupos culturais juvenis como espaços educativos. *1o Congresso Latino-americano de Antropologia*. Anais. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, Rosário. 2005. p. 1-11.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, Cantaluze. *A Identidade Docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se, do saber-tornar-se professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LIMA, Fabiana Conceição Pereira. *Construção das identidades profissionais dos professores formadores da Licenciaturas em Ciências Sociais*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MEDEIROS, L. B.; PIRES, T. K. P. Projeto Político-Pedagógico (PPP) e rotatividade docente: desafios na atuação das escolas famílias agrícolas (efas) no Piauí. *Cadernos Cajuína*, v.5, n.3, Setembro-2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso: 10 de maio de 2023.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Formação de professores para a Educação superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 327-342, maio/agosto 2008.

VYGOTSKY, Levy. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

**Recebido em: 25 abr. 2023**

**Aceito em: 27 jul. 2023**

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

SILVA, Rayza Almeida da Hora; MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho. Formação docente para as relações étnico-raciais: percepções dos estudantes do último período da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. *CABECS*, v.7, n. 1, p. 56-78, 2023.