

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO

ISABELA RODRIGUES LIGEIRO

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENFRENTANDO O RACISMO A
PARTIR DA SALA DE AULA**

Belo Horizonte, Fevereiro de 2020.

ISABELA RODRIGUES LIGEIRO

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENFRENTANDO O RACISMO A
PARTIR DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Linha 1 - Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientador: Prof. José Eustáquio de Brito

Belo Horizonte, Fevereiro de 2020.

FICHA CATALOGRÁFICA

L723e
2020

Ligeiro, Isabela Rodrigues
O ensino de sociologia no ensino médio: enfrentando o racismo a partir da sala de aula/ Isabela Rodrigues Ligeiro. – Belo Horizonte, 2020.
125 f. ; 29 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

Orientador: Prof. José Eustáquio de Brito

Linha de pesquisa: Linha 1 - Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

1.Práticas pedagógicas. 2. Sociologia. 3. Racismo. 4. Lei 10639/03 I. Título. II. Brito, José Eustáquio de. III. Universidade do Estado de Minas Gerais.

329.0981

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária: Ana Carolina Dias dos Reis, CRB:3352

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em 20 de fevereiro de 2020, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – Orientador
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.^a. Dr.^a. Silvani dos Santos Valentim – Avaliador externo
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva – Suplente externo
Universidade Federal de Alfenas

Prof.^a Dr.^a Cirlene Cristina de Souza – Avaliador interno
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Francisco André Silva Martins – Suplente interno
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico esse trabalho a todas as pessoas empenhadas na luta contra o racismo.

Agradecimentos

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con el las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando
(Gracias a la vida -Mercedes Sosa)*

Durante os dois anos do mestrado, vivenciei algumas situações que tornaram o percurso da pesquisa um pouco mais complexo do que imaginei. As disciplinas, os diálogos com os docentes e colegas de turma, as orientações, as leituras, a investigação e escrita da dissertação foram imensamente prazerosos. Entretanto, nesse período, além de não ter conseguido bolsa, eu que trabalhava em dois cargos como professora, tive que me afastar de um para dar conta da pesquisa, ficando em uma situação financeira complicada. Foi em 2018 também que tive meu filho, Martín. Além disso, vivi um momento de grandes turbulências em minha vida pessoal e afetiva. Digo isso porque preciso reconhecer e agradecer a todas e todos que me apoiaram nesses dois anos, que foram tão intensos. Essa dissertação é resultado de um esforço coletivo!

Agradeço à população por essa oportunidade, que ao pagar seus impostos tem garantido a existência da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Agradeço imensamente aos meus pais e irmã, que são minha base e exemplo de vida e luta. Obrigada também por me acolherem nesse momento e serem tão carinhosos comigo e com Martín. Amo vocês profundamente!

Aos meus pais agradeço em especial por terem dedicado inúmeras horas aos cuidados com Martín, por serem amorosos e atenciosos com ele, enquanto ele estava com vocês pude estudar e trabalhar mais tranquila.

Obrigada Martín, por ser esse filho maravilhoso, que me dá força para continuar apesar das dificuldades, que me alegra cotidianamente com sua leveza e sapequice. Amo-te mais que tudo!

Bruno, obrigada por ser meu companheiro, por sempre me apoiar e incentivar e por ser esse pai maravilhoso para o Martín. Te amo!

Agradeço o exemplo de luta, resistência e honestidade da minha família. Nas conversas sobre a pesquisa e sobre a sociedade, nas resenhas, no amor compartilhado, na labuta do dia a dia, obtenho suporte pra seguir em frente.

Agradeço as contribuições do meu Orientador e principalmente sua sensibilidade na orientação. Professor Eustáquio, obrigada por ser um docente empático às condições que eu apresentei para a pesquisa, de trabalhadora e mãe recente.

Agradeço às professoras Karla Cunha Pádua, Inês Teixeira, Santuza Amorim, Lana Mara, Ana Paula Maletta, e os professores José de Souza Miguel Lopes e José Eustáquio de Brito, pelas importantes discussões feitas nas disciplinas.

Agradeço a todos os colegas da Turma X e da Turma XI pelos diálogos em sala, especialmente aos companheiros da Turma X, minha sala de ingresso, às professoras Karla e Santuza, que acolheram carinhosamente a mim e ao Martín nas aulas.

À minha grande amiga, Natália Alves, agradeço pela amizade fraterna e pelas fundamentais contribuições à pesquisa. Considero que você foi minha “co-orientadora”. Você é uma feminista negra potente, inteligentíssima e maravilhosa!

Agradeço às minhas amigas e amigos, que fazem a vida ser mais leve e coletiva, pela presença nos bons e maus momentos, pela ajuda sincera e alegrias compartilhadas nesse importante período de minha vida. Obrigada Matheus, Aninha, Dedé, Jô, Tainá, Kati, Moni, Vê, Bella Neves, Pri, Pedra, Clau, Ari, Grace, Gabriel, Nathi, Bella Gonçalves e Dani! Vocês são maravilhosos!

Agradeço aos que, uma ou mais vezes, também cuidaram do Martín para que eu pudesse pesquisar, trabalhar ou me divertir. Gratidão tia Andrea e Alicia, tia Cris Rodrigues, Dedé e família, Moni e Beth, Vê, Isadora, Kati e família.

Muito obrigada aos que contribuíram financeiramente para que eu pudesse ter um pouco mais de tranquilidade para pesquisar nesse momento de aperto. Matheus, Má, Jorge, Eliana, Rafael, Bella Gonçalves, Bella Neves, Jô, Tainá, Letícia, Edson, Pri, Siqueira, muito obrigada mesmo!

Agradeço aos docentes que responderam o questionário e aos que participaram das entrevistas. Obrigada pelo compartilhamento de conhecimentos basilares para a pesquisa.

Agradeço imensamente aos meus alunos, que no dia a dia me ensinam tanto e permitem que eu compartilhe um pouco de meus conhecimentos.

Agradeço a todas as mulheres que me inspiram cotidianamente a ser mais resistente e feliz com minhas escolhas.

Por fim, agradeço profundamente à população negra e ao movimento negro, pela luta e resistência constante. Pelas importantes contribuições teóricas e culturais que apresentam à sociedade. E a todos e todas que lutam incessantemente por uma educação libertadora.

RESUMO

A presente dissertação analisa práticas pedagógicas de professores de sociologia para enfrentamento do racismo, tendo por parâmetro a implementação a Lei 10639/03. Os sujeitos da pesquisa são professores de sociologia em atividade na capital mineira e Região Metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisa busca compreender como aulas e atividades propostas por professores de sociologia do ensino médio têm contribuído para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais tendo por critério as diretrizes curriculares para a implementação da referida lei, bem como analisar essas práticas pedagógicas quanto à abordagem da temática racial. Reflete-se ainda sobre a importância da lei e suas diretrizes, bem como sobre o conhecimento da cultura e história Africana e Afro-brasileira para a sociedade. Discute-se o papel do professor de sociologia na problematização das questões raciais na sociedade brasileira. Fez-se uma revisão bibliográfica sobre a temática, tanto no que diz respeito a abordagens sobre o contexto educacional em que foi aprovada a Lei 10639/03, como o campo das ações afirmativas e da história e luta do povo negro de nosso país por uma educação das relações étnico-raciais, bem como apresentamos a relação histórica da sociologia com as questões raciais, os desafios do ensino de sociologia, as discussões da sociologia das juventudes e da juventude negra, além do debate sobre práticas pedagógicas e formação docente direcionadas à implementação da Lei 10.639/03. A partir de uma abordagem qualitativa, optou-se pela aplicação de um questionário aos professores de sociologia e por entrevistas com alguns desses para obtenção dos dados a serem analisados. Foram realizadas sete entrevistas semi-estruturadas, buscando analisar práticas pedagógicas quanto à abordagem da temática racial, que foram sistematizadas e analisadas através do método de Análise de Conteúdo.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas; Racismo; Lei 10639/03; Ensino de Sociologia;

ABSTRACT

This thesis analyzes pedagogical practices of sociology professors to face racism, having Law 10639/03 as an implementation parameter. The research subjects are teachers of sociology in activity in the capital of Minas Gerais and the Metropolitan place of Belo Horizonte city. The research seeks to understand how classes and activities proposed by high school sociology teachers have contributed to the development of an education racial/ethnic relations, having as curricular condition guidelines for the implementation of this law, as well as to analyze these pedagogical practices regarding the approach to racial issues. It also reflects on the importance of the law and its guidelines, as well as on the knowledge of African and Afro-Brazilian culture and history for society. The role of the sociology teachers in discussing the racial issues in Brazilian society is discussed. The bibliographic review was made on the subject, both with regard to approaches on the educational context in which Law 10639/03 was approved, as well as the field of affirmative actions and the history and struggle of the black people of our country for an education of racial/ethnic relations, as well as presenting the historical relationship of sociology with racial issues, the challenges of teaching sociology, discussions of the sociology of youth and black youth, in addition to the debate on pedagogical practices and teacher training aimed at implementation of Law 10.639 / 03. From a qualitative approach, it was decided to apply a questionnaire to sociology teachers and through interviews with some of them to obtain the information to be analyzed. Seven half-structured interviews were carried out, seeking to analyze pedagogical practices regarding the approach to racial issues, which were systematized and analyzed using the Content Analysis method.

Keywords: Pedagogical Practices; Racism; Law 10639/03; Sociology teaching;

LISTA DE SIGLAS

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CBC – Currículo Básico Comum
CEN -Coletivos de Estudantes Negros
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPENE- Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros/as
CP – Conselho Pleno
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENJUNE - Encontro Nacional de Jovens Negros
ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais
F - Feminino
FNB – Frente Negra Brasileira
GERA- Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
GT – Grupo de Trabalho
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M - Masculino
MC - Mestre de Cerimônia
MNU- Movimento Negro Unificado
MUCDR- Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEPRE- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
NERA- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

OCN - Orientações Curriculares Nacionais
ONU – Organização das Nações Unidas
Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PPP - Projetos Político-Pedagógicos
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RAP – Ritmo e Poesia
RJ – Rio de Janeiro
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TEN- Teatro Experimental Negro
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFBA- Universidade Federal da Bahia
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Paraná
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto
UFTM – Universidade Federal de Mato Grosso
UFV- Universidade Federal de Viçosa
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
USP – Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	15
1. CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE RACISMO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	24
1.1. A luta por uma educação antirracista e a conquista da lei 10.693/03	24
1.2. O movimento negro e a luta pela educação	38
2. SOCIOLOGIA A BRASILEIRA, A QUESTÃO RACIAL E A JUVENTUDE NEGRA	43
2.1 Breve histórico de uma disciplina e sua relação com as questões raciais	43
2.2 Sociologia e juventude negra	52
2.2.1 Jovens negros importam	58
2.2.2 Juventude negra na escola	60
2.2.3. Genocídio da juventude negra	61
2.2.4. Juventudes Negras no mundo do trabalho	63
2.3. Resistência ao Racismo	64
3. A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	67
3.1 A formação docente como variável chave para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais	67
3.2 O delineamento metodológico da pesquisa	74
4. AS PRÁTICAS DOCENTES QUE ESTÃO CONTRIBUINDO PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO	82
4.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa	83
4.2. O que as entrevistas nos revelam	88

4.2.1. Percepção dos docentes a respeito do racismo na sociedade, na escola e na vida dos seus alunos.....	88
4.2.2. Práticas que abordam a temática racial e que contribuem para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais tendo por critério de avaliação a Lei 10.639/03 e suas diretrizes	92
4.2.3. Importância da lei 10639 e implicações de sua implementação	96
4.2.4. Significado do ensino de sociologia para uma educação das relações étnico-raciais	98
4.2.5. Relação da formação do professor com uma prática antirracista	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
Anexo 1 – TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	119
Anexo 2- Questionário	121
Anexo 3- Roteiro de Entrevista	124

INTRODUÇÃO

*Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
(Belchior- Sujeito de Sorte)*

Em 2006, no terceiro ano do ensino médio, tive meu primeiro contato com movimentos sociais; comecei a me envolver com o movimento estudantil e com movimentos de juventude. Essa atuação reforçou o meu desejo de fazer o curso de Ciências Sociais na UFMG. Tinha que ser na UFMG, pois não tínhamos dinheiro para pagar faculdade particular. Depois de estudar muito e tentar suprir as lacunas do ensino público, consegui entrar para a universidade em 2009. Idealizei um curso totalmente diferente do que encontrei, pensei que as disciplinas iriam ao encontro das lutas que eram travadas fora da universidade, mas o que tive foi um curso extremamente academicista e elitista. No primeiro período, muito decepcionada com o curso, já me envolvi com o movimento estudantil dentro da UFMG. Essa atuação me proporcionou muitas experiências e envolvimento que foram cruciais para minha formação acadêmica e como uma cidadã que almeja uma sociedade sem desigualdades e injustiças. Foi nesse período que ampliei meu olhar diante da realidade e comecei a questionar os problemas de forma mais profunda e a buscar formas de intervir na conjuntura. A atuação intensa em movimentos sociais diversos me evidenciou discussões que não tive na academia, como o debate étnico-racial. Foi nos fóruns dos movimentos e diálogo com companheiras negras que aprendi como o racismo, para além dos dados, reverbera na vida das pessoas negras. A partir disso passei a questionar como que a universidade, as pesquisas e os futuros profissionais ali formados podiam contribuir para enfrentar o racismo.

Em 2016 inicio minha trajetória profissional como professora de sociologia em escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. Desde então trabalho com jovens da periferia de Belo Horizonte e região metropolitana, que têm condições socioeconômicas desfavoráveis, que convivem no espaço escolar e extraescolar com diversas formas de preconceitos, inclusive quanto à raça. No cotidiano profissional, como docente, presenciei várias situações racistas dentro da escola. Na primeira escola em que trabalhei a diretora achou conveniente colocar um aluno, do sexto ano, negro, na sala do terceiro ano do ensino médio, com a justificativa de ensiná-lo a respeitar as regras. Com os alunos brancos isso nunca foi feito. Em vários momentos escuto comentários de professores quanto aos alunos negros serem complicados,

violentos, burros, problemáticos, e os brancos, quando têm algum problema na escola a fala é sempre ‘que pena né, tão bonitinho’. O racismo recreativo¹ também é constante na relação entre os estudantes, principalmente entre os homens. Os alunos negros recebem apelidos referentes à raça, invariavelmente de forma pejorativa. Vez ou outra surge o debate sobre cotas raciais na sala dos professores, onde vários docentes, brancos, negam a necessidade dessa ação afirmativa e tentam encobrir seus racismos com a justificativa de que deveria existir cotas apenas para pobre. A fala, presente no mês da consciência negra, de que deveria existir dia da consciência humana e não da consciência negra.

Os depoimentos dos jovens, quando debatemos a temática em sala de aula, relatam os abusos policiais, a imposição do cabelo liso, os olhares desconfiados quando entram nas lojas do comércio. No entanto, a vivência mais impactante, até hoje, ocorreu durante a aplicação da avaliação externa na escola quando uma aluna, negra, do primeiro ano do ensino médio, no momento em que preenchia o questionário socioeconômico, ao se deparar com a pergunta sobre sua cor ela me chama e pergunta: “*professora, qual a minha cor?*” e complementa “*por favor, não fala que é preta*”. Eu fiquei alguns segundos paralisada e quando retomei perguntei pra ela qual cor ela achava que tinha e porque não poderia ser preta. Ela respondeu que não gostava, que estava cansada de sofrer por ser preta, que sempre foi chamada de picolé de asfalto e outras referências pejorativas. Enquanto alguns colegas riam e tiravam onda da situação, outros tentavam amenizar dizendo que ela era morena, não era preta. Diante da situação e do contexto só foi possível uma pequena interpelação afirmando que tais apelidos eram preconceituosos, que a cor preta era linda e que ela não devia dar ouvidos para as pessoas que diziam isso. Entretanto, essa vivência me impulsionou a refletir mais sobre a temática no sentido de contribuir para mudar esse cenário. Trabalhei a temática, especificamente com essa turma em outras aulas, mas percebi que meu conhecimento sobre as questões e relações étnico-raciais ainda eram insuficientes para abordar a respeito do assunto.

Diante desta realidade tenho me indagado constantemente sobre a efetividade de uma prática pedagógica que possa contribuir para a desnaturalização e estranhamento das relações, com e entre os jovens, permeadas por inúmeros comportamentos e atitudes de preconceitos. Este contexto nos leva a questionar sobre o significado do ensino de sociologia no ensino médio para a construção de relações fundadas no respeito e o reconhecimento da diferença

¹ Segundo Adilson Moreira (2019), racismo recreativo se refere a uma política cultural que utiliza o humor para hostilizar as características físicas ou culturais dos grupos raciais estabelecidos como inferiores. Apontadas como brincadeiras ou piadas tratam-se de ações veladas de racismo.

enquanto constitutiva da formação da identidade de si e dos outros. Neste aspecto, problematizamos: como as práticas pedagógicas dos professores e professoras de sociologia abordam, ou não, saberes e aprendizagens, atitudes e reflexões sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira?

Essas reflexões se coadunam à proposta de educação crítica como prática de liberdade. Paulo Freire (1967) e Bell Hooks (2017) são entusiastas de uma educação com esse propósito, o da educação como práxis transformadora de uma dada realidade, e defendem que a prática docente deve ser tal que contribua para que os jovens tenham consciência de seu lugar no mundo, que sejam sujeitos de história e da história, que saibam o que é necessário fazer para serem livres. Corroboro com esse princípio e parto do pressuposto de que enquanto persistir o racismo na sociedade e a escola não enfrentar esse problema social não será possível que a educação seja libertadora.

Portanto, diante das minhas inquietações como professora de sociologia frente aos desafios impostos pelas relações discriminatórias presentes no ambiente escolar, de minhas vivências nos movimentos sociais, do meu princípio ético e político como base para uma educação mais humanizante, culminaram na elaboração desta pesquisa no sentido de aprofundar as reflexões e as repercussões da implementação da lei 10.639/03 na perspectiva de encontrar subsídios que fortaleçam as discussões e práticas antirracistas no espaço escolar, bem como aquilatar o reconhecimento da diferença como constitutiva da identidade de si e do outro.

Ressalto que durante a pós-graduação várias reflexões surgiram e em um dado momento coloquei em xeque o direito que eu tinha de fazer essa pesquisa, enquanto uma pessoa socialmente branca, que acredito ser importante compartilhar. Após muitas conversas com o orientador, com amigas negras e leituras sobre lugar de fala, percebi que me ausentar do debate não iria contribuir em nada para o enfrentamento do racismo. Tenho sensibilidade e respeito profundo com diversidade racial e cultural de nosso país, e de forma alguma quero protagonizar a luta antirracista. Me somo à luta, assim como apresento essa pesquisa e seus dados para contribuírem na resistência. Entendo que meu lugar de fala² é de uma pessoa socialmente branca, professora de sociologia, pesquisadora das relações étnico-raciais, e reconheço meu privilégio racial. É desse lugar que falo e pesquiso, tendo como horizonte o

² Lugar de fala é um termo utilizado para se referir ao ponto de partida do qual o sujeito fala, de sua localização social. É fundamental que as pessoas entendam as hierarquias impostas aos diferentes *locus* sociais e, se pertencem a um grupo social privilegiado, consigam entender e refletir sobre como esse grupo age diante dos subalternizados. (Ribeiro, 2017)

que Ângela Davis afirma, em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.

Por conseguinte, os objetivos da pesquisa foram compreender como as práticas pedagógicas de professores de sociologia de Belo Horizonte e Região Metropolitana estão contribuindo para implementação de uma educação das relações étnico-raciais, tendo por critério de avaliação a Lei 10.639/03 e suas diretrizes, bem como analisar essas práticas pedagógicas quanto à abordagem da temática racial, refletir sobre a importância da lei 10639, além de discutir o papel do professor de sociologia na problematização das questões raciais na sociedade brasileira.

A relevância dessa investigação fundamenta-se em alguns dados da realidade brasileira e diagnósticos sobre a prática da Lei 10639/03. Essa lei, uma conquista do movimento negro, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegurando a obrigatoriedade de implantação do ensino da História e Cultura da dos/as afrodescendentes e dos/as africanos/as nos currículos da educação básica das instituições escolares brasileiras, bem como na formação de professores. Passados dezessete anos da aprovação da lei, pesquisas ainda apontam a dificuldade de enraizamento de suas diretrizes nas escolas do país. No que diz respeito à relação das práticas pedagógicas de professores de sociologia com as diretrizes da lei, ainda existe uma defasagem de pesquisas que apontem as implicações dessas ações.

De acordo com o último censo do IBGE (BRASIL, 2010), entre os 10% mais pobres, aproximadamente 74% são pretos e pardos. No mercado de trabalho, pretos e pardos são em maior proporção empregados sem carteira - pretos 17,4%; pardos 18,9%. Na educação, embora tenha havido uma redução na taxa de analfabetismo, de acordo com o IPEA, entre os autodeclarados negros 11,5% são analfabetos e entre os brancos 5,2%. No acesso ao curso superior o abismo também é evidente, modificado ligeiramente depois da implantação de políticas de ações afirmativas nas universidades públicas. Segundo o Mapa da Violência (2018), a cada 100 pessoas assassinadas, 71% são negras. A participação nos espaços de poder também evidencia o racismo: na composição da Câmara, na legislatura de 2015-2018, entre os 513 deputados, apenas 81 se disseram pardos e 22 pretos.

Essa desigualdade se manifesta na instituição escolar, sendo que um dos propósitos da lei 10.639/03 consiste em contribuir para modificar esse quadro social. Para tal, espera-se que professores e equipes pedagógicas das instituições de ensino compreendam a importância dessa medida de modo a transpor os elementos da lei para as suas práticas dentro da sala de

aula. O ensino da sociologia também é responsável por problematizar criticamente essa realidade, seja por motivo da lei, pois segundo suas Diretrizes (BRASIL, 2004), a educação das relações étnico-raciais (ERER) deve ser promovida pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica, nos diferentes níveis de ensino, seja por sua história enquanto disciplina e campo teórico na sociedade brasileira, que se estruturou, principalmente, a partir de estudos acerca das relações étnico-raciais, ou por constar em seu programa a discussão sobre a realidade brasileira e suas desigualdades.

Diante do exposto, partimos do pressuposto que essa pesquisa é de fundamental importância na discussão e efetivação do combate às desigualdades raciais no âmbito escolar e do incentivo à construção de identidade negra por parte de jovens inseridos nessa etapa da educação básica, na reflexão sobre o significado do ensino de sociologia nesse processo, no mapeamento de práticas pedagógicas que implementem as diretrizes da lei, com objetivo de efetivamente desenvolver uma educação das relações étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo:

a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 1)

Com base nesse objetivo e em outras diretrizes que orientam o proposto pela Lei 10.639/03, consideramos que a investigação se justifica a partir de sua relevância, como também visa a contribuir para o alcance de alguns dispositivos da lei. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresentam orientações para planejamento, execução e avaliação da Lei 10639/03 na busca da implementação de uma prática pedagógica que desenvolva a consciência política e histórica da diversidade, que fortaleça as identidades e direitos e execute ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, assim como aponta o parecer do CNE/CP 003/2004. Dentre as orientações indica-se o mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas em relação ao trabalho com a questão racial na escola, o que fizemos nesse trabalho. Assim como servirá de apoio e orientação a professores de sociologia, como também a equipes pedagógicas que objetivam enfrentar o racismo e fortalecer a cultura e identidade negra.

Fazer pesquisa em educação, que busca discutir uma temática complexa como a étnico-racial, na atual conjuntura do Brasil é ao mesmo tempo desafiador e desolador. Temos

um presidente da república que defende o discurso da democracia racial, portanto nega o racismo existente na sociedade. Promove medidas e ações de destituição dos direitos de cidadania, como a retirada direitos conquistados pelo movimento negro ao dissolver a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que faz declarações preconceituosas em relação ao povo quilombola e não tem nenhuma política para garantir uma EREER. É estarrecedor estarmos vivendo grandes retrocessos no Estado de direito, mas por outro lado, isso nos impulsiona a pesquisar e trazer evidências que contribuam para a permanente luta por uma educação antirracista.

Esses posicionamentos do presidente reverberam, infelizmente, em parte da população brasileira, que ainda acredita no mito da democracia racial e reproduz cotidianamente diversas formas de discriminação e preconceitos. Portanto, entendemos que é fundamental expor alguns conceitos na introdução para deixar evidente qual o nosso direcionamento investigativo.

No debate sobre educação das relações étnico-raciais, destacaremos alguns conceitos importantes. Primeiro que, de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação, CP 003/2004, quando dissermos relações étnico-raciais estamos nos referindo à reeducação das relações entre negros e brancos. Quanto ao entendimento sobre raça e racismo nos balizamos no debate feito por Nilma Lino Gomes no artigo intitulado *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão (2005)* e apresentaremos, brevemente, esses conceitos. Inicialmente a autora reconhece que os conceitos apresentados no artigo são fruto da teorização sobre a temática, como também da reinterpretção da realidade social pelos movimentos sociais, em especial o movimento negro.

Corroborando com Gomes (2005), ao usarmos o termo raça na pesquisa, não estamos nos referindo ao conceito biológico de raças humanas, como defendido pelo racismo científico e utilizado em contextos de eugenia. Mas sim no entendimento do conceito de raça como uma construção social e política, que passa a ser observável a partir de processos de dominação entre povos e nações. Gomes aponta que:

Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (GOMES, 2005, p. 49)

Por mais que o termo raça venha carregado de uma conotação biológica, o movimento negro e alguns sociólogos usam-no na interpretação de sua dimensão social e política, pois é com base nesse conceito que o racismo se alicerça, na diferenciação de tratamento dados aos diversos grupos raciais. No Brasil, existe uma tentativa de negar o racismo, por vezes vitoriosa, mas que tem sido desmascarada pelo movimento negro, pois é um equívoco dizer de uma democracia racial ao mesmo tempo em que vivemos em uma realidade com alto grau de preconceito e discriminação para com as pessoas negras, em que os dados das pesquisas atestam que os negros vivem uma situação de profunda desigualdade racial.

Quanto ao racismo a autora define que

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p.52)

O racismo se manifesta em diversos âmbitos, na estrutura social e econômica do Brasil, nas instituições, nas relações familiares e afetivas, no imaginário social, na representação midiática e em espaços de poder, dentre outros. O Estado e governos têm sustentado um racismo institucional no que diz respeito à educação há séculos, desde a época da escravidão, com a proibição de ensino para os negros, até manifestações atuais em livros didáticos com a presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas e que não apresentam uma história positiva do povo negro no Brasil (GOMES, 2005). Em que pese o avanço obtido com a Lei 10639/03 ainda precisamos avançar na luta por uma EREER.

Nesse sentido, quando apresentamos no título dessa dissertação *enfrentando o racismo a partir da sala de aula* estamos dizendo de práticas que promovam uma educação das relações étnico-raciais, que apresentam conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira, que trabalham a diversidade cultural de modo a desenvolver com os jovens consciência política e histórica, que impulsionam o fortalecimento das identidades dos estudantes, principalmente dos jovens negros, que apresentam os direitos da população negra, bem como discutam o que é o racismo e as discriminações raciais, de modo a combatê-las. Essa pesquisa se estruturou então, a partir do objetivo de compreender como algumas práticas de professores de sociologia estão contribuindo para esse enfrentamento.

No primeiro capítulo fizemos uma revisão da literatura, explicitando o debate das relações étnico-raciais na educação, consequente conquista da Lei 10639/03 e o papel

definidor do movimento negro nesse processo. No segundo capítulo demos sequência a discussão teórica com enfoque na reflexão sobre o papel da sociologia brasileira na constituição da identidade nacional brasileira, a partir do racismo científico, do mito da democracia racial e seu posicionamento mais contemporâneo de reconhecimento do racismo. Na inter-relação com essa reflexão apresentamos a discussão sobre o ensino de sociologia e as relações raciais. Em seguida assinalamos o campo da sociologia que discute as juventudes e mais especificamente a juventude negra.

O terceiro capítulo foi dedicado ao debate sobre as práticas pedagógicas e formação docente na perspectiva étnico-racial, buscando compreender em que medida a formação inicial e continuada dos professores influencia ou não em uma EREER, bem como apontamos outros elementos que fazem parte desse processo. Feita a discussão apresentamos nesse capítulo o delineamento metodológico da pesquisa. Apresentamos a trajetória percorrida para construção da investigação, que se fundamentou na abordagem qualitativa, com uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo para obtenção de dados através de questionário e entrevistas semiestruturadas. O questionário aplicado objetivou apreender como os/as professores/as estão abordando a temática racial em suas aulas e alcançou vinte e quatro respondentes. Desses selecionamos sete para as entrevistas. Os docentes foram escolhidos a partir de suas respostas, aqueles que responderam ter conhecimento da lei 10639/03 e apontaram exemplos de práticas positivas sobre a temática étnico-racial foram convidados para a entrevista. Buscamos também durante a escolha dos docentes abranger uma diversidade de gênero e raça.

Todos os sete entrevistados atuam como professores há menos de cinco anos, lecionando em escolas estaduais de Belo Horizonte e Região Metropolitana. Cinco têm em torno de 30 anos e dois mais de 40 anos. Desses, três são mulheres e quatro homens. Apenas um discorreu sobre sua orientação sexual na entrevista, afirmando ser um homem gay. Dois se autodeclararam pretos, um pardo, quatro brancos. Todos cursaram Ciências Sociais em Universidades Federais e afirmaram conhecer a lei 10639/03, porém disseram que esse conhecimento não veio de suas formações acadêmicas iniciais. Esses são os sujeitos que entrevistamos para obter os dados da investigação, que foram analisados através do método da Análise de Conteúdo.

As análises das informações obtidas são expostas no quarto capítulo. A partir da fundamentação teórica que utilizamos no trabalho, buscamos interpretar os dados para alcançar nossos objetivos, para tanto categorizamos as respostas dos entrevistados. Em

seguida perpetraremos as considerações finais dessa pesquisa, apontando algumas análises permitidas pela investigação, como também alguns obstáculos que ainda precisamos superar.

1. CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE RACISMO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

*Mas mesmo assim
Ainda guardo o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar
(A carne- Elza Soares)*

Neste capítulo focalizaremos na apresentação da discussão teórica sobre o contexto de conquista da Lei 10639/03 a partir de um olhar decolonial, bem como o papel fulcral do movimento negro nesse processo. Compreendendo o papel do racismo na construção de uma educação que desconsidera a diversidade étnico-racial existente na sociedade e nas escolas. E para enfrentar esse problema social a luta por uma educação das relações étnico-raciais é central.

1.1. A luta por uma educação antirracista e a conquista da lei 10.639/03

Nessa seção iremos abordar como a formação do Brasil, a partir da perspectiva decolonial, determina hierarquias sociais, dentre elas a de raça. Em seguida apresentaremos como a condição de um país colonizado reproduz as desigualdades na produção do conhecimento e dentro das instituições escolares. Em sequência abordaremos a luta por uma educação antirracista, a conquista da Lei 10639 e o papel do Movimento Negro nessa resistência.

O Brasil, colonizado por Portugal/Europa, tem sua história concebida nos conflitos entre os colonizados e o colonizador. Para Nelson Maldonado Torres (2007) o colonialismo é conceituado como uma relação política e econômica, em que um povo se constitui como superior e apto a ser soberano, submetendo outros povos. Embora a colonização como relação de submissão direta da colônia pela metrópole tenha terminado ela não encerra a colonialidade, que representa, para além de uma relação de poder entre duas nações ou povos, a imposição de um modo de viver, pensar e agir.

Os estudos decoloniais apontam a colonização e consequente colonialidade da sociedade como processo constitutivo da relação imposta de superioridade de um povo sobre

outros povos, no caso do Brasil da suposta superioridade branca em oposição à pretensa inferioridade dos negros e indígenas. O conceito de colonialidade do poder, de Aníbal Quijano (2009), aponta como as relações de colonialidade estabelecem uma classificação da humanidade, gerando diferentes modos de opressão, dentre outras a desigualdade entre as raças. A colonialidade gera, portanto, modos de viver e pensar o mundo, produzindo uma historiografia baseada na superioridade da Europa, impõe valores e ideias sustentados na hierarquização das raças. Como Franz Fanon (2005, p. 90) afirmou “o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele”.

Em “*Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*”, Quijano (2005) discorre sobre o processo de organização da modernidade e como esse processo incidiu na construção de uma perspectiva de conhecimento que demonstra o padrão mundial do poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Esse padrão de poder cria, de acordo com esse autor, o eurocentrismo, que é

o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 126)

O eurocentrismo elabora conhecimentos acadêmicos e orienta os currículos escolares sustentados na cultura e história europeia, do colonizador, invisibilizando e subalternizando a história e cultura dos colonizados. Maíra Pires Andrade (2018) pontua que é fundamental compreender o currículo brasileiro a partir dessa concepção, que para ela “torna legítimo para o ensino somente a cultura do colonizador, que é branca, masculina, heterossexual e cristã, trazendo a tona no espaço escolar as discriminações, exclusões e o racismo” (ANDRADE 2018, p. 243). A autora reforça como esses mecanismos de poder, expressos na colonialidade, permanecem nos espaços escolares ainda hoje.

Entretanto, os sujeitos colonizados, que têm suas histórias negadas e subalternizadas, que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade, não eram e não são seres passivos, resistem e constroem suas próprias narrativas e conhecimentos. Joaze Bernardino Costa e Ramón Grosfoguel (2016) apontam que o pensamento decolonial está em diálogo

com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas, em resposta ao projeto eurocêntrico da modernidade.

Catherine Walsh (2008) afirma a necessidade do pensamento decolonial, para mudar estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação, inclusive no âmbito educacional, a fim de fundar uma nova perspectiva epistêmica. A autora defende a construção de uma interculturalidade crítica, definida como “o reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e ‘branqueados’ em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores” (WALSH, 2010 p. 78). Para a existência de uma interculturalidade crítica é necessário a construção de uma pedagogia decolonial, semelhante à pedagogia construída por Paulo Freire nos anos 1960, mas com centralidade na raça. Claudilene Silva aponta que

a genealogia da pedagogia decolonial está nas lutas e práticas próprias dos povos ancestrais africanos e indígenas, que foram subalternizados na relação colonialismo/colonialidade e que, portanto, tiveram essas suas práticas, conhecimentos e formas de organização invisibilizadas. Isso não significa que elas não existissem, como é possível perceber no caso dos movimentos sociais negros brasileiros (SILVA, 2016, p. 87).

No contexto brasileiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1997) afirma que as primeiras iniciativas dos negros brasileiros para discutir questões referentes à pluralidade étnica do país data do final dos anos 40 do século XX. A partir de suas experiências, a população negra discute a necessidade de pautar a história do seu povo. Gomes (2010) aponta a importância da presença dos negros e negras na pesquisa científica e produção do conhecimento, pois a partir do lugar de sujeitos (e não mais objetos) da pesquisa reconfiguram a produção do conhecimento. É com essa perspectiva que os movimentos negros e intelectuais negros inserem a defesa da educação em suas pautas, mobilizam a população e impulsionam políticas públicas.

Os africanos e seus descendentes escravizados sempre mantiveram formas de resistência à subjugação imposta, que incluíam a proibição de estudarem. Pesquisas recentes³ a respeito da presença dos negros nas escolas indicam que existem poucos registros da

³ No livro “Diploma de branca” (2006), por exemplo, o autor, Jerry Dávila, examina políticas públicas brasileiras que expandiram e reformaram o sistema educacional, particularmente no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. O autor discute que elas foram elaboradas e executadas tendo como pressuposto a existência de desvantagens raciais brutais entre os brasileiros não-brancos e pobres que os inferiorizavam e atrasavam o país. Assim, eram essas políticas que iriam corrigir tais diferenças, educando esses segmentos da população e curando suas doenças para, por fim, outorgar-lhes um *diploma de branca*.

história da educação de negros no Brasil. Essa ausência de registros corrobora para a construção do branco como dominante, sendo o único grupo que tem sua história preservada e contada a partir de seus interesses. Isso resulta em uma ausência de conteúdos na história da educação brasileira que considere os caminhos escolares dos negros.

Sales Augusto dos Santos (2005) observa que o Movimento Negro compreende que a defesa de uma educação formal não podia ser descolada da luta por uma educação antirracista, uma vez que identificava que a escola também tinha responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Santos afirma que

A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses. (SANTOS, 2005 , p 22.)

É importante ressaltar que, a partir da década de 1970, as pesquisas sobre a história da educação dos negros começam a ser realizadas pela força e determinação da própria população negra, que abriu caminhos para essas pesquisas. No geral, as pesquisas sobre essa temática assinalam que as condições de acesso à escola sempre foram dificultosas aos negros, ora sendo negadas totalmente, ora com vários impeditivos. Entretanto, os estudos de Mariléia dos Santos Cruz (2005) apontam que mesmo com as dificuldades impostas pelas leis, pelo Estado e pelos brancos, os negros, ainda na condição de escravizados, criavam formas de se escolarizar, dedicando ao saber escolar a possibilidade de serem libertos ou usufruírem de alguma cidadania. Com isso, alguns conseguiam se apropriar de conhecimentos formais escolares, seja quando criavam suas próprias escolas, quando alguém os instruíam, ou nas poucas escolas públicas ou particulares que permitiam a presença de negros. Mas poucos são os registros dessas vivências.

Como dito anteriormente, no entanto, essas experiências eram exceções, pois o Estado brasileiro, durante o Império, usava da lei para proibir escravizados e negros libertos de frequentarem a escola pública. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. No período pós-abolição, de acordo com a dissertação de Surya Barros (2005), a população negra continuava com poucas oportunidades educacionais, pois ainda se mantinha a aversão ao negro na sociedade e a abolição não garantiu inclusão e oportunidades para os ex-

escravizados. Esse cenário se modifica consideravelmente com o desenvolvimento industrial, que necessitava de mão de obra mais especializada, o que impulsionou as vagas nas escolas públicas para negros e no ensino profissionalizante. Contudo, ainda se mantiveram as desigualdades raciais, dentro e fora da escola.

Já no século XX, de acordo com estudos de Ricardo Henriques (2002), após a expansão do ensino público brasileiro, a média de escolaridade da população elevou-se, reduziu-se a taxa de analfabetismo e houve um aumento da matrícula em todos os níveis. No entanto, a desigualdade entre brancos e negros, manteve-se constante, indicando a continuidade do padrão de discriminação racial. Dessa forma se perpetuava a ideologia de que a escola deveria ser para elite, para manter o *status quo*, na reprodução das condições impostas pelo sistema e pelo Estado Brasileiro.

Concomitantemente, o Movimento Negro colocou como uma das pautas centrais do movimento a luta pelo acesso à educação. Em suas ações lograram influenciar as diferentes versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em 1961, embora de forma secundária, a LDB trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça, formulação que consta nas versões de 1971 e de 1996. Nesse sentido, os movimentos sociais negros apontavam que a inserção dos negros no sistema oficial de ensino não era suficiente para inseri-los na cultura escolar, pois os conteúdos continuavam eurocêntricos. A partir dessa constatação passaram a incluir, de forma mais central, em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, o acesso à educação, a uma educação de qualidade e uma educação que incluísse o estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira. Esses pontos fazem parte da defesa de uma educação intercultural, que não apenas reconheça a presença do negro, mas que reconfigure todo o saber e as práticas de ensino como a história e cultura dos historicamente subalternizados.

Um marco para as pesquisas sobre população negra e educação foi relatório da Fundação Carlos Chagas de 1986. Esse relatório buscou fazer um diagnóstico sobre a situação educacional dos negros no estado de São Paulo a partir de dados do IBGE, sendo considerado o primeiro estudo a utilizar dados com recorte racial para caracterização da situação educacional para um estado brasileiro.

Amélia Artes e Danielle Oliveira (2019) relacionam o relatório às mudanças que ocorreram na sociedade brasileira no que diz respeito ao acesso da população negra à educação, e os desafios atuais. As autoras, a partir da leitura do relatório de 1986, apontam

que as dificuldades para os negros acessarem a educação, naquele período, se concentravam nas séries iniciais. Esse quadro, que se alterou consideravelmente após muita luta do movimento negro e de políticas públicas que garantiram a universalização do ensino fundamental, direcionando o gargalo, na atualidade, no acesso ao ensino médio, superior e a pós-graduação. Os seguintes dados são apresentados para demonstrar essa alteração: a participação dos brancos nos bancos escolares, que era de 2/3 em 1991, recua para 46,2% em 2010, com uma taxa de variação geral de 171,6, para os negros, a variação foi de 241,9%, indicando uma ampliação de oferta e de acesso.

Segundo Hasenbalg (1987), na agenda das entidades negras, no que diz respeito à educação, as reivindicações eram contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas, melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas e participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. Portanto, a defesa não é apenas a garantia do acesso, mas que o acesso deve ser a uma educação de qualidade, uma educação antirracista, uma educação das relações étnico-raciais⁴.

Uma educação das relações étnico-raciais é fundamental para desconstrução das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas que se reproduzem no cotidiano escolar. Para Eliane Cavaleiro (2005), essas práticas gestam um “cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra” (CAVALLEIRO, 2005, p. 68).

Cavaleiro discorre a respeito das consequências de uma educação colonizada e eurocentrada, em que a ausência no cotidiano escolar, no currículo, nos materiais, nas práticas pedagógicas, da cultura e história afro-brasileira e africana, resulta em um ambiente hostil e limitador de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as), acarretando em muitas vezes a exclusão deles(as) da escola ou em defasagem de aprendizado. Em sentido semelhante a autora nos traz uma reflexão de Kabengele Munanga:

o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de

⁴ Mais adiante – item 1.2 - trataremos da organização, luta e agenda do movimento negro no que diz respeito à educação de maneira mais detalhada.

diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA apud CAVALLEIRO, 2005, p.70).

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (BRASIL, 2006) os profissionais da educação em geral têm sido omissos diante dos preconceitos dentro das escolas e desrespeitam a diversidade racial que ali existe. Para a secretaria é imprescindível identificar e combater toda e qualquer forma de discriminação, e o papel dos educadores (as) é essencial para que isso ocorra. Essa omissão muitas vezes vem acompanhada de uma negação da existência do racismo no cotidiano escolar, em que profissionais da educação dizem não perceber os conflitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Essa prática contribui para reprodução e manutenção do racismo nas escolas e na sociedade.

A essas formas de manifestação do racismo nas instituições escolares se somam outras formas de discriminações, como a falta de representatividade negra nos materiais didáticos, a disseminação de personagens brancos como os únicos agentes da história, a invisibilização da história africana e afro-brasileira, a naturalização da composição do quadro escolar com professores em maioria brancos e funcionários da limpeza e cozinha sendo maioria negros.

As consequências do racismo no cotidiano escolar para a vida das crianças e jovens são perversas, acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, com dificuldade em se sentir pertencentes à identidade negra; baixa autoestima uma vez que sua beleza quase nunca é reconhecida, bem como sua capacidade pessoal não é valorizada; desprezo e ofensa aos outros negros, com uma reprodução constante do racismo recreativo (MOREIRA, 2019); pouca ou nenhuma participação em sala de aula; dificuldades no processo de aprendizagem; desgosto com a escola e colegas; dificuldade de relacionamentos interpessoais; e conseqüentemente, evasão escolar.

Tatiana Dias Silva (2019) apresenta dados estatísticos que evidenciam as consequências do preconceito racial na sociedade e dentro das escolas. Ela infere que “as desigualdades de acesso acentuam-se fortemente à medida que as oportunidades se reduzem. É o caso do ensino médio, cuja taxa para brancos é de 64,6% e, para os negros, pouco ultrapassa a metade da população nessa faixa etária (52%).” (SILVA, 2019, p. 166). Ela considera as melhorias na educação no que diz respeito a redução das desigualdades raciais, mas reforça que os impasses mais gerais ainda não estão superados.

Contudo compreender como o racismo ocorre no cotidiano da educação e reconhecer sua existência é imperativo para se pensar uma educação antirracista, que promova relações

interpessoais respeitáveis e igualitárias no cotidiano da escola. Gomes (2014), aponta que é preciso pensar a educação e a instituição escolar como *locus* de formação, mesmo que esse espaço reproduza cotidianamente os diversos preconceitos. Sobretudo para os grupos sociais excluídos, entre eles os negros e negras, a instituição escolar pode ser capaz de contribuir como agente de processos pedagógicos mais transformadores, frente ao quadro de preconceito, discriminação e exclusão.

Nesse sentido que as políticas de ação afirmativas eram tão necessárias há 50 anos, como ainda o são na atualidade. Tais políticas buscam afirmar o acesso à educação para a população negra em todos os níveis, o direito à diversidade étnico-racial, de forma ampla e profunda, combatendo o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira. Gomes diz o que são ações afirmativas:

As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (GOMES, 2011, p.1).

O mito da democracia racial⁵ reverbera de tal maneira no imaginário social que uma parcela significativa da sociedade, mesmo percebendo todas as mazelas impostas à população negra, considere apenas o fator econômico como responsável pelas desigualdades, e por isso mesmo defende a existência unicamente de políticas universalistas, que não dão conta das desigualdades existentes na sociedade. Portanto negam a existência de políticas de ação afirmativa, sendo que alguns chegam a dizer que elas separam a população e geram mais preconceito. Essas afirmações, bem como posturas enfáticas contra essas políticas evidenciam o quanto a sociedade ainda é preconceituosa e não consegue respeitar a diversidade, no máximo a tolera.

No Brasil os anos 2000 foram um marco na luta por ações afirmativas. Em 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, ocorreu a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Tanto a

⁵ De acordo com Antônio Sérgio Guimarães (2006), a compreensão do alcance dessa expressão deve ser problematizada de modo a superar a ideia de que o “mito” seja entendido como uma falsa consciência, pois a democracia racial produz, historicamente, efeitos práticos. Segundo o autor, “democracia racial” nos permite estudá-la não apenas como mito, ou seja, como construção cultural, mas também como “cooperação”, “consentimento” ou “compromisso” político. Mais que uma ideologia, ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do Brasil pós-guerra, tanto em termos de simbologia nacional, como em termos da sua política econômica e social.

mobilização e preparação para a conferência, quanto a participação em Durban e pós Durban envolveram a sociedade civil e movimento negro, propiciando uma grande reflexão na sociedade brasileira e consequentes compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no enfrentamento ao racismo.

As pressões do movimento negro pela adoção de ações afirmativas e cumprimento pelo governo dos acordos assinados em Durban se desdobram em ações concretas em nosso país, principalmente em políticas públicas voltadas para a educação.

A partir de 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o Estado brasileiro redefine seu papel na luta por uma sociedade disposta a enfrentar o racismo mediante formulação e adoção de políticas públicas, reconhecendo as desigualdades raciais, e passa a intervir de forma mais efetiva no combate a essas desigualdades. Em janeiro de 2003, na implementação das pautas de Durban e no atendimento às reivindicações do movimento negro, Lula sanciona a Lei 10.639, alterando a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A 10.639 é considerada uma ação afirmativa de ampla relevância para a luta antirracista no nosso país. Em março daquele mesmo ano, cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), e em 2004, no Ministério da Educação é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

O projeto de lei que resultou no texto da Lei 10639/03, de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, do Partido dos Trabalhadores, foi apresentado na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999, sendo aprovado e remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002 e sancionada em janeiro de 2003, por Lula.

A Lei 10.639 altera LDB de 1996 em seus artigos 26-A e 79-B, instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar do ensino fundamental e médio de todas as instituições de ensino básico do país. Além disso, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Para Gomes (2012) a Lei 10639/03 abre perspectivas para a realização de uma mudança estrutural na construção de uma educação antirracista, e afirma,

Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. (GOMES, 2012, pg. 107)

Nesse contexto de mobilização e conquistas é importante reconhecer o papel de um governo que se colocou, mesmo que ainda de forma incipiente, ao lado daqueles que foram historicamente excluídos. No momento em que essa dissertação é escrita, o atual presidente do Brasil nega a existência do racismo, menospreza os quilombolas, escamoteia as reivindicações do movimento negro e tem desmantelado todas as políticas de apoio às ações afirmativas. Um período de grandes retrocessos para toda a população brasileira e principalmente para os grupos em minoria de direitos.

Com isso reconhecemos a relevância de termos tido, pela primeira vez, em 2002, a presença de uma intelectual e ativista do movimento negro na composição do Conselho Nacional de Educação, a professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que foi responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana instituído pela Resolução CNE/CP 1/2004.

Além disso, ocorreram diversas ações que buscaram fortalecer a implantação e implementação da Lei 10639/03 nos anos subsequentes à aprovação da lei. Gomes cita algumas dessas estratégias que considera terem sido importante para implementação dessa Lei:

Foram publicados 29 títulos da Coleção Educação para Todos (Secad/UNESCO), dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/ 2003. O Programa Diversidade ainda desenvolveu, entre 2005 e 2008, a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-racial... Foram publicados ou tiveram a publicação apoiada 23 títulos, somando uma tiragem de 1.223.900 exemplares. Destaca-se, ainda, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana distribuída para as 215 mil escolas ativas no Brasil, segundo o Censo Escolar do INEP/MEC. (GOMES, 2009, p 53)

Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, um conjunto de discussões e orientações para impulsionar a implementação de uma educação que contribua para a eliminação das discriminações e injustiças sociais, que promova a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. As orientações afirmam que:

O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática,

justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (BRASIL, 2004, p. 8)

As diretrizes apontam que as políticas de ação afirmativa voltadas para a educação, como é a Lei 10639, precisam garantir o acesso, permanência e sucesso na vida escolar na medida em que valorizam o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, além de oferecer um ambiente que possibilite o sucesso escolar da população negra com conhecimentos e práticas que permitirão que os jovens se sintam parte da cultura escolar. Reconhecer a importância dessa lei perpassa a sua transposição do papel para a prática no cotidiano das escolas. Isso requer, como aponta o documento das Diretrizes (Brasil, 2004), a adoção de várias políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, de questionamento frequente das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, a valorização e divulgação dos processos históricos de resistência negra, a compreensão dos valores e lutas do povo negro, ser sensível ao sofrimento causado por tantas discriminações. Nesse sentido, é preciso que os professores tenham domínio dos conteúdos de ensino e de uma educação das relações étnico-raciais que os capacite para corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação dentro da sala de aula. Por implicar essa ampla gama de questões, a lei não diz respeito apenas a uma ampliação de conteúdos, mas de toda uma reconfiguração da estrutura escolar, da mentalidade dos professores, da organização dos currículos, da formulação e execução de práticas pedagógicas, da condução dos processos pedagógicos no geral. Nesse sentido confere que,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p.15)

Em 2006 houve a publicação do documento *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*, conformando mais uma das ações que objetivam a garantia da implementação proposta pela alteração dos artigos 26-A e 79-B da LDB. Esse documento reconhece o esforço de vários atores nesse processo, como as várias frentes do Movimento Negro, em especial os de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), que no diálogo permanente com o governo, foram fundamentais para garantir que a educação das relações étnico-raciais não fosse pautada pela branquitude. As orientações se propuseram a impulsionar reflexões e ações no cotidiano escolar para uma reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do campo educacional.

Nesse sentido, o enfrentamento ao racismo e a efetivação da lei 10639/03 perpassam a construção de práticas pedagógicas que contemplem os processos identitários do povo negro, que abordem esses elementos, que deem visibilidade para a história dos afro-brasileiros e africanos e rompam com a postura, que ainda é hegemônica nas práticas escolares, de manutenção da invisibilização do preconceito e da discriminação, da negação da existência do racismo, da permanência no imaginário da ideologia da democracia racial e da ideia distorcida de um perfil homogêneo de estudante. Gomes (2009) reforça esse entendimento ao afirmar que

Essa legislação e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a diversidade étnico-racial. (GOMES, 2009, p.41)

No contexto de implantação da Lei e suas diretrizes intensificaram o número de pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais e sobre a referida legislação. No Estado da Arte sobre Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018) analisa pesquisas entre 2003 e 2014, que abordaram problemáticas relativas à educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais. Os artigos analisados discutem manifestações de racismo, etnocentrismo e outras discriminações, sobre negritudes e aprendizagem cotidiana, sobre a riqueza cultural africana, e questionam por que educadores, mesmo vivendo em um contexto cultural popular de maioria afro-brasileira, desconhecem ou desconsideram esses saberes. Considera também que ocorreu um avanço no processo de reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno/as e de seus professores.

Petronilha aponta que as produções avaliadas indicam uma constante preocupação com a formação dos professores, da direção, da equipe pedagógica e dos funcionários das instituições, sendo que alguns artigos insistem que os cursos de graduação e licenciaturas não têm feito as discussões necessárias sobre a problemática das relações étnico-raciais. Sugerem que esses cursos, bem como em outros de formação continuada, para que futuros professores

e professores já em exercício promovam o combate ao racismo, ao eurocentrismo e outras discriminações por meio de instrumentos pedagógicos.

No ano de 2009, no período de fevereiro a dezembro, uma grande pesquisa foi realizada com objetivo de identificar, mapear e analisar a institucionalização da Lei 10639 e as práticas pedagógicas nas redes públicas de ensino. Intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”, ela foi desenvolvida pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) em parceria com pesquisadores/ as do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação NEPRE/UFMT, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, do Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA. O resultado da pesquisa foi publicado pelo MEC em formato de livro, de mesmo nome, organizado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes.

Essa pesquisa de dimensão nacional apresenta vários elementos que orientam as práticas dos professores e gestores na perspectiva de uma educação antirracista, bem como aponta os desafios e gargalos ainda existentes para a efetividade da lei em todas as escolas. Em seguida, buscaremos expor alguns dos resultados desse trabalho uma vez que essa foi a maior pesquisa sobre o tema realizada até então, e suas conclusões seguem vigentes como tem mostrado os estudos locais desenvolvidos nos últimos dez anos.

Jesus e Miranda (2012) avaliam que o conjunto de dados levantados pela pesquisa indica que ainda é baixo o grau de institucionalização da Lei n.º 10.639/03, consequência das poucas medidas adotadas pelas Secretarias e pela inexistência de regulamentação da Lei. Eles argumentam que,

Considerando o alcance das medidas adotadas e as dificuldades arroladas pelas Secretarias, acredita-se que se está diante de um processo de implantação da Lei n.º 10.639/03 e ainda distante da sua necessária implementação. Ou seja, trata-se de uma etapa de introdução, inauguração de um campo ainda não estabelecido, que carece de fixação e enraizamento. (JESUS e MIRANDA, 2012, p.67)

Para os autores o processo de implementação da Lei 10.639 requer um enraizamento da temática étnico-racial nas escolas e que as suas diretrizes sejam eixo da ação pedagógica da gestão escolar, dos professores e do sistema de ensino. Infelizmente esse enraizamento ainda não ocorreu em grande parte das instituições de ensino, e como apontam os dados da pesquisa de 2009, a efetivação dessa legislação nas práticas pedagógicas ainda depende da ação de

atores específicos. Por não estar incorporada na proposta pedagógica e curricular da escola, a implantação da Lei fica sujeita a mobilizações individuais e momentâneas, o que gera uma descontinuidade das ações que visam a uma educação antirracista.

Sobre as práticas analisadas na referida pesquisa, Gomes e Jesus (2013) também apresentam algumas reflexões, em que notam que nas escolas com uma gestão mais democrática e contextos afirmativos ocorre um maior enraizamento de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais. Nas escolas em que impera o mito da democracia racial, ocorrem práticas mais individualizadas e projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais, apresentando pouco enraizamento e sustentação das práticas. Ressaltam que a sustentação de uma educação das relações étnico-raciais está relacionada à gestão escolar, à formação continuada de professores na temática étnico-racial, e com a inserção da temática no PPP da escola. Os dados revelam que os docentes têm pouco repertório sobre as relações étnico- -raciais e sobre História da África, como identificado pela pesquisa:

O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras. (GOMES E JESUS, 2013, p.31)

Outros elementos foram indicados, como a presença de forte caráter dogmático de cunho religioso nas interpretações dos professores, que resulta em uma intolerância religiosa. Por outro lado, nas escolas em que o coletivo de profissionais tem uma postura mais autoritária e conservadora revelam-se práticas desinteressadas na temática étnico-racial. Registra-se que ações das Secretarias de Educação, como processos de formação continuada, são um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639 e suas Diretrizes. Verificou-se ainda que muitos professores e escolas utilizam das datas comemorativas, como o 20 de novembro, como recurso para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos na perspectiva da Lei 10.639.

A pesquisa nos revelou os inúmeros desafios que ainda precisamos enfrentar para implementação e enraizamento dessa lei. Nesse sentido, aponta para a necessidade de mudar a concepção dos sistemas de ensino, das gestões das escolas e dos docentes quanto à percepção das relações étnico-raciais. No entanto, é importante reconhecer que estão ocorrendo mudanças e que existem exemplos positivos de práticas que visam à superação do racismo na educação escolar. Com isso Nilma Gomes e Rodrigo Jesus apontam que não há

uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003, que temos um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites.

Esses são ainda os desafios enfrentados na atualidade. Muito se avançou, resultado da luta do povo negro, com a conquista dessa Lei, bem como outras ações afirmativas no combate à discriminação racial e para dar visibilidade à história e identidade africana e afro-brasileira. Mas ainda falta muito para alcançarmos a igualdade racial.

Entende-se o papel fulcral dos professores de sociologia neste processo, enquanto agentes de transformação social que vislumbra uma educação que supere práticas consubstanciadas no saber hegemônico e excludente, ao acompanhar, orientar e debater o trabalho junto aos docentes e estudantes. Isso depende, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, em todos os espaços da sociedade, e principalmente no espaço escolar, espaço que grande parte da juventude passa a maior fração de seu tempo. Por isso, é tão importante que a Lei 10.639/03 saia do papel e vá para a prática, que crie raízes nas escolas, nas práticas de toda a comunidade escolar e tenha suporte nas ações institucionais em todo o país. Dessa forma, a escola, em vez de reproduzir preconceitos, será espaço de transformação, de superação, de novas perspectivas para os jovens.

1.2. O movimento negro e a luta pela educação

Primeiramente, é importante dizer de qual perspectiva estamos partindo para refletir sobre o movimento negro. Consideramos que o movimento negro é amplo e sempre existiu no nosso país, porém com configurações e pautas diferentes a depender do momento histórico. Os negros africanos que foram escravizados no Brasil sempre resistiram e se movimentaram contra o regime escravocrata, se organizavam para estudar e com a abolição permaneceram as diversas formas de resistências. Nesse sentido podemos dizer da existência de vários movimentos de negros, mas como o foco da nossa pesquisa é educação será sobre essa ótica que iremos lançar nosso olhar sobre o movimento negro. Com isso entende-se que

O movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (GOMES, 2012, p.735).

Gomes (2018) afirma que movimento negro brasileiro como ator político ressignifica e politiza o conceito de raça, dando-lhe um caráter emancipatório e não inferiorizante e a partir dessa ressignificação ele constrói novos conhecimentos e enunciados sobre a história do povo negro e de toda a nossa sociedade. O conhecimento produzido pela luta do movimento negro e pelos intelectuais negros em movimento explica como o racismo opera nas estruturas do Estado, como também na vida cotidiana de cada pessoa negra desse país. É produto também da organização do movimento negro que o racismo e o combate às discriminações se tornaram pauta das agendas políticas no Brasil. Com isso Nilma Gomes destaca seu entendimento sobre o que é o movimento negro:

é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, apud GOMES, 2018, p. 22)

Gomes (2018) assinala que a educação tem sido um eixo central nas ações das entidades negras ao longo de suas trajetórias. Para esse movimento a educação é vista como uma possibilidade de mobilidade social. Apesar de não garantir uma vida digna, ela cria mais oportunidades, e por isso mesmo todo movimento que pautar a democracia e a justiça social reivindicam a educação como determinante para que isso ocorra. Diversas foram as ações do Movimento Negro que tinham como eixo central a educação. Apresentaremos algumas que também foram selecionadas por GOMES (2018).

O período pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foi definidor para os negros brasileiros, uma vez que se tornar liberto possibilitou o exercício de uma cidadania até então negada. Na busca por essa cidadania a educação se tornou uma reivindicação prioritária, pois o analfabetismo era um dos principais entraves para a inserção dos negros no mundo do trabalho. A imprensa negra contribuiu para disseminação das lutas da população negra, bem como produziu conhecimentos sobre raça e as condições de vida da população negra, combatendo as produções do racismo científico. Gomes nos informa que

Desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, alguns jornais que circularam à época foram: O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d’Alvorada (1929- 1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra

(1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), entre outros. A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.” (GOMES, 2018, p. 29)

A Frente Negra Brasileira (FNB), associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente, que surgiu em 1931 em São Paulo, teve importante participação na promoção da educação da população negra brasileira, bem como na denúncia contra as formas de discriminações raciais existentes no país. Dentre suas atividades, a FNB criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos negros, bem como desenvolveu ações para a integração dos negros na vida social, política e cultural. Em 1936, transformou-se em partido político e foi extinta em 1937 pelo decreto de Getúlio Vargas, que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos.

Importante expoente do movimento negro foi Teatro Experimental do Negro (TEN), que surgiu em 1944 e durou até 1968. Seus objetivos eram contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. Para alcançar seus propósitos o TEN alfabetizava seus participantes e os educava criticamente, habilitando-os para questionarem o espaço ocupado pela população negra no Brasil. Segundo Nascimento, o programa do TEN reivindicava:

o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização (NASCIMENTO apud GOMES, 2018, p. 31).

A atuação do movimento negro na educação também pautou a inclusão dos negros na escola pública, garantindo a presença da temática racial no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4024/61). Porém a presença dessa temática aparece nesse documento como um recurso discursivo, operando no caminho de medidas universalistas, sem que garantisse de fato o acesso e permanência da população negra na escola pública. Após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação de uma nova LDB (Lei n. 5692/71), a questão racial foi retirada dos princípios que legislavam a educação nacional. (DIAS, 2005)

O final dos anos de 1970 é considerado um marco na organização do movimento negro brasileiro, que se articulou frente às diversas discriminações raciais ocorridas no período da ditadura militar, e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que em dezembro de 1979 foi rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU define como pautas centrais na luta contra o racismo, a educação e o trabalho. Gomes considera a importante contribuição do MNU na formação de intelectuais negros, ativistas da luta contra o racismo, que passam a pesquisar sobre relações étnico-raciais no Brasil, com a perspectiva do negro e se tornam referência nessa discussão. (GOMES, 2018)

A partir da década de 1980 o MNU redireciona seu discurso e reivindicações para a defesa das ações afirmativas, uma vez que perceberam que as ações universalistas na educação não garantiam uma educação antirracista. A efervescência social, política e econômica nacional e internacional dos anos 90, demandava uma reconfiguração do Estado após duas décadas de ditadura. Nesse processo o movimento negro pauta as discussões e o debate sobre raça ganha centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. Em 1995, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro, apresentava como demanda ações afirmativas, presentes no “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”, que foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em 2001, a participação do movimento negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul, foi determinante para a consolidação de políticas de ações afirmativas no nosso país. A respeito desse processo Gomes identifica que

O Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho. A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. (GOMES, 2018, p. 34)

Registra-se também a adoção das cotas raciais nas universidades públicas, a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e a realização do Congresso

Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), como importantes medidas de ações afirmativas conquistadas pelo movimento negro. (GOMES, 2018)

Toda essa organização do movimento negro, a inserção desses atores na academia e a abertura conquistada nos governos progressistas do PT, garantiram uma vitória crucial para a demanda educacional da população negra de nosso país, que foi a mudança da LDB com a Lei 10639/03. Já discutida anteriormente nesse capítulo, é importante ressaltar que essa lei foi uma conquista do movimento negro e de todas as pessoas negras que historicamente têm lutado para garantir seus direitos e uma vida digna.

Após a aprovação da 10.639/03 o movimento negro se debruçou a produzir materiais que orientassem a implementação da referida lei, bem como participou ativamente da formulação de suas diretrizes, orientações e regulamentações. O movimento negro, mesmo passados 17 anos da aprovação da Lei, mantém sua articulação na defesa de uma educação antirracista, uma vez que, como apontado anteriormente, a Lei em muito ainda não é implementada nas instituições de educação básica do país. A articulação do movimento negro se faz ainda mais necessária no atual momento em que estamos vivendo no país, inúmeros retrocessos nas áreas sociais, inclusive o desmanche das políticas educacionais, dentre elas as políticas de ações afirmativas são alvos constante de ameaças do governo Bolsonaro e seu Ministro da Educação, Abraham Weintraub. A extinção da Secadi é um exemplo dessa reação às conquistas da população negra, bem como o ataque às universidades públicas. Dentre os papéis do movimento negro Gomes identifica que,

A principal tarefa desse movimento social é a luta contra um fenômeno que o Brasil ainda insiste em dizer que não existe ou, se existe, dá-se de forma mais branda em nosso país do que em outros: o racismo. Se concordamos com o fato de que o Movimento Negro participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, transgressões e conflitos, também concordaremos com a afirmação de que ele possui a capacidade de indagar e desafiar as elites do poder, o Estado e suas políticas. (GOMES, 2018, p.)

Nesse sentido reiteramos a importância do movimento negro no país, seja na articulação da população negra para garantia de direitos, seja para ressignificar a ideia de raça, para reconfigurar a produção acadêmica contra a colonialidade do saber, seja para reforçar identidades negras positivas, para impulsionar políticas públicas, para lutar cotidianamente contra o racismo e as diversas formas de discriminações raciais, e o que entender como necessário para assegurar uma vida digna para todos os negros e negras que vivem nesse país.

2. SOCIOLOGIA A BRASILEIRA, A QUESTÃO RACIAL E A JUVENTUDE NEGRA

*Nossos ancestrais
Lutaram pela liberdade
Contra tudo e contra todos
O negro nunca foi covarde
Fugiu da senzala
Refugiou se nos quilombos
Conquistou a liberdade
Mas em busca da igualdade
Ainda sofre alguns tombos
(Povo Guerreiro- Criolo)*

Esse capítulo será dedicado à teorização sobre a sociologia brasileira, enquanto campo epistêmico que teoriza sobre as relações sociais, e sua contribuição para o debate sobre as relações étnico-raciais em nosso país. Ao longo da exposição, é nossa intenção estabelecer relações entre o debate acerca do ensino de sociologia no Brasil e as questões étnico-raciais tendo como horizonte os desafios apontados no capítulo anterior em torno da implementação da Lei 10.639/03.

2.1 Breve histórico de uma disciplina e sua relação com as questões raciais

No dia 26 de abril de 2019, o então Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, publicou em sua conta oficial do Twitter (forma pela qual informa suas ações) que irá retirar verbas das universidades públicas, em especial dos cursos de sociologia e filosofia, alegando que irá focar em cursos que dão retorno imediato, como veterinária, engenharia e medicina. Esta ofensiva de Bolsonaro às humanidades e à educação em geral representa uma repulsa à importância da sociologia e filosofia para a sociedade, bem como evidencia sua tática de suprimir tudo aquilo que fomenta o pensamento crítico.

Na busca pela compreensão da realidade social, a sociologia já sofreu inúmeros ataques, seja enquanto ciência, seja enquanto disciplina no ensino médio. Ao propor uma análise crítica da sociedade e suas desigualdades, as humanidades contribuem para o combate ao conservadorismo, às ideias reacionárias e às posturas que desconsideram a diversidade e pluralidade de perspectivas. Decerto, essa ameaça do Presidente se assemelha a ações contra a sociologia que ocorreram em outros períodos históricos, desde a sua primeira aparição em uma instituição de ensino, como sua retirada do currículo básico em diversos momentos, a sua

permanência imprecisa nas escolas após a Reforma do Ensino Médio e a nova BNCC. Em suma, a sociologia brasileira e a sociologia no ensino médio percorrem caminhos paralelos para se consolidarem, com muitos percalços, mas, mesmo assim, são áreas fundamentais para a construção do ideário brasileiro acerca de sua própria história e realidade.

Ao analisarmos a construção histórica dessa disciplina e da própria sociologia brasileira, identificamos que elas já serviram para reprodução ou manutenção da ideia dominante na sociedade, dos pensamentos que serviam ao poder dominante, de uma teoria e uma prática nem sempre orientadas por uma abordagem crítica. Os primeiros sociólogos brasileiros criaram uma representação do povo brasileiro, em grande parte equivocada, subsidiando as posturas da elite e do Estado, como por exemplo, o racismo científico, a ideia da democracia racial, do jeitinho brasileiro, do homem cordial e outras tantas imagens da nossa população. A sociologia escolar também servia a um projeto da elite, uma vez que nesse período apenas os filhos dessa classe social frequentavam a escola. Ela buscava explicar a realidade social tendo como perspectiva o poder dominante, entretanto, mesmo com essa postura, essa disciplina buscava uma análise mais crítica e reflexiva da realidade, o que não agradava a todos, por isso observamos a intermitência da sociologia escolar, sendo que a conjuntura política de cada época influenciou nas presenças e ausências desta disciplina no currículo da escola básica brasileira. Segundo Andrade, Florestan Fernandes também fazia reflexões sobre o ensino de sociologia e aponta que

o ensino de sociologia oscila ao sabor dos “ventos ideológicos”, ou seja, de acordo com os interesses ideológicos do Estado a mesma pode se fazer presente ou ausente dos currículos da educação básica, a disciplina tende a estar presente nos períodos democráticos e ausentes nos períodos autoritários. (ANDRADE, 2017, p. 34)

Seja desenvolvendo literaturas e pesquisas conservadoras ou progressistas é fato que a sociologia tem papel fundamental na construção da cultura brasileira e suas identidades nacionais. É evidente também que a identidade nacional construída do Brasil está intrinsecamente ligada à questão racial. Guimarães assinala que,

Desde a Independência, temos um projeto de nação que está ligado à construção de um Estado nacional; deixamos de ser parte do Estado português, passamos a formar um Estado brasileiro mantendo a escravidão, mas tínhamos já integrado um número grande de pretos libertos, de homens livres de cor, e a importância da cor não cessou de crescer desde então. (GUIMARÃES, 2003, p 100)

A sociologia criou e/ou fortaleceu algumas das imagens que temos sobre o Brasil: país do carnaval com a mulata da cor do pecado, do futebol que articula a malícia do negro com a genialidade do branco, do jeitinho brasileiro, do homem cordial, da democracia racial - um país miscigenado sem preconceitos, do índio passivo e preguiçoso, do negro ignorante-serviço de preto, e outras. Essas ideias não são representações fidedignas da realidade, são criadas para impor uma ideia totalizante de nação que objetiva subalternizar um grupo e favorecer outro. Trata de uma descrição da cultura, que é, evidentemente, parcial, e fantasiosa, mas que é vista como uma explicação real do nosso povo e modo de viver.

Ao longo do século XIX, a escravidão foi a grande questão do Brasil, tratada por alguns como uma instituição arcaica que atrapalhava o desenvolvimento econômico e social (porque os negros atrasavam o país). Com o fim do sistema escravista os negros e seus descendentes, enquanto indivíduos passam a ser o problema, pois era representada como uma raça inferior. Essa ideia é desenvolvida pelo racismo científico no século XIX, em que cientistas, principalmente antropólogos e sociólogos, a partir de métodos da biologia e da medicina classificaram os seres humanos por meio do conceito de raça. (SCHWARCZ, 1993). Nina Rodrigues, médico legista e antropólogo, fundamentou essa teoria, contribuindo para a tese do branqueamento, que se baseava na presunção da superioridade branca, uma raça mais adiantada e a negra, naturalmente inferior. Sobre essa questão, Moura assim se expressa:

Tomando-se como precursores Perdigão Malheiros e Nina Rodrigues, podemos ver que o primeiro absteve-se na sua *História da escravidão* de apresentar uma solução para o problema que estudou, através de medidas radicais, e, o segundo, embebedado e deslumbrado pela ciência oficial europeia que predominava no seu tempo e vinha para o Brasil, via o negro como biologicamente inferior, transferindo para ele as causas do nosso atraso social. Em Nina Rodrigues podemos ver, já, essa característica que até hoje perdura nas ciências sociais do Brasil: a subserviência do colonizado aos padrões ditos científicos das metrópoles dominadoras. (MOURA, 1986, p. 18)

A ideologia do branqueamento presente no processo de miscigenação conformou no Brasil a construção de uma identidade nacional baseada na herança branca europeia, em que a mistura deveria, nas próximas gerações, resultar em pessoas brancas, pois o branco era, também, dominante geneticamente. Essa tese negou qualquer possibilidade de se pensar em alguma identidade alternativa, que reconhecesse o negro e sua origem africana. (MUNANGA, 2004). Portanto, a contribuição das Ciências Sociais no Brasil sobre raça, até os anos 1930, se faz nos termos do racismo científico.

A independência e o fim da escravidão marcam um novo momento histórico, em que se acirram as tensões raciais e a necessidade de se fortalecer a identidade nacional sob essa nova condição do país. Na primeira metade do século XX, há um movimento de construção dessa identidade forjado a partir da miscigenação, que passa a ser trabalhada como algo “positivo”. A partir dos estudos de Gilberto Freyre, estabeleceu-se a ideologia da Democracia Racial brasileira como referência explicativa da formação do povo brasileiro, dando a entender que a miscigenação brasileira resultou de uma relação harmônica entre os grupos raciais aqui existentes. Em *Casa-Grande & Senzala*, Freyre (1954), aponta a mistura brasileira como algo pacífico, em que a colonização portuguesa foi suave e tolerante, e por isso ocorreu a mestiçagem racial. Sobre esse mito diz Moura:

O mito do bom senhor de Freyre é uma tentativa sistemática e deliberadamente bem montada e inteligentemente arquitetada para interpretar as contradições estruturais do escravismo como simples episódio epidérmico, sem importância, e que não chegaram a desmentir a existência dessa harmonia entre exploradores e explorados durante aquele período. (MOURA, 1986, p.18)

Essa concepção da mistura das raças no Brasil e conseqüente democracia racial foi introjetada na consciência da população, de modo a considerar que por esse motivo não existe racismo no Brasil. No entanto, as relações sociais na vida real se passam de modo diferente; as pessoas negras, mesmo que de ascendência miscigenada, não são tratadas da mesma forma que os brancos. Pelo contrário, como afirma Ronaldo Sales no artigo “Democracia racial: o não-dito racista”,

A miscigenação não eliminou a discriminação, apenas a pluralizou, matizou, modalizou, conforme a presença ou a ausência gradual de características “negras”, mas principalmente pela tonalidade da cor da pele – de um racismo bivalente para um racismo polivalente (ou mesmo ambivalente). (SALES, 2006, p. 233)

Em estudos posteriores, sociólogos brasileiros passaram a questionar a ideologia da democracia racial e buscaram revelar o racismo existente na constituição da nação brasileira. Em 1954 ocorre a formação da chamada “Escola de Sociologia Paulista” ou “Escola da USP”, sob a direção de Florestan Fernandes, que, dentre outros temas, desenvolveu principalmente pesquisas acerca das relações raciais no Brasil. De acordo com Guimarães (2003), Florestan Fernandes, Roger Bastide e Costa Pinto rompem radicalmente com a ideia da democracia racial e a colocam no patamar de mito, estabelecendo uma discussão que aponta a existência do preconceito racial no Brasil. Ele afirma que,

Quando o Florestan Fernandes (1965) fala em mito da democracia racial, ele estava querendo dizer o seguinte: essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, não expressava mais nem um ideal, nem algo que existisse efetivamente, seria usado apenas para desmobilizar a comunidade negra; como um discurso de dominação, seria puramente simbólico, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

Entretanto, a imagem que perdura nas mentes de grande parte da população é a da democracia racial, legitimando ações preconceituosas e discriminatórias, demonstrando como que a sociologia e suas teorias são poderosas na produção e reprodução de elementos culturais, bem como na explicação dos mesmos. Em 1986 Clovis Moura já criticava a postura das ciências sociais e apontava para a necessidade de se fazer uma sociologia que abordasse os problemas étnicos no Brasil a partir do negro, e afirmava que

Os estudos sobre o negro brasileiro, nos seus diversos aspectos, têm sido mediados por preconceitos acadêmicos, de um lado, comprometidos com uma pretensa imparcialidade científica, e, de outro, por uma ideologia racista racionalizada, que representa os resíduos da superestrutura escravista, e, ao mesmo tempo, sua continuação, na dinâmica ideológica da sociedade competitiva que a sucedeu. Queremos dizer, com isto, que houve uma reformulação dos mitos raciais reflexos do escravismo, no contexto da sociedade de capitalismo dependente que a sucedeu, reformulação que alimentou as classes dominantes do combustível ideológico capaz de justificar o peneiramento econômico-social, racial e cultural a que ele está submetido atualmente no Brasil através de uma série de mecanismos discriminadores que se sucedem na biografia de cada negro (MOURA, 1986, p. 17).

Em consonância com esse raciocínio de Moura, em *A Elite do Atraso*, Jessé Souza tece seu raciocínio acerca do papel dos intelectuais na formação do imaginário da população sobre nossa realidade. Para o autor as ciências sociais produziram uma interpretação falsamente crítica da sociedade brasileira, servindo para legitimar o poder da mídia e do estado sobre a população. Ele afirma que grandes sociólogos brasileiros negaram o racismo e o negro na construção da sociedade brasileira, que ao assumir o paradigma culturalista, os sociólogos estariam fazendo uma falsa ruptura com o racismo, por isso que permanece até hoje o ideário da democracia racial no nosso país. Souza salienta que,

Por conta disso, quem controla a produção das ideias dominantes controla o mundo. Por conta disso também, as ideias dominantes são sempre produto das elites dominantes. É necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece no mundo de acordo com seus interesses. No mundo moderno, a dominação de fato tem quer ser legitimada cientificamente (SOUZA, 2017, p. 19).

Jessé Souza (2017) considera que a construção da identidade nacional brasileira foi forjada pelos estudos dos nossos sociólogos, desde Freyre, a Sérgio Buarque de Holanda, Roberto da Matta, até Florestan Fernandes e outros. As análises da realidade do Brasil feitas por esses intelectuais serviram para construir uma produção da versão dominante da nossa identidade. Para ele, a aparência crítica de muitas pesquisas na verdade não passava de pesquisas que não iam na raiz do problema brasileiro, que para ele é a escravidão, e por isso mesmo eram críticas só na aparência.

A sociologia brasileira foi responsável, portanto, por consolidar alguns estereótipos referentes à população brasileira e particularmente à população negra, mas também, principalmente na contemporaneidade, por questionar a construção histórica das relações raciais do nosso povo.

Institucionalmente, a Sociologia no Brasil surge anteriormente nas escolas e depois nas universidades. Na prática, a sociologia foi incluída como disciplina no Colégio Pedro II no ano de 1925. Em seguida começou a ser introduzida a sociologia nos cursos preparatórios e cursos superiores. A partir desse período intelectuais começaram a produzir materiais e pesquisas sociológicas que contribuíram para fortalecer o surgimento das primeiras turmas de sociologia na universidade, sendo em 1934 a primeira turma de sociologia na Universidade de São Paulo, tendo como norte a pesquisa sobre miscigenação racial, momento em que se fortalece a perspectiva da democracia racial orientada a partir do estudo de Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala” (FILHO, 2015).

Posteriormente a essa primeira aparição a sociologia esteve presente e ausente por várias vezes, porém nunca definitivamente, cunhando sua marca de intermitência nas escolas, o que lhe oferece uma condição complicada com poucas opções para ser uma matéria tradicional na educação básica. Diversas foram as tentativas para garantir a presença dessa disciplina nas escolas secundárias. Entretanto, a partir de 1964, com a instauração da ditadura militar, identifica-se a maior resistência em permitir o ensino dessa disciplina para os jovens na educação básica, por ser considerada uma disciplina subversiva. Na busca de substituir o papel da sociologia nas escolas, em 1971, com a nova LBD – Lei 5692, foram criadas as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil. Essas disciplinas objetivavam disseminar a ideologia do governo militar a partir da educação básica,

formando a opinião dos jovens em relação as suas realidades de maneira acrítica, em oposição ao que a sociologia propunha⁶.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira temos um passo para uma efetivação da sociologia, ainda sem garantia efetiva enquanto disciplina, mas enquanto conteúdo já ganhava fôlego. Em 2008 a Lei 11.684 altera a LDB inserindo a sociologia enquanto disciplina com a obrigatoriedade de ser implementada a partir de 2009 em todas as instituições de educação básica, no Ensino Médio. É a partir desse momento que se intensifica a produção sobre a sociologia no ensino médio, sobre seus objetivos, seu currículo, seu papel. Esse processo ainda está em andamento.

Para Dayrell e Reis (2007), a recente reintrodução do ensino de sociologia nas escolas de nível médio tem aspectos positivos, pois ela não carrega o peso de uma tradição escolar, com listas de conteúdos consolidados que devem ser trabalhados e que, geralmente, já apresentam grande resistência dos jovens, seja pela didática utilizada, ou por trabalharem temas distantes de suas realidades.

Recentemente, a permanência da sociologia no espaço escolar é colocada mais uma vez em questionamento. Além da questão apontada no início desse capítulo, da ameaça de retirada de investimentos nos cursos de filosofia e sociologia, o que inevitavelmente interfere no ensino de sociologia nas escolas, a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC se apresentam também como empecilhos para a estabilidade da sociologia. A partir de uma medida provisória, o governo impôs uma alteração radical da estrutura curricular do ensino médio e apesar de manter a obrigatoriedade dos conteúdos de sociologia, sua presença ainda é ambígua, pois aponta que ela deve ser inserida sob forma de estudos e práticas. A falta de clareza quanto à presença da disciplina sociologia no ensino médio na reforma também se mantém na nova BNCC. A nova base curricular não especifica os componentes curriculares que devem ser obrigatórios, deixando a interpretação e adequação a cargo dos sistemas de ensino, uma forma arbitrária que dá ampla liberdade para organização de 40% do currículo do Ensino Médio, correspondentes aos itinerários formativos. Isso prioriza a permanência das disciplinas tradicionais no currículo, principalmente em escolas públicas, que não terão condições de ofertar todos os itinerários, e ampliação do fosso entre escolas particulares e públicas e do acesso dos estudantes dessas

⁶ De acordo com Thiago, Filho & Martorano (1982), a extensão da Educação Moral e Cívica ao nível superior recebeu a denominação de “Estudos de Problemas Brasileiros”. Essa medida foi consubstanciada mediante publicação do Decreto-Lei n 9 869, de 1969.

escolas ao ensino superior, uma vez que as escolas particulares poderão manter todos os itinerários.

Diante dessa situação, dessa intermitência e dessas complexidades entre uma disciplina e uma ciência conservadora ou contestadora que nós, professores de sociologia pensamos e executamos as nossas aulas de sociologia, buscando alcançar os seus principais objetivos enquanto um componente curricular, transpor os acúmulos da sociologia para a escola e implementar uma educação das relações étnico-raciais junto ao público jovem.

De forma geral, as legislações e pesquisas sobre o ensino de sociologia apontam que os principais objetivos da sociologia no ensino médio, na contemporaneidade, são causar estranhamento e desnaturalizar conceitos, com isso a disciplina pode contribuir para que o jovem tenha condição de compreender o mundo que ele vive e questionar questões sociais ditas como naturais. Dessa forma, papel dessa disciplina deve ser principalmente incentivar um olhar sociológico diante da realidade social.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) a sociologia possibilita uma aproximação com o jovem pois pode ter uma linguagem especial, tanto por sua objetividade em tratar de temas do cotidiano, quanto pela possibilidade de diversificar na sistematização dos debates. Visa então auxiliar o indivíduo a ter autoconsciência da realidade social, de forma profunda, desnaturalizar conceitos e preconceitos reproduzidos cotidianamente, criar a ponte para uma reflexão sobre sua vida, sobre o porquê, o como, o para quê, para quem a sociedade funciona.

Tentar compreender essas questões e pensar como a sociologia pode se fortalecer enquanto disciplina e ainda contribuir para o enfrentamento dos problemas da educação no nosso país é fundamental. É impossível planejar aulas de sociologia sem relacionar com as questões que implicam na permanência da disciplina, nos conflitos existentes no espaço escolar, bem como na conjuntura política e educacional de nosso país. Enfrentar esses dilemas e ainda oportunizar o debate com os jovens de temas que contribuam para a reflexão sobre suas vidas, seus lugares no mundo e ainda pensar metodologias que deem conta de despertar o interesse deles para essas questões, são alguns dos desafios do ensino de sociologia.

A partir dos anos 2000, principalmente com a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, algumas pesquisas foram produzidas com o intuito de debater e encontrar saídas para os desafios apresentados acima. “O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica”, de Handfas e Maçaira (2014), desenvolveu um estudo sobre as produções realizadas entre os anos de 1993 e 2012. 43 trabalhos foram identificados, sendo

41 dissertações e duas teses, que contemplaram seis grandes temas relacionados ao ensino de sociologia, nessa ordem de temas mais pesquisados: currículo; práticas pedagógicas e metodologias de ensino; concepções sobre a sociologia escolar; institucionalização das ciências sociais; trabalho docente; e formação do professor. Evidenciaram que nos anos 2000, em função da obrigatoriedade da disciplina nas escolas, o número de pesquisas sobre o ensino de sociologia ampliou.

Segundo Handfas e Maçaira as teses e dissertações analisam, prioritariamente, a presença da disciplina na escola básica e suas implicações, como por exemplo, como é a prática do professor de sociologia para apresentar os conceitos aprendidos na sua formação. Nesse sentido, observa-se um predomínio de temáticas relacionadas a essas questões, em que o tema “práticas pedagógicas e metodologias do ensino” contempla um número considerável da produção analisada. Associados a essa temática, as autoras identificaram que as pesquisas se dedicam à análise de alguns subtemas principais, sejam eles: exame dos recursos didáticos, propostas pedagógicas, questões relativas à didática em sala de aula e relatos de experiências didáticas. As autoras informam que “são estudos em que o pesquisador foi para a escola e para a sala de aula acompanhar as práticas pedagógicas do professor de sociologia, os métodos de ensino empregados e os recursos didáticos adotados. (HANDFAS; MAIÇARA; 2014; p. 53)

Outro debate importante apresentado pelas autoras se refere à tendência das pesquisas sobre ensino de sociologia serem mais realizadas nos cursos de pós-graduação das faculdades de educação. Segundo elas, essa tendência evidencia um menosprezo dos cientistas sociais com as questões educacionais, pois não consideram as questões educacionais como objetos passíveis de serem estudados, relegando-as aos cursos ligados à faculdade de educação. Essa evidência explica, em parte, a dificuldade de se associar em diversos momentos os estudos e o campo de pesquisa das ciências sociais com a educação básica. Além desse estado da arte, fizemos uma busca de trabalhos que relacionassem o ensino de sociologia e as questões étnico-raciais e o resultado foi desanimador, sendo encontrados poucos trabalhos que fazem essa relação.

Pensar, debater e pesquisar o ensino de sociologia, no que diz respeito a suas práticas de enfrentamento ao racismo são mais algumas questões que se somam aos desafios apresentados para a consolidação dessa disciplina na escola. A compreensão da diversidade cultural existente no espaço escolar, a inclusão dos jovens negros e da história e cultura de seu povo na construção das práticas pedagógicas é responsabilidade de todos da comunidade

escolar, mas principalmente da sociologia, seja por esse tema constar em seus componentes curriculares, seja por esse tema atravessar toda a história da sociologia brasileira e consequente sociologia no ensino médio, seja pela responsabilidade dos professores em debater questões que se relacionam com a vida desses jovens, em sua maioria negros nas escolas públicas, pelo objetivo da sociologia em compreender a realidade social brasileira, repleta de desigualdades que atingem os estudantes, inclusive a desigualdade racial, e por ser papel de todos o combate aos preconceitos e às discriminações existentes em nossa sociedade.

Abranger esses objetivos passa pelo planejamento das aulas e suas aplicabilidades nas salas de aula, pela discussão nas universidades durante a formação dos professores, pelas pesquisas feitas sobre esses assuntos, pela luta cotidiana por uma sociedade justa e sem preconceitos, por uma ciência implicada em compreender as desigualdades, mas também a combate-las, pela compreensão do papel da sociologia brasileira na construção do imaginário social sobre as questões raciais e como a sociologia escolar deve debater essas questões e desmitificá-las. Portanto, a sociologia brasileira e o ensino de sociologia podem e devem contribuir para uma educação antirracista.

2.2 Sociologia e juventudes negras

Esse subitem será dedicado às discussões da sociologia das juventudes e juventudes negras. Os jovens não são os sujeitos de nossa pesquisa, entretanto entendemos que não é plausível discutir práticas pedagógicas no ensino médio sem dialogar com a literatura que aborda os sujeitos que dão sentido a essas práticas. Consideramos que para construir sentido as práticas desenvolvidas em sala de aula precisam dialogar com a realidade dos jovens que fazem parte dessa sala. Nesse sentido, as discussões da sociologia das juventudes e juventudes negras são fundamentais para compreensão de alguns elementos que compõem a vida desses sujeitos com os quais trabalhamos.

Compreender o que é ser jovem é uma questão que vem sendo debatida há décadas, revelando-se um processo que apresenta diferentes perspectivas sobre a condição juvenil. Novaes (2018), em seu artigo “*O jovem na literatura acadêmica: elementos para um estado da arte dos estudos da juventude*” apresenta uma discussão a respeito dos diversos estudos que buscaram essa compreensão. Segundo o autor, existe uma diversidade de critérios utilizados para classificar a juventude e aponta que dentre eles a juventude não pode ser considerada apenas uma fase biológica, mas também um produto social e cultural. Diante

disso ele apresenta algumas perspectivas dos estudos que se desenvolveram sobre a juventude, principalmente a partir do século XX. A primeira perspectiva considerava os jovens como problema social, como uma fase que deve apenas se preparar para outra, ênfase que influencia até hoje uma ideia negativa sobre os jovens, concepção desenvolvida, dentre outros, por Hall, Parsons e Erikson.

Paralelamente, ainda nos anos 1920, outra perspectiva considera os jovens como uma nova geração, que têm consciência e leitura mundo, podendo inclusive impulsionar mudanças sociais. Essa abordagem é mais otimista. Posteriormente, Novaes retoma um ensaio de Jon Savage, *A criação da juventude*, para apresentar a última perspectiva. Essa, mais recente, analisa a cultura juvenil sob o prisma do mercado e do consumo, em que a juventude se torna um mercado consumidor potente, com um marketing todo voltado para essa parcela da população.

Por fim esse autor apresenta algumas considerações, com as quais corroboro e acredito servirem de referência para nossa escrita. Primeiramente é preciso superar a noção do jovem como um problema social. Em segundo lugar é possível valorizar essa condição sem menosprezar as demais fases da vida. E por fim, defende que, a partir das contribuições que os estudos da juventude trazem, deve-se permitir que os próprios jovens estabeleçam o que é ser jovem.

Em determinado momento histórico, a partir das relações sociais que ali ocorrem, são criadas representações sociais sobre a juventude, e essas representações muitas vezes não refletem a realidade vivida por eles, mas sim criam mitos e idealizações do que os jovens são. (PAIS, 2008)

Luis Antônio Groppo (2016) aponta que uma das compreensões da sociologia das juventudes que tem reverberado na academia na contemporaneidade é a de que o jovem deveria ser promovido a sujeito social, em contraponto à ideia do jovem como problema social. Nesse paradigma, o jovem se torna sujeito mais ativo em sua própria socialização, levando em conta o contexto e as dificuldades que vivem, em especial os jovens pobres.

Leão (2011) compartilha dessa noção de que a juventude é uma categoria histórica e social, que, portanto, não podemos falar de uma juventude universal, e sim de jovens que têm experiências próprias de contextos sociais específicos. Com isso, entende-se que não se deve determinar o tempo da juventude somente a partir de critérios etários predefinidos e rígidos, construindo então o conceito de condição juvenil. Nesse sentido, José Machado Pais (2008) debate a necessidade de a sociologia desmascarar a ideia de uma juventude

homogênea, que unifica todos os jovens numa mesma singularidade. Para o autor, nenhum jovem é integralmente igual a outro jovem e compreender isso é fundamental inclusive para as práticas escolares, que concebem a ideia de um jovem abstrato, sem considerar a pessoa que “existe” nesse jovem.

A pesquisa “*Retratos da Juventude brasileira*” organizada por Abramo e Branco (2008), sobre a condição juvenil no Brasil, também se dedica à tentativa de desenvolver uma compreensão do que é ser jovem, numa análise mais local, e assinala que o sentido de juventude se transformou ao longo dos anos, passando de uma simples categoria etária – de 15 a 24 anos - e preparação para a idade adulta, para uma condição que tem sentido em si mesma. Essa juventude passa a ser analisada considerando-se dimensões que se constroem pela e somente pela situação de serem jovens. A partir da ampliação desse ciclo da vida, da inserção desses em espaços diversos de socialização, da participação cultural e política, entendendo as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição, podemos dizer que temos várias juventudes e diferentes modos de ser vivida, compreendendo uma categoria produzida socialmente.

Se então temos juventudes e compreendemos que ser jovem não é só uma passagem para a vida adulta, o que caracteriza essa etapa? Traçar um perfil dos jovens, considerando que eles são sujeitos de seus processos, passa por perguntar para eles o que eles pensam de suas próprias vidas e como que suas vidas estão inseridas em um contexto, uma conjuntura específica, uma realidade particular e diversa, com conflitos próprios da idade, do gênero, da raça, da religião e da classe da qual fazem parte. Por isso que se enfatiza a noção de juventudes, no plural, para ressaltar a diversidade de modos de ser jovem e a relação com os contextos em que vivem (DAYRELL, 2014).

Esse entendimento ainda não é um consenso na sociedade, mas é o que acreditamos corroborar com nossa concepção sobre a condição juvenil. Para uma parcela da sociedade a juventude é um todo homogêneo, que se reduz a uma fase de preparação para a vida adulta e que ou são vistos como responsáveis únicos pelas suas derrotas ou como os futuros heróis do povo. Extremos que tentam caracterizar o que é ser jovem sem dialogar com os próprios jovens, sem observar o sentido que tem a juventude em si mesma.

Viver a condição juvenil em nosso país implica em vivenciar várias realidades em uma só, sendo um indivíduo, com nome e identidade, mas que tem suas especificidades, como sua própria forma de ver o mundo, sua orientação sexual, sua religiosidade, seus projetos de futuro, sua forma de inserção no mercado de trabalho, sua classe social etc., ao mesmo tempo

em que esses elementos podem ser analisados em grupos, nos quais podem apresentar características comuns, como por exemplo, vivências semelhantes dos jovens periféricos ou dos negros, por exemplo. Compreender esse processo perpassa o entendimento da sua multiplicidade, ainda mais em um país como o Brasil, com uma extensão geográfica enorme e com culturas inúmeras. Pais afirma que

Na análise dos processos de transição para a vida adulta não podemos deixar de entrecruzar escolhas biográficas e estruturas sociais. As estruturas sociais são o tabuleiro onde se jogam as trajetórias de vida e as escolhas biográficas. Embora a fuga aos destinos prováveis seja hoje em dia mais plausível do que há algumas décadas, a condição social dos jovens, sua pertença de classe, continuam a pesar na eleição e concretização das suas escolhas biográficas (PAIS, 2017, p. 305).

Para Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), a juventude é uma categoria dinâmica que se transforma a partir das mudanças sociais da história e por isso mesmo consideram que não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que vivem em um determinado contexto sociocultural.

Para diversos jovens viver sua condição juvenil está atrelada ao emprego, pois é somente com um salário que podem ter lazer, comprar suas coisas, contribuir com as despesas da casa, sair para namorar etc. O mundo do trabalho foi um dos fatores abordados na pesquisa sobre a condição juvenil, de Helena Abramo (2008). Os dados mostraram que 74% da juventude brasileira estava inserida no mercado de trabalho. Desses, 14% estavam trabalhando e estudando ao mesmo tempo. 40% dos jovens remunerados tinham jornada igual ou superior a 40 horas semanais. 13% estavam apenas estudando e 21% da juventude estava desempregada.

Nos dados mais recentes apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (2017), a realidade modificou um pouco, mas observamos uma aproximação nessa distribuição percentual. De acordo com essa pesquisa o Brasil tinha, em 2017, 48,5 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos, dentre essas pessoas, 13,3% estavam ocupadas e estudando, 23,0% não estavam ocupadas nem estudando; 28,7% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 35,0% estavam ocupadas e não estudando. Ou seja, 25,1 milhões das pessoas de 15 a 29 anos de idade não frequentavam escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio ou de qualificação profissional e não haviam concluído uma graduação. Segundo o último Censo da Educação Superior do INEP, de 2017, somente 17% da juventude está no Ensino Superior, sendo que desses 87% estão em Instituições Privadas.

No artigo de Dayrell e Carrano, *Juventude e ensino médio*,

Para a maioria da população jovem brasileira, o baixo nível de escolaridade, trabalho precário, e o desemprego são realidades cotidianas, bem como a violência. Isso evidencia para a confirmação da noção de que as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de oportunidades da vivência da condição juvenil. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 114)

O acesso da juventude à escola, que ainda não é universal em todos os níveis como demonstrado anteriormente, passou por um processo de transformação a partir da década de 1990. Nesse período, tivemos uma massificação da escola pública em que algumas barreiras que impediam o acesso dos mais pobres à escola foram relativamente transpostas. Uma conquista da população e dos movimentos educacionais e de estudantes, que reivindicavam acesso gratuito para todos. Essa escola, que até então era espaço apenas para filhos da elite e classe média, que atendia a um jovem com capital cultural e social semelhante, passa a receber um público diverso, com habilidades heterogêneas, com vidas atravessadas pelas desigualdades sociais, jovens com poucos hábitos da vivência escolar e que não se enquadravam no modelo de escola imposto, pois ela não os atendia também. Spósito diz que “esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola” (SPOSITO apud DAYRELL, 2007, p. 1116).

Dayrell (2007) debate esse processo de abertura da escola, dos desafios que ele provoca e das mudanças que deveriam ocorrer para atender essas novas juventudes presentes nas instituições escolares. O autor considera que essas instituições não se redefiniram internamente e nem se reestruturaram para dialogar com esses sujeitos, mantendo uma visão negativa e preconceituosa em relação aos jovens. Esse olhar diante dos jovens se traduz em práticas que desconsideram as suas capacidades e habilidades, cria representações contraproducentes, nega a diversidade existente entre eles e impede uma construção de conhecimentos e perspectivas de futuro de forma saudável. Dayrell faz o seguinte questionamento:

Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Contudo, é importante reconhecer os avanços que essa massificação permitiu. Mesmo considerando os desafios e incompletudes que ela apresenta à garantia da camada mais pobre à escola, é um passo importante na luta pela educação. Dayrell aponta que “para aqueles que frequentaram e frequentam o ensino médio, parece que a escola contribui, em parte, na construção e na vivência da sua condição juvenil. Mas, se a escola se tornou menos desigual, continua sendo injusta” (DAYRELL, 2007, p.1124).

Mesmo com o processo de democratização do acesso à educação básica no Brasil ocorrido durante a gestão do Partido dos Trabalhadores, a situação atual ainda é bastante crítica, fruto de omissões e falta de políticas públicas que de fato enfrentem o problema da educação em nosso país. Essas práticas se perduram ao longo da nossa história. Em alguns momentos apontaram-se mudanças positivas, mas de forma incipiente e limitadas. Os resultados das avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste. De acordo com o Censo Escolar INEP 2017, a rede estadual é responsável pelo maior número de escolas de ensino médio - 68,2% delas pertencem a essa rede - sendo que em Belo Horizonte estão presentes 135 escolas estaduais, que ofertam apenas o ensino médio, com aproximadamente 74 mil estudantes. Desses jovens que estão no ensino médio, uma boa parte está “fora da faixa”, já que esse mesmo censo indicou que a taxa de distorção idade-série no ensino médio é de 28,2%. De acordo com o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), 93,4% das crianças de 6 a 14 anos estão na escola, mas 68% dos adolescentes de 16 anos conseguem concluí-lo, e somente 48,5% dos jovens de 19 anos também.

Esses dados comprovam que o ingresso em massa de jovens e crianças na escola não significa automaticamente melhoria da condição escolar para esses sujeitos, bem como nos aponta as discussões feitas por Dayrell. Fica evidente um vínculo frágil, principalmente entre os jovens e a escola. Nesse aspecto, Giroux aponta que,

Para muitos/as estudantes, a escolarização significa ou vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e de expulsão (GIROUX, 1995, 87).

Problemas que são associados às condições de ensino e de docência oportunizadas pelo Estado. Segundo dados do Censo Escolar/INEP 2018, o total de matrículas no ensino médio em 2018, em Minas Gerais, foi de 821.349, e de acordo com IBGE/2018 temos aproximadamente 1.600.000 jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, indicando que, em Minas

Gerais, falta cerca de 800 mil vagas no ensino médio. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), apenas 30,7% dos estudantes da rede estadual encontram-se num estágio recomendável em leitura, 18,8% em nível recomendável em matemática e 25% em nível recomendável em ciências. Resultados semelhantes são encontrados no SIMAVE de 2015.

Aliadas a essas questões existem as diversas opressões e discriminações que ocorrem dentro das escolas, por inúmeros atores, que reproduzem a homofobia, o machismo, o racismo, a gordofobia, etc. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2015 indicou que 30% da população negra (pretos ou pardos) não completava o ensino fundamental antes dos 16 anos. Além disso, só 56,8% da população preta e 57,8% parda entre 15 e 17 anos continuava no ensino médio, revelando mais uma face do racismo estrutural do Brasil. A questão racial dentro da escola é um componente complexo que alcança os jovens, tanto quanto na sociedade em geral.

Diante desse cenário deve-se compreender que a escola e a sociedade são constituídas por uma diversidade de jovens, que vivem e constroem suas condições juvenis com diversas particularidades, bem como é necessário que os docentes repensem cotidianamente suas práticas para respeitar essa diversidade e combater os preconceitos existentes.

A respeito da desigualdade social e a violência, os dados são preocupantes, pois revelam os inúmeros problemas e desafios enfrentados pelos jovens. Dos jovens que trabalham, entre 15 e 17 anos, segundo IPEA (2014), 60% não ganham sequer um salário mínimo. O *Atlas da Violência* de 2018 nos informou que 33.590 jovens foram assassinados em 2016 no Brasil, sendo 94,6% do sexo masculino. Ficou evidente também que a questão racial é determinante nesse aspecto, pois a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (40,2% contra 16,0%), e a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras, dados que revelam mais uma marca da desigualdade racial do nosso país, que faz com que a vida dos jovens negros seja muito mais vulnerável do que a vida dos não negros.

2.2.1 Jovens negros importam

*Meu pai me disse "cuidado com essa pochete e esse cabelo loiro
Meu filho, 'cê num é branco"
Geral vestido igual, mas os canas te olharam diferente, eu só lamento
No banco de trás 'cê vai sentir o solavanco
Pras Patty é só avanço, sola Vans*

*E as minas aqui da área nem sapato tem
A maioria de barriga cheia, quem dera fosse de comida
(Favela vive3- Djonga)*

Segundo dados apresentados no *Estado da Arte sobre Juventude Negra* (EUGÊNIO e SOUZA, 2017, p. 51) 64,9% dos jovens brasileiros são negros e a imensa maioria (83,5%) é pobre e vive em famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo. Os estudos analisados evidenciam como a condição de ser jovem negro está atrelada a conflitos, violência, vandalismo e delinquência, não podendo ser dissociada das desigualdades sociais e raciais que atingem essa juventude.

As pesquisas apontam que a situação em que se encontram os jovens negros no Brasil é atravessada pela falta de oportunidades, pelas dificuldades para acessar o mundo do trabalho, por informalidade nas relações trabalhistas, baixos salários, altas taxas de homicídio e pelo encarceramento em massa. Essas condições, herdadas de uma sociedade escravista que não reparou essas determinações históricas, são naturalizadas e assimiladas muitas vezes pela juventude negra. Os autores indicam que,

Mesmo destacando os significativos avanços ocorridos na última década, no campo das políticas públicas para a juventude, a população juvenil negra e de áreas periféricas urbanas e rurais ainda convive com marginalização, violência, preconceito, discriminação, racismo e condição de vulnerabilidade social, como apontam as pesquisas realizadas e analisadas nesse estado da arte, constituindo as temáticas mais investigadas (EUGÊNIO e SOUZA, 2017, p. 64).

Os jovens negros não têm suas identidades representadas nos filmes e novelas, bem como a mídia no geral pouco se esforça para representar a diversidade racial existente no país. Podemos observar também como existem várias violências simbólicas, como no próprio vocabulário brasileiro que utiliza a palavra denegrir para se referir a algo negativo, ou quando o cabelo crespo é visto como um cabelo ruim, ou quando as pessoas usam inúmeras variações de palavras para não identificar uma pessoa como negra e usam “mulata, moreno, chocolate, marrom bombom”.

Fica evidente como o/a jovem negro/a brasileiro tem tido vários dos seus direitos violados, em consequência dos processos históricos de desigualdades sociais e raciais. Consolida-se um país de base escravocrata que até hoje não reparou os efeitos do processo histórico da escravidão, que tem um Estado que perpetua o racismo institucional e que pouco faz para mudar essa realidade. É importante ressaltar que, os importantes avanços que tivemos nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) em relação a essa temática estão sendo

retirados dia a dia com esse governo conservador e racista, colocando em risco as políticas afirmativas que foram conquistadas após tanta luta.

Entretanto, esses marcadores sociais não são definidores do que é ser juventude negra no Brasil. Entender que esses elementos fazem parte do contexto em que esses jovens estão inseridos é fundamental, mas a condição juvenil negra é permeada de complexidades que não podem ser resumidas a representações negativas. Diante da vulnerabilidade e subalternização imposta pelo racismo, os jovens negros resistem cotidianamente, estudam, namoram, trabalham, constituem família, produzem conhecimento, fazem arte, participam da política e pautam as políticas públicas. São jovens que compõem e constroem a sociedade. Ao longo do texto apresentaremos algumas discussões que consideramos pertinentes para compreendermos as expressões da condição juvenil afro-brasileira.

2.2.2 Juventude negra na escola

Como discutido no item desse capítulo que trata da Lei 10639/03, a população negra brasileira teve o direito à educação negado, bem como a escola era um espaço de reprodução dos racismos existentes na sociedade. Diante disso, o movimento negro pautou e pauta ainda hoje a defesa de uma educação antirracista para todos. Segundo Hasenbalg (1987), as entidades e movimentos negros, no que diz respeito à educação, apresentaram “Protocolo de Intenções” ao Ministério da Educação no ano de 1986, com reivindicações contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas, melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas e participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.

Esse processo, que impôs à população negra uma inserção subalternizada nas escolas e invisibilizou sua história e cultura nos currículos e nas práticas educativas, é fundamental para compreendermos como o racismo está presente na educação de nosso país, bem como evidencia o racismo institucional legitimado em práticas discriminatórias. Dessa forma, a criança e o jovem negro não se reconhecem no espaço escolar, nos currículos, na história, não fortalecem suas identidades e têm dificuldades de enfrentar as diversas práticas que perpetuam o racismo na escola e na sociedade. Por isso, é tão importante que a Lei 10639/03 seja colocada em prática em todas as escolas desse país.

Dados da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio Contínua- PNAD 2017 indicam que, em relação ao tempo de estudo, as pessoas de cor branca registram 10,1 anos de estudo e para as pessoas de cor preta e parda 8,2 anos, uma diferença de quase dois anos entre esses grupos. Entre as pessoas de 15 anos ou mais de cor branca, 4,0% eram analfabetas, enquanto que entre as de cor preta ou parda a taxa foi 9,3%. Para o grupo etário de 15 a 17 anos, o ideal seria estar frequentando o ensino médio, porém, apenas 68,4% dos negros estavam na idade/série adequada. Com relação à frequência escolar no ensino médio foi de 76,4% entre as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 63,5%. Em 2018, 73% dos jovens brancos de 19 anos concluíram o ensino médio e 53,8% de negros, segundo Pnad Contínua 2018.

Com relação ao Ensino Superior a situação ainda é mais desigual, em que pesem as políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas de 2012, a frequência de negros nas instituições de ensino superior ainda é bastante inferior. De acordo com o IBGE (2015), somente 12,8% dos negros (pretos e pardos), entre os 18 e 24 anos, são estudantes em instituições de ensino superior brasileiras, enquanto 26,5% dos estudantes brancos entre 18 e 24 anos estavam na universidade em 2015.

A reprodução do racismo e seu enfrentamento ocorrem em todos os espaços da sociedade e suas instituições não estão isentas nesse processo, assim como as instituições de ensino reproduzem o racismo, elas possuem também a possibilidade de enfrentá-lo, contribuindo inclusive para formar cidadãos mais críticos diante das desigualdades existentes.

2.2.3. Genocídio da juventude negra

*Parece que nós só apanha
Mas no meu lugar se ponha e suponha que
No século 21, a cada 23 minutos morre um jovem negro
E você é negro que nem eu, pretinho, ó
Não ficaria preocupado?
Eu sei bem o que 'cê pensou daí
Rezando não 'tava, deve ser desocupado
Mas o menor 'tava voltando do trampo
Disseram que o tiro só foi precipitado
(Favela vive 3- Djonga)*

Abdias do Nascimento (1978) apresenta uma interpretação do que considera o genocídio do povo negro brasileiro. Um processo histórico de violências materiais e simbólicas, que se expressam no racismo contra negras/os no Brasil, um extermínio de corpos negros e de suas culturas (NASCIMENTO, 1978). A juventude negra ressignificou esse conceito, observando que essa parcela da população negra é a mais afetada pelas mortes

violentas, em especial nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos. Gomes e Laborne identificam que

A vida do jovem negro não tem valor. Qualquer um pode nos matar. Somos um incômodo para essa sociedade. Somos vistos como extermináveis para a polícia, para o tráfico, para as milícias, para a classe média. Não podemos circular na cidade sem olhares de medo e reprovação. Isso não é vida. (GOMES e LABORNE, 2018, p. 3)

O Brasil convive cotidianamente com essa perversidade que atinge não só os jovens negros assassinados, mas destrói famílias inteiras, que muitas vezes não têm sequer apoio do Estado para enterrar seus filhos. Os dados são alarmantes. Segundo o *Atlas da Violência*, de 2017, a cada 100 pessoas assassinadas, 71 é negra. “Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra” (GOMES e LABORNE, 2018, p. 30). Enquanto a violência contra homens e mulheres brancos diminui, a violência contra a juventude negra aumenta, configurando o que movimentos sociais da juventude negra têm denunciado como o genocídio da juventude negra. Ressaltamos a interseção com a violência de gênero também, como aponta o artigo de Gomes e Laborne:

Há ainda um dado pouco estudado e analisado: as jovens mulheres negras e a violência. O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017 (BRASIL, 2017), ao trazer o recorte de gênero pela primeira vez, revela que as jovens negras com idade entre 15 e 29 anos têm 2,19 vezes mais chances de serem assassinadas no Brasil do que as brancas na mesma faixa etária. No mesmo sentido, o Atlas da Violência (2017) mostrou que entre 2005 e 2015 a taxa de homicídios de mulheres brancas teve redução de 7,4%, enquanto a taxa de mortalidade de mulheres negras aumentou 22% (GOMES E LABORNE, 2018, p.6).

Em meio a esse contexto desigual, violento e perverso, a juventude negra tem se articulado e denunciado todas as mazelas que lhe são impostas, seja nas redes sociais, nos fóruns acadêmicos ou dos movimentos sociais. Um marco de organização, articulação e denúncia da juventude negra foi o Encontro Nacional de Jovens Negros (ENJUNE) em 2007, em que a pauta do extermínio da juventude negra foi central e se transformou em luta por direitos. Além dos movimentos de juventude negra e movimento negro, movimentos sociais diversos, bem como organismos internacionais, ativistas dos direitos humanos, políticos sensíveis à causa, artistas e sociedade civil têm se posicionado diante desse quadro indignante. Gomes e Laborne discorrem sobre essa realidade:

De acordo com o relatório da CPI da Câmara dos Deputados (2015) que investigou a violência contra jovens negros e pobres: “a vergonhosa quantidade de mortes dos afrodescendentes é o sintoma mais agudo de uma patologia social que sangra a dignidade brasileira, o racismo. Tal qual o mito da cordialidade, a ideia de que o nosso País vive uma democracia racial não resiste a uma análise séria” (GOMES e LABORNE, 2018, p.18).

Infelizmente temos vivenciado um aumento da repressão e extermínio da juventude negra e pobre. No dia primeiro de dezembro de 2019, nove jovens foram assassinados pela ação da polícia em um baile *funk* na favela Paraisópolis, na zona sul de São Paulo- SP. Esse crime evidencia o tratamento oferecido aos jovens negros de nosso país. O Estado brasileiro é um dos principais responsáveis pela permanência dessa violência, seja pela manutenção de instrumentos que equalizam essas mortes, seja pelas ideologias racistas que propaga e perpetua em seus documentos e leis, seja pela falta de punição a quem comete esses crimes. Soma-se a essa violência o encarceramento em massa da juventude negra, em que os negros correspondem a 63% dos presidiários (DEPEN, 2014). Esse encarceramento é mais uma faceta do genocídio.

2.2.4. Juventudes Negras no mundo do trabalho

No mercado de trabalho também encontramos as consequências do racismo, em que os jovens negros têm mais dificuldades para conseguirem se inserir. São eles que precisam muitas vezes abrir mão de suas identidades negras, como cortar o *black* ou alisar o cabelo para se habilitar a uma vaga. São eles que recebem menos apenas por serem negros, que são destinados aos empregos mais precários e sofrem com as diversas discriminações raciais nos diversos postos de trabalho.

Dados do IBGE (2019) apontam que, na média, os rendimentos de brancos é 73,9% maior que dos negros. São os mesmos que representam 70% da população que vive em situação de extrema pobreza (PNAD, 2016), embora representem 54% da população (IBGE). A desigualdade salarial imposta pelo racismo implica em piores condições de vida para a juventude negra. De acordo com Censo de 2010, estima-se que 11,4 milhões de brasileiros vivam em favelas e esses moradores são maioria pretos ou pardos (68%).

O artigo de Araújo e Ribeiro (2016) apontam reflexões acerca dos rendimentos da população branca e negra, bem como a influência da escolarização nesses rendimentos. Segundo os autores, os dados indicam que quanto mais escolarizados os negros, maior a

diferença de salário em comparação com uma pessoa não negra que tenha o mesmo nível de escolaridade.

Outro elemento que deve ser analisado é a qualidade do emprego dos jovens, que apresenta altas taxas de informalidade, precarização e diversas discriminações. A taxa de informalidade entre os jovens negros, em 2013 segundo Pnad, foi de 44%, para brancos 31%.

2.3. Resistência ao Racismo

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir
(Amarelo- Emicida)*

Como apresentado nos itens anteriores a população negra e sobretudo os jovens negros convivem cotidianamente com diversos tipos de violências e preconceitos, estruturados em uma falsa concepção de democracia racial, que reproduz uma cultura racista que invisibiliza a história e a cultura do povo negro.

Entretanto, a juventude negra está atenta a todas as formas de preconceitos e discriminações que sofre e diante disso ela inventa e reinventa todos os dias formas de resistir. As discussões sobre a temática indicam que

Há um movimento novo no cenário protagonizado por esses jovens. A raça, usada e vista como fonte de extermínio pela sociedade, é por eles transformada e ressignificada como símbolo de afirmação, de luta e emancipação. Os cabelos crespos, as religiões de matriz africana, o mundo da cultura, da música, a entrada na universidade via cotas, o empreendedorismo negro e juvenil principalmente no mundo da comunicação e do design, são alguns dos espaços que têm sido tomados, hoje, pelos jovens negros e negras. Em todos esses espaços eles levam a denúncia: Parem de nos matar. Parem de nos matar quer sejamos negros de classe média ou pobres. Parem de nos matar com medidas socioeducativas que nos deseducam. Parem de nos matar com a desculpa de que o Estado precisa zelar pelas pessoas de bem. Outro orgulho negro vem surgindo. Consciente e resistente. E ele está nas escolas de Educação Básica e no Ensino Superior. (GOMES e LABORNE, 2018, p.22)

Uma das formas de resistência dos jovens é se expressar através da cultura. Segundo Dayrell (2002), pela cultura os jovens demarcam uma identidade juvenil e a música é a

atividade que mais os envolve e os mobiliza. Fica evidente ao observarmos a efervescente cena do *Rap* em Belo Horizonte, em que os protagonistas são os jovens negros e suas letras contundentes contra o racismo, a exemplo de Djonga, Sarah Guedes, Douglas Din, Clara Lima, Cris e outros. O próprio Duelo de MCs, que é um espaço de encontro de jovens periféricos, que além de se encontrarem para se divertir, podemos identificar essa prática cultural como uma forma de resistência dos jovens negros ao denunciarem o racismo nas batalhas. Eles se expressam também nos saraus com a poesia, como no Preta Poeta⁷ e até mesmo nos bailes *funk*, pois viver e dançar também é uma forma de resistência, já que a sociedade o quer mortos ou presos.

Diversos são os exemplos dos cursinhos populares e comunitários Pré-ENEM, que atendem jovens periféricos e de ocupações urbanas, espaço em que os jovens são alunos, mas também são organizadores dessa oportunidade de construção de conhecimento, objetivando um lugar na universidade, espaço de maioria branca. Ressalta-se a importância do Educafro nesse processo, uma associação civil, sem fins lucrativos que, desde 2014, incentiva o surgimento de núcleos de pré-vestibular nas periferias de todo Brasil, com a finalidade de que negros, em sua maioria pobre, consigam estudar em uma universidade pública ou particular com bolsas de estudos.

Além disso, a juventude negra tem se mantido organizada, seja nos movimentos sociais ou nos movimentos negros, seja participando de partidos políticos ou em ações pontuais. O que temos visto são diversas ações que denunciam o racismo, que evidenciam o racismo institucional e a falta de políticas de combate ao preconceito, que pautam a necessidade de ações que acompanhem o cumprimento das leis que dizem respeito às questões raciais, que defendem moradia digna para as famílias negras, que exigem o acesso e permanência dos jovens nas escolas e universidades, que enfrentam nas redes sociais e nas ruas todo tipo de declaração e atitude racista, a exemplo dos Coletivos de Estudantes Negros nas universidades, como o *CEN da UFMG*, do *Geledés*, da *Marcha contra o Genocídio da Juventude Negra*, do *Reaja ou Será Morto Reaja ou Será Morta*, o Encontro Nacional da Juventude Negra (ENJUNE), de eventos auto-organizados como as Marchas do Orgulho

⁷ O “Preta Poeta: a produção poética de mulheres negras enquanto um mecanismo de resistência” é um projeto que se iniciou em 2017, por iniciativa de estudantes de graduação da UFMG, com objetivo de resgatar a produção autoral de poetisas negras brasileiras, como também instigar a escrita e declamação pelas participantes. Com protagonismo de mulheres negras, tem se organizado para além da universidade, com apresentações em centros culturais, museus, teatros e escolas.

Crespo e o Movimento Encrespa e outros, e até mesmo elegendo jovens negras, como a Aurea Carolina eleita deputada federal em 2018.

3. A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

*Racionais declaram guerra.
Contra aqueles que querem ver os pretos na merda.
E os manos que nos ouvem irão entender.
Que a informação é uma grande arma.
Mais poderosa que qualquer PT carregada.
Roupas caras de etiqueta, não valem nada.
Se comparadas a uma mente articulada.
Contra os racistas otários é química perfeita
Inteligência, e um cruzado de direita.
Será temido, e também respeitado.
Um preto digno, e não um negro limitado
(Racionais MC's- Negro limitado)*

Apresentaremos nesse capítulo alguns debates a respeito das práticas pedagógicas e da formação docente para uma educação das relações étnico-raciais e como tal formação interfere nas práticas pedagógicas dos professores. Dialogaremos sobre a formação universitária, entendendo que diversas são as influências e experiências que contribuem para a elaboração das aulas e suas ações dentro de sala. O saber docente é plural, diverso, advém de várias fontes, lugares, identidades e trajetórias. Essa discussão é fundamental para a compreensão das escolhas feitas para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que objetivamos apresentar exemplos positivos de práticas pedagógicas na abordagem das relações étnico-raciais a partir da perspectiva do ensino de sociologia.

3.1 A formação docente como variável chave para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais

Os estudos sobre essa temática são extensos e apresentam discussões que objetivam aprofundar a discussão da formação docente na perspectiva da construção de novas práticas pedagógicas diante dos desafios da realidade escolar. Na década de 90, com a quase universalização do ensino fundamental, novos são os sujeitos discentes a adentrar os muros da escola. Essa passa a receber uma diversidade cultural sendo desafiada a lidar com questões apresentadas por novos sujeitos, de forma a não excluir ninguém. Diante desse novo cenário, não é possível que os docentes e cursos de formação desses professores continuem pensando a sala de aula como um lugar homogêneo. Nesse contexto, ampliam-se as pesquisas e discussões no meio acadêmico sobre tais temáticas.

A sala de aula não é um lugar neutro cujos estudantes estão ali apenas para receber o conteúdo formal, como o poder hegemônico defende. Tanto os alunos quanto os professores

chegam à escola trazendo seus princípios, suas culturas, suas experiências e histórias de vida. São sujeitos marcados por diferenças subjetivas e estruturais, de diferentes origens sociais, diferentes raças, religiões e idades. Por isso mesmo que entendemos que a educação é uma ferramenta poderosa no processo de assimilação da cultura e seus sistemas de representações acumulados que são passados de geração para geração.

Reconhecer e aceitar essa realidade diz de uma mudança do olhar e das ações no espaço escolar e na formação desses professores, que irão lidar com essa diversidade. Uma educação que pense esses elementos contribuirá para a formação da consciência crítica desses jovens.

Paulo Freire visava à humanização dos sujeitos ao defender um currículo e uma prática pedagógica capazes de contribuir para que os estudantes criem as condições de se libertarem da alienação imposta pelo capitalismo. Criticava a educação bancária, que tinha como finalidade apenas a transmissão do conhecimento, em que o educando era concebido como um depósito dos conhecimentos que o professor detinha, conhecimentos esses que servem para manter o *status quo* e não para transformar a realidade desse jovem. Nessa crítica à educação bancária, Freire compreende a necessidade de reconhecer a diversidade cultural entre os educandos como condição estruturante da vida desses sujeitos, para assim terem condições de lutar para transformar suas realidades. Freire afirma:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39)

Nesse sentido, assim como Freire apontava, Bell Hooks também diz da necessidade de se pensar as práticas dos professores no intuito de transgredir os sistemas de dominação existentes (2017). O poder hegemônico estruturante das escolas públicas reproduz a lógica eurocêntrica, branca, colonial do saber. Não reforçar essa lógica perpassa por uma mudança de postura dos professores, o que implica em ressignificar as práticas pedagógicas consubstanciadas na lógica hegemônica, o que é essencial para uma educação antirracista. Mudar tais práticas requer, além de outros fatores, uma formação docente que aborde profundamente os elementos necessários para uma educação das relações étnico-raciais.

Para Moreira (2002), reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação para a prática pedagógica o abandono de uma perspectiva

monocultural. Portanto, dizer da diversidade cultural não significa apenas seu reconhecimento formal, mas sim colocar na prática pedagógica o reconhecimento de toda a riqueza cultural que tem na sala de aula. Em relação às questões raciais, é preciso reconhecer que a história do nosso povo não é a história dos portugueses apenas, da cultura eurocêntrica, pois

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes. (GOMES e SILVA, 2002, p. 25).

Gomes (2012) considera que descolonizar os currículos e as práticas é um desafio para a escola e formação dos professores que deve ser enfrentado, uma vez que, da forma como estão, não dialogam com a realidade social vivida pelos jovens, não se propõem a enfrentar as violências reproduzidas até então, não formam professores e professoras reflexivos, não compreendem que é preciso ouvir a história que até agora foi invisibilizada e negada. Se isso não ocorrer, os saberes continuarão colonizados.

Nessa perspectiva, é fundamental reforçar a necessidade das instituições escolares se reconhecerem como espaços multiculturais, repensarem seus Projetos Políticos Pedagógicos e regimentos internos de forma a incluir os diversos sujeitos que fazem parte desse espaço, e que toda a comunidade escolar tenha as condições de refletir e problematizar as relações raciais na escola. Nesse contexto de reconhecimento da diversidade dos novos sujeitos, os docentes são convocados a pensar e efetivar suas aulas numa abordagem étnico-racial e assumir que essa batalha é necessária e urgente. O processo não é simples, tampouco harmônico, pois trabalhar com a diversidade cultural significa por abaixo uma estrutura que até então negava a existência de outras culturas e raças. Portanto, não é uma ação festiva, e sim uma mobilização com expectativas conflituosas, com antagonismos e divergências, que irá expor feridas e sentimentos de revolta daqueles que até então nunca fizeram parte da cultura escolar, mesmo que estivessem na escola como alunos. Para que isso ocorra os professores devem ter disposição e compreensão de que mudanças vão ocorrer e que esse é um processo necessário. Hooks defende que,

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 fundamental à universidade-, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (HOOKS, 2017, p. 51).

Essa mudança é essencial para a superação do racismo na escola. Como Kabengele Munanga apontou no livro *Superando o racismo na Escola*, não discutir a diversidade cultural existente na escola mantém o quadro de preconceito e impede muitas vezes que os alunos negros permaneçam na escola. Munanga afirma que

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 1992, p.14).

Tanto professores quanto alunos estão inseridos em uma sociedade estruturalmente racista e que manifesta a colonialidade sob suas mais diversas formas. Nossos processos de socialização se dão nesse contexto, pois fomos criados reproduzindo os sistemas dessa cultura preconceituosa. Entretanto, concordando com Munanga (1992), a educação pode contribuir para que os jovens e adultos questionem e desconstruam os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados pela cultura racista. Essa desconstrução implica preliminarmente na transformação das mentalidades dos docentes, que enquanto educadores poderão contribuir para uma ruptura no processo de negação da pluralidade cultural da sociedade brasileira.

Discutir essas transformações no interior das escolas e principalmente as mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes provoca o reconhecimento do racismo na sociedade brasileira, o entendimento sobre as consequências da colonização e da escravidão em nosso país. Esses questionamentos abrem espaço para que sejam formuladas alterações profundas nos cursos de licenciatura, numa constante reflexão sobre os valores e princípios que conformam as práticas desses professores. Assumir essa postura é condição determinante para uma educação antirracista, e por isso mesmo não pode ser uma batalha apenas do movimento negro. Gomes alerta sobre essas questões ao afirmar que

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores (as) e alunos (as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. (GOMES, 1992, p 150.)

As práticas docentes ainda são guiadas por uma estrutura de poder marcada pela colonialidade, historicamente instituída, que tem uma base também racista. Reconhecer essa estrutura contribui para superá-la. A manutenção dessa colonialidade do saber se mantém pela perpetuação de uma história única, branca, eurocentrada, que exclui e invisibiliza a história, o saber e as culturas negras e dos povos originários. Esses mecanismos operam nas mentes, formulações e ações dos professores. Enfrentar essa lógica é um desafio decolonial.

Diante dessas questões e de nossos anseios por uma educação antirracista, libertadora, crítica, que contribua para eliminar a colonialidade e as desigualdades existentes em nosso país, afirma-se serem necessárias outras práticas e outra formação docente. Como apontam os estudos de Nóvoa, a formação docente em grande medida ainda é ligada a modelos tradicionais, que reproduzem o saber canonizado, que não considera a diversidade cultural existente na sociedade e nas escolas. Portanto, para se concretizar uma educação das relações étnico-raciais precisamos reconfigurar a formação dos futuros professores, na medida em que se debata a questão étnico-racial como elemento estruturante das relações de saber e poder na sociedade.

A produção sobre formação de professores, como já apontado anteriormente, principalmente a partir da década de 90, expandiu bastante, e ao mesmo tempo as discussões sobre a formação de professores e as relações étnico-raciais em consonância com as reivindicações do movimento negro também ocorreram, ainda que em menor proporção. Palú (2011) indica que alguns estudos sobre a temática trazem relatos de docentes que demonstram a falta de preparo e conhecimento do professor para trabalhar as questões raciais, reforçando a necessidade dessas discussões.

O Estado da Arte sobre formação de professores e relações étnico-raciais, que analisou as produções em teses, dissertações e artigos sobre essa temática entre os anos de 2003 e 2014 apresenta alguns elementos importantes sobre a literatura dessa temática. De acordo com Coelho a maior incidência de publicização de discussões sobre formação de professores e relações étnico-raciais ocorreu no ano de 2013, em virtude da proximidade dos 10 anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003. Segundo a autora, as categorias mais recorrentes nos trabalhos foram: concepções, discursos e representações; rupturas com a prática; contribuições da formação e fragilidades no percurso formativo. No contexto de implementação da Lei n. 10.639/2003, as pesquisas que buscavam analisar estratégias de formação para a adoção dessa Lei se intensificaram. Ressalta-se que os estudos que apresentam discursos que defendem a produção de sentidos nos processos formativos se

constituem objeto das recomendações em 44% dos trabalhos. “As recomendações acerca da produção de outros sentidos relacionados à questão racial partem da compreensão da relevância destes na construção identitária de crianças e jovens que se encontram inseridos na escola” (BORGES, 2007 apud COELHO, 2018). Esse estado da arte, em síntese, aponta que o ponto convergente entre todas as produções analisadas é a defesa enfática de uma formação inicial e continuada que congregue o tema de modo consubstanciado.

Pesquisa semelhante foi feita analisando os trabalhos e pôsteres apresentados no Grupo de Trabalho 21 (GT21) da Anped: Educação e Relações Étnico-Raciais, no período de 2004 a 2013. Galian e Ferreira (2015) destacaram ênfases assumidas nesse GT em torno da relação entre a formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais. As autoras ressaltam que, do total da produção apresentada no GT21 no período de 2004 a 2013 (153 trabalhos e 46 pôsteres), apenas 15 produções (10 trabalhos e cinco pôsteres) encaminharam discussões acerca dessas relações. Identificaram que as pesquisas analisam o conjunto das licenciaturas de uma forma geral, sem distinguir as etapas e modalidades a que se destinam esses professores. Indicaram também que, de cento e noventa e nove produções apresentadas, apenas nove contemplaram a discussão da questão étnico-racial na formação inicial docente. Galian e Ferreira apontam que os artigos defendem que os professores sejam bem preparados para enfrentar os desafios provocados pela pluralidade cultural da sociedade e das escolas e que, portanto, os professores, diante de outros fatores que não temos controle, são sujeitos fundamentais para uma educação das relações étnico-raciais.

Esses Estados da Arte sintetizam as principais questões debatidas em torno da relação entre formação docente e questão étnico-racial e, principalmente, revelam aos leitores que é preciso aprofundar e ampliar essa discussão. Assim como Gomes e Silva apontaram em 2002, essa lacuna ainda persiste,

O que assistimos, hoje, é o reconhecimento, dentro de alguns segmentos do campo educacional, da grande lacuna que a não-inclusão da diversidade cultural na formação dos professores/as e no currículo escolar tem acarretado à educação brasileira, principalmente à escola pública. (GOMES e SILVA, 2002, p. 14)

Articular a formação de professores com a temática étnico-racial aponta para formulação de novos métodos e práticas pedagógicas, para produção e visibilização de conhecimentos afro-brasileiros e desconstrução do saber informado pela colonialidade e principalmente, para um processo de configuração do profissional da educação com uma perspectiva antirracista. Essa configuração pretende uma compreensão da diversidade cultural

dos estudantes como algo positivo, um diálogo com os movimentos negros para troca de experiências positivas, uma comunicação de forma democrática com seus alunos, uma escuta sensível sobre o que os jovens têm a dizer sobre seus pertencimentos raciais, e principalmente combate à tentativa de alguns profissionais da educação de homogeneizar a sala de aula. Por conseguinte, entende-se que,

mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES e SILVA, 2002, p. 19)

Gomes (2003) afirma que um fator importante a se considerar para uma formação docente numa perspectiva étnico-racial é a articulação entre cultura, identidade negra e educação. Para a autora, a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural e, que no Brasil, a construção da identidade negra é um processo de desconstrução de preconceitos, uma vez que a população negra aprende desde sempre que sua raça é inferior. Portanto, para que os estudantes construam uma identidade negra positiva, os processos de formação de professores devem conter essa discussão e criar as estratégias para trabalhá-la em sala de aula. Gomes indica a seguinte estratégia:

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos (GOMES, 2003, p. 173).

Canen e Moreira (1999) também apresentam reflexões sobre a formação docente e a diversidade cultural, considerando que pensar a formação docente nessa perspectiva é um processo de conscientização cultural, que é desafiador e irá enfrentar preconceitos e estereótipos enraizados na cultura brasileira. Reforçam que não é suficiente discutir questões teóricas e metodológicas com uma postura multicultural sem considerar o envolvimento afetivo dos professores com a temática, que a formação deve atingir a mente e o coração desse

futuro docente. Esse elemento é determinante, uma vez que a reprodução de práticas pedagógicas racistas ocorre não apenas pela desinformação dos professores, mas também porque, muitas vezes, os próprios docentes, têm princípios preconceituosos. Além desses elementos os autores elencaram alguns procedimentos que podem contribuir para uma formação docente que respeite a diversidade cultural:

Em síntese, a concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais (CANEM e MOREIRA, 1999, p. 20).

Transformar as práticas pedagógicas, a formação docente, as mentes e corações dos professores no horizonte de efetivar uma educação das relações étnico-raciais são desafios postos e que exigem mudanças de posturas em todos os níveis. Remetem a mudanças internas e reconfiguração das ações dos docentes, seja na universidade ou na escola de educação básica. As mudanças almejadas são fundamentais na luta por uma educação libertadora, como afirma Hooks:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade– de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (HOOKS, 2017, p. 50).

Essas discussões sobre a formação do professor podem ser associadas à formação do professor de sociologia que, como já discutido anteriormente nesse trabalho, também tem responsabilidade na efetivação de uma educação das relações étnico-raciais. Isso é necessário ao mesmo tempo em que, como aponta Queiroz (2015), a formação do professor de sociologia tem um desenho curricular conteudista e reflexões abstratas sobre a realidade brasileira.

3.2 O delineamento metodológico da pesquisa

Neste tópico, faremos a exposição das opções metodológicas, abordando o conjunto de métodos utilizados para construção da pesquisa e os caminhos traçados e percorridos desde o início até a conclusão do trabalho. Optou-se por detalhar esse processo no sentido de deixar evidente todos os subsídios, desafios e etapas que perfizeram a construção da pesquisa e dessa dissertação.

No mestrado, ainda somos pesquisadores iniciantes, com diversas dúvidas e pouca experiência em pesquisa. Por isso, aproveitar ao máximo as disciplinas e as orientações é fundamental, mas principalmente ter iniciativa e curiosidade científica. As leituras e pesquisas devem ser permanentes durante todo o curso, bem como a reflexão sobre a pesquisa, suas possibilidades e limites, são uma constante no cotidiano em todas as etapas, na busca de uma construção que seja movida pela paixão em relação ao objeto de pesquisa e entenda que pesquisar é um processo que não se encerra na defesa.

Minayo considera a pesquisa como uma

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

Com base nessas considerações, compartilharemos os referenciais que nos auxiliaram a organizar o pensamento e a prática investigativa, bem como os procedimentos utilizados na interação com os sujeitos da pesquisa para alcançarmos os objetivos estabelecidos.

Nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, por entendermos que no campo das ciências humanas essa é a abordagem que possui os procedimentos metodológicos que permitem de forma mais fecunda o alcance de nossos objetivos. Segundo González-Rey, a pesquisa qualitativa é aquela em que

A produção do conhecimento tem caráter interativo. O conhecimento não é resultado de um ato instrumental do investigador sobre o sujeito estudado, mas de um processo contínuo de relação dentro do qual formas cada vez mais complexas de expressão do sujeito e formas igualmente mais complexas de conhecimento vão se organizando simultaneamente” (GONZÁLEZ-REY, 1997, p. 81).

A produção de conhecimento a partir de uma abordagem qualitativa busca, portanto, na relação entre sujeitos pesquisados e o pesquisador, uma interpretação dos dados e atribuição de significados a eles que não se limitam a serem traduzidos em números e estatísticas. Segundo Chizzotti (2003), esse tipo de pesquisa contesta a existência de uma pesquisa neutra e defende que os pesquisadores devem se posicionar diante dos problemas ético-políticos e sociais, e se comprometerem com a prática, com a emancipação humana e a transformação social.

Dentre os métodos utilizados em pesquisa qualitativa, entendemos que nossa pesquisa se enquadra no quadro de referência compreensivo. De acordo com De Bruyne (1991),

A abordagem compreensiva visa apreender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva enquanto realização de uma intenção. Ela se justifica na medida em que a ação humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações (DE BRUYNE et. all., 1991, p. 139)

Apreendemos que a questão étnico-racial e as práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo analisadas em nossa pesquisa devem ser interpretadas a partir desse olhar.

Sendo essas nossas opções metodológicas, iniciamos nosso trabalho com uma revisão teórica de modo a inserir o nosso problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórica já desenvolvido para subsidiar nossas indagações e interpretações. Nesse sentido, buscamos as teorias clássicas, artigos e publicações atuais, para fazer um paralelo e apresentar o que avançou ou retrocedeu no debate em questão. Auxiliou muito pesquisar outras dissertações e teses com a mesma temática para verificar os aspectos já abordados, bem como revisitar os estados da arte produzidos. Fizemos uma revisão bibliográfica de abordagens sobre práticas pedagógicas direcionadas à implementação da Lei 10.639/03, sobre educação das relações étnico-raciais, da relação histórica da sociologia com as questões raciais, para construção do projeto definitivo no final do segundo semestre do curso.

O projeto foi avaliado por um parecerista, Professor Rodrigo Ednilson de Jesus, da UFMG, e discutido com outros professores e colegas da turma. O parecer foi favorável e considerou o projeto pertinente e relevante para a sociedade, bem como indicou a necessidade de desenvolver a discussão sobre ensino de sociologia e sociologia da juventude. Em sequência, continuamos a revisão bibliográfica, que perpassa todo o processo de escrita, com foco na abordagem a respeito do ensino de sociologia e a sociologia brasileira e a sociologia das juventudes, para apresentação do relatório de qualificação.

Paralelamente, após a aprovação do projeto e orientações feitas pelo parecerista e professoras que participaram do seminário de avaliação dos projetos, reunimos em orientação e definimos que iríamos analisar apenas dados obtidos de entrevistas com professores e professoras, sendo que inicialmente havíamos pensado em realizar entrevistas com os estudantes e fazer observação em campo. Essa decisão se deu em função do tempo, que é restrito no mestrado, e por entendermos que o foco da pesquisa são as práticas dos professores. Portanto, as entrevistas com os mesmos atenderiam aos nossos objetivos. Decidimos também que anteriormente às entrevistas aplicaríamos um questionário para ser respondido por professores de sociologia de Belo Horizonte e Região metropolitana, a fim de

traçar um perfil desses docentes acerca das práticas de enfrentamento ao racismo e a lei 10639/03 e selecionarmos os professores para as entrevistas.

Com isso, o terceiro semestre do mestrado foi o período de construção do questionário, que está em anexo, da aplicação desse questionário, da escolha dos professores para entrevista, da construção do relatório de qualificação, com a produção realizada até então, da banca de qualificação e consequente aprovação em junho de 2019, e realização das entrevistas.

O questionário foi inspirado na pesquisa realizada pelo Professor Renato Nogueira e consta no livro *Ensino de Filosofia e a Lei 10639/03*, publicado em 2014, tendo sido adaptado aos nossos objetivos. Além de perguntas para construir um perfil demográfico dos sujeitos docentes, formulamos questões abertas sobre o conhecimento e as ações realizadas pelos professores quanto à temática étnico-racial. O ideal é que o questionário não seja muito extenso, com uma linguagem acessível, sem perguntas dúbias ou que induzam a resposta, e seja acompanhado de orientações que explicitem o propósito do mesmo e a importância dele para a pesquisa. Construímos o questionário no *Google Forms*, uma ferramenta do *Google Drive* que elabora a estrutura do questionário *on line*. Apresentamos as perguntas e opções para respostas e a ferramenta sistematiza uma proposta final, criando um link para ser enviado para os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, submetemos as questões para três contatos conhecidos para fazer um pré-teste. Após considerar sugestões feitas por eles, finalizamos o questionário e começamos o envio para outros professores.

Essa parte foi bastante exigente, uma vez que não existe uma rede de contatos de professores de sociologia disponível para ser acessada. Tivemos, então, que recorrer às redes sociais para tentar o contato. O questionário foi enviado para um grupo de professores no *Facebook* com aproximadamente 150 professores, e um grupo de *WhatsApp* com mais de 160 professores, grupos de troca de experiências e teorias acerca da prática docente. Inicialmente, o questionário foi enviado de forma geral aos membros dos grupos, pedindo a colaboração de todos, porém tivemos apenas 9 retornos. Em seguida reforcei a colaboração nos grupos, criei um meme e postei para chamar a atenção, além de enviar individualmente para mais de 100 pessoas desses grupos, o que ampliou um pouco mais nossas respostas. Além disso, também entramos em contato com professores pessoalmente para que pudessem disparar em suas redes e enviamos e-mail solicitando apoio da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Porém, não obtivemos retorno. Chegamos a um total de 24 respostas.

Decidimos que as respostas que obtivemos eram suficientes, e serviram para selecionar alguns docentes para as entrevistas. Optamos por entrevistar 7 professores, sendo que eles foram escolhidos a partir das respostas ao questionário. Primeiramente, separamos os que se dispuseram a participar das entrevistas. Desses analisamos os que responderam que implementavam as orientações para uma educação das relações étnico-raciais e que tinham conhecimento sobre a lei 10639/03. Por fim, foram selecionados 10 professores e de acordo com as disponibilidades conseguimos definir 7 professores e professoras. Resolvemos fazer duas entrevistas para apresentar na qualificação, para receber as devidas críticas e podermos aprimorá-las. Essas entrevistas foram formuladas e conduzidas com base na técnica de entrevistas narrativas episódicas⁸. Durante a realização e transcrição das entrevistas, percebemos que não alcançamos uma narrativa e avaliamos que deveríamos mudar a técnica, observação que foi ratificada pela banca de qualificação. Redefinimos o tipo de entrevista para entrevista semiestruturada, modelo seguido nas cinco entrevistas seguintes. O roteiro está em anexo.

Essa técnica de coleta de dados é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e se configura como um momento importante de construção da pesquisa. É um momento em que o entrevistado discorre sobre o assunto e ao mesmo tempo faz reflexões sobre suas ideias e práticas, bem como fornece elementos fundamentais para a pesquisa e construção de novos conhecimentos por parte do pesquisador. A entrevista semi-estruturada estabelece questões que são apresentadas ao participante, podendo ser alteradas ou complementadas se for necessário. Segundo Minayo, a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da realidade que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 1992, p. 28).

O preparo para as entrevistas foi fundamental. Além da construção do roteiro, apresentamos aos sujeitos o Termo de Livre Consentimento Esclarecido e escolhemos um local em que não houve ruídos que atrapalhassem a gravação. Após a gravação salvamos o áudio em mais de um local para não correremos o risco de perda dos dados. As entrevistas foram feitas e transcritas pela pesquisadora.

⁸ De acordo com Flick (2004), “o ponto de partida para a entrevista episódica é a suposição de que as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio estejam armazenadas e sejam lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico. Enquanto o conhecimento episódico possui uma organização que se aproxima mais das experiências, estando vinculado a situações e circunstâncias concretas, o conhecimento semântico baseia-se em suposições e relações abstraídas destas generalizações” (FLICK, 2004, p. 117).

Após a leitura das transcrições foram definidas as seguintes categorias para análises, de forma a contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa:

1-Percepção do racismo na sociedade, na escola e na vida dos alunos.

2-Práticas que abordam a temática racial e que contribuem para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais tendo por critério de avaliação a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

3-Importância da lei 10639 e implicações de sua implementação.

4-Papel do professor de sociologia para uma educação das relações étnico-raciais.

5-Relação da formação do professor com uma prática antirracista

Para assegurar a confidencialidade dos entrevistados de acordo com as considerações da ética da pesquisa, resolvemos identifica-los atribuindo-lhes nomes sem quaisquer referências aos nomes reais. Esse processo geralmente é aleatório, entretanto optamos por fazer algumas homenagens nas escolhas dos nomes. Nomeamos os sujeitos com referência a personalidades negras de nosso país, que contribuíram para a luta e resistência do povo negro. Os nomes que escolhemos foram: Angenor de Oliveira, Carolina Maria de Jesus, Francisco José do Nascimento, Lélia Gonzales, Luiz Gama, Marielle Francisco da Silva e Milton Santos.

Angenor de Oliveira, mais conhecido como Cartola, grande cantor natural do Rio de Janeiro, nasceu em 1908 e faleceu em 1980. Tido por muitos como o maior sambista brasileiro de todos os tempos, o cantor e compositor, por causa dos diversos preconceitos vividos por ser negro e favelado, só teve sua estreia na música aos 65 anos de idade.

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914 e faleceu em 1977, em Sacramento, Minas Gerais. Coursou somente os primeiros anos do primário, mas mesmo assim se tornou uma grande escritora. Mudou-se para São Paulo em 1937, onde trabalhou como doméstica e catadora de papel, período em que escrevia diários relatando o seu dia a dia como moradora da favela do Canindé, bem como as dores da fome. Em 1960 publicou um dos diários com o título de *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. A obra vendeu mais de 100 mil exemplares em 40 países e foi traduzida em 13 línguas.

Francisco José do Nascimento, conhecido como Dragão do Mar (1839-1914), nasceu em Canoa Quebrada- Aracati. Jangadeiro, considerado o maior herói a favor da libertação dos escravos no Ceará. Em 1859 iniciou o trabalho como marinheiro, convivendo com o drama do tráfico negreiro. Passa a questionar o tráfico e se envolve na luta pelo abolicionismo. Dentre

várias ações contra a escravidão, uma das principais foi o fechamento do Porto de Fortaleza impedindo o embarque de escravos para outras províncias.

Lélia Gonzáles, mineira, nasceu em 1935 e faleceu, com 59 anos, em 1994. Pesquisadora sobre relações de gênero e etnia era professora, fazendo de sua atuação uma resistência político-social. Ajudou a fundar o MNU, o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras e o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga.

Luiz Gama, 1830-1882, nasceu na Bahia, filho de Luiza Mahin, foi um importante líder abolicionista, que foi vendido como escravo por seu pai, mesmo sua mãe sendo livre. Com 18 anos, consciente de sua situação ilegal, fugiu para São Paulo, tornou-se jornalista e ativista dos movimentos contra a escravidão, conseguindo libertar mais de 500 escravos.

Marielle Francisco da Silva (1979-2018), natural do Rio de Janeiro, conhecida publicamente como Marielle Franco, foi uma política brasileira, filiada ao PSOL, eleita Vereadora do Rio de Janeiro pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) no ano de 2016. Atuava em prol daqueles que sofriam com as diversas opressões sociais e econômicas, principalmente na luta pelos direitos dos negros e das mulheres. Mulher, negra, feminista, criada na favela da Maré e lésbica. Infelizmente foi assassinada no Rio de Janeiro, junto com seu motorista, enquanto voltava para casa, após participar de um evento sobre mulheres negras no bairro da Lapa.

Milton Santos, nascido em Brotas de Macaúbas, Bahia, no ano de 1926, faleceu em 2001. Fenomenal geógrafo brasileiro, pesquisador engajado e implicado na intervenção da realidade. Seus estudos deram grandes contribuições a geografia, revolucionando a área com uma abordagem de temas que não eram comumente tratados, com foco na geografia urbana tinha uma crítica feroz ao sistema capitalista.

Para análise dos dados utilizamos o método de organização e interpretação configurado como Análise de Conteúdo. Esse método é utilizado para organizar, descrever, categorizar e interpretar documentos e textos, que propõe compreender os dados, sejam os significados explícitos ou implícitos, à luz dos objetivos da pesquisa. Segundo Moraes, a “análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999, p. 3).

A documentação do material a partir das transcrições das entrevistas é um dos procedimentos feitos. Posteriormente, passamos a fase de codificação dos dados para responder as questões de pesquisa, no nosso caso, optamos por fazer a codificação a partir da

análise de categorias para exploração do material. Para organizar a categorização fizemos um quadro em que sincronizamos as perguntas feitas nas entrevistas com as categorias definidas e as correspondentes respostas dos professores. Construímos um quadro com as respostas de cada entrevistado e depois extraímos para o texto as respostas de todos os entrevistados sobre aquela categoria.

Quadro 1: Categorias de análise sistematizadas a partir do roteiro de entrevista

Categorias	Pergunta relacionada na entrevista	Resposta do entrevistado
1-Percepção sobre o racismo	5 e 6	
2-Práticas que contribuem para a EREER	7	
3-Importância da lei 10639 e implicações de sua implementação.	10 e 11	
4-Significado do ensino de sociologia para uma educação das relações étnico-raciais.	9 e 14	
5-Relação da formação do professor com uma prática antirracista	12 e 13	

A construção do quadro auxiliou na organização dos dados e melhor visualização dos mesmos e conseqüente análise. Em seguida, apresentamos a sistematização e análise dos dados das entrevistas.

4. AS PRÁTICAS DOCENTES QUE ESTÃO CONTRIBUINDO PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO

*Eu sou o primeiro ritmo a formar pretos ricos
O primeiro ritmo que tornou pretos livres
Anel no dedo em cada um dos cinco
Vento na minha cara, eu me sinto vivo
A partir de agora considero tudo blues
O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues
O funk é blues, o soul é blues, eu sou Exu do Blues
Tudo que quando era preto era do demônio
E depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de blues
(Bluesman-Baco Exú do Blues)*

Este capítulo será dedicado ao diálogo com o perfil dos professores e professoras de sociologia com base nos dados coletados nos questionários. Em seguida, apresentaremos as análises das entrevistas com enfoque nas categorias definidas. Pretendemos apontar reflexões que explicitem os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, traremos para análise as falas dos entrevistados que nos auxiliarão a compreender como aulas de sociologia no ensino médio têm contribuído para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais, de modo a analisar essas práticas pedagógicas quanto à abordagem da temática racial, refletindo sobre a importância da lei 10639, bem como discutindo o papel do professor de sociologia na problematização das questões raciais na sociedade brasileira.

Com isso buscamos identificar nas entrevistas as seguintes categorias, que entendemos serem as que irão nos fornecer os dados necessários para o alcance dos nossos objetivos. São elas:

- 1-Percepção do racismo na sociedade, na escola e na vida dos alunos.
- 2-Práticas que abordam a temática racial e que contribuem para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais tendo por critério de avaliação a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.
- 3-Importância da lei 10639 e implicações de sua implementação.
- 4-Significado do ensino de sociologia para uma educação das relações étnico-raciais.
- 5-Relação da formação do professor com uma prática antirracista

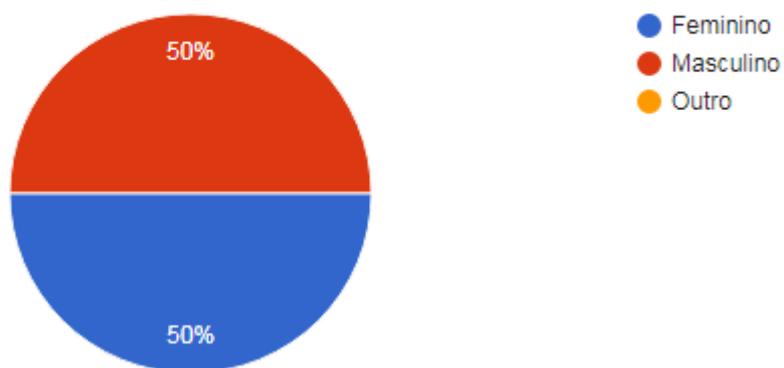
Primeiramente, vamos apresentar alguns dados obtidos através das respostas dos questionários, que se referem a todos os respondentes, não apenas aos que foram entrevistados. Em seguida focaremos nossa análise nos dados dos entrevistados. Como já apontado no capítulo anterior, foram respondidos 24 questionários. Considerando os desafios

enfrentados para mapeamento dos sujeitos e obtenção dos dados, acreditamos que esse número de respostas é suficiente para fazer alguns apontamentos, não generalizadores, capazes de suscitar algumas reflexões sobre o compromisso do ensino de sociologia com o campo da educação das relações étnico-raciais. Dentre os que responderam ao questionário, selecionamos 6 (seis) para as entrevistas, que serão analisadas neste capítulo.

4.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa

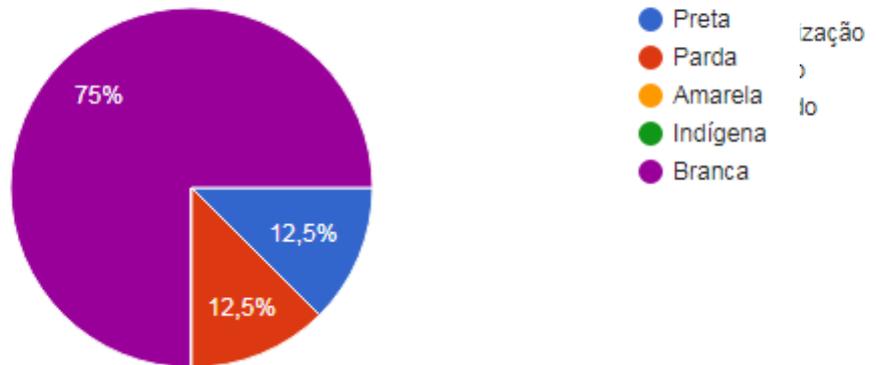
Considerando o universo dos respondentes, 50% são do sexo masculino e 50% do sexo feminino.

Sexo:



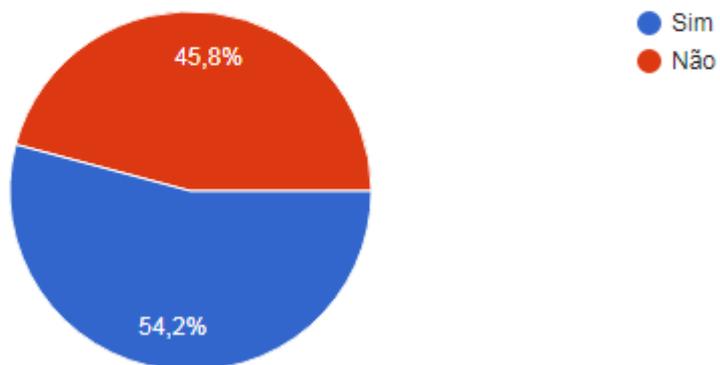
Dos respondentes, treze têm entre 23 e 30 anos de idade e onze têm de 31 a 52 anos. Apenas três pessoas se declararam da cor preta, três da cor parda e dezessete da cor branca. Esse é um reflexo de que nossas universidades, e principalmente alguns cursos como o de Ciências Sociais, ainda são caracterizados pela preponderância de estudantes brancos.

Cor / Raça:



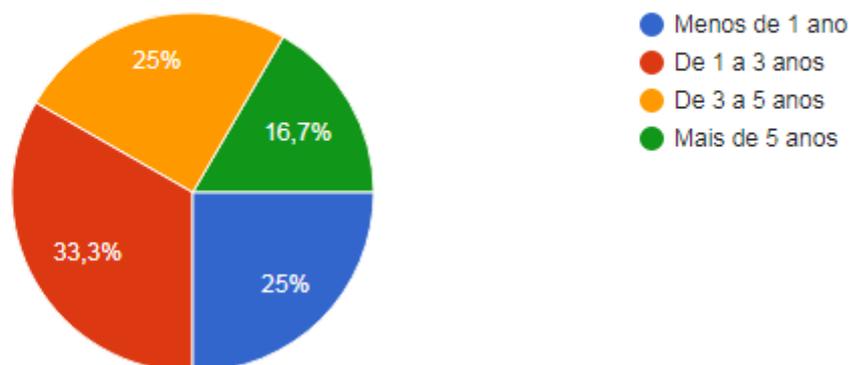
Apuramos que todos os sujeitos possuem formação em Ciências Sociais / Sociologia, sendo três formados na PUC Minas, um na UFJF, um na UFOP, um na ULBRA, um na UFV e dezessete na UFMG. Treze professores possuem outras formações, sendo desses um com doutorado, quatro com mestrado e sete com especialização. Evidenciando que apenas em torno de metade dos professores tem formação continuada, um fator importante que revela uma dificuldade dos professores não só na formação inicial, mas também após a graduação, sendo esse um dos principais empecilhos apontados por professores em pesquisas sobre implementação da lei 10639.

Possui outras formações?



Quanto ao tempo de atuação como docente, seis deles trabalham na área há menos de um ano, oito têm de um a três anos de docência, seis têm entre três e cinco anos e quatro são professores há mais de cinco anos.

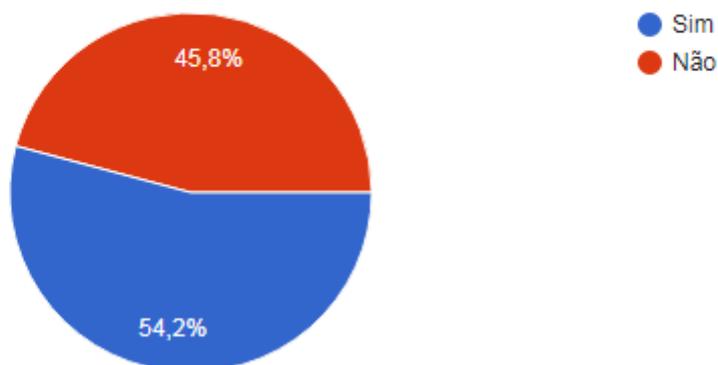
Há quanto tempo você atua como professor/a?



Em relação ao vínculo com a escola, 59,1% são designados e 40,9% são efetivos. Ao responderem sobre casos de racismo ocorridos na escola, cinco responderam que não ouviram falar nem presenciaram casos de racismo na escola, os outros, de diferentes maneiras, responderam que sim.

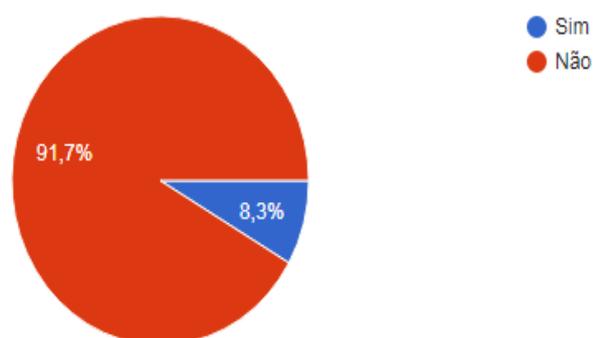
No questionamento sobre o conhecimento sobre a Lei 10.639/03, apenas treze professores têm conhecimento da Lei e o que ela regulamenta, apontando no geral que é a Lei que trata do ensino da cultura e história da Afro-brasileira. E onze não sabem do que se trata a Lei 10639.

Você conhece a Lei 10.639/03 e o que esta regulamenta?



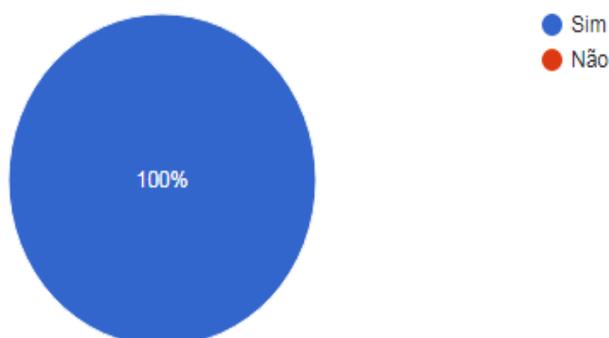
Dos que declararam ter conhecimento sobre a Lei, 72,2% responderam que o conhecimento não veio através da sua instituição de ensino superior, e 27,8% responderam que foi através da sua IES. No que diz respeito à formação acadêmica, apenas dois professores tiveram alguma disciplina obrigatória que contemplou o conteúdo de História e Cultura da África e dos Afrodescendentes no seu curso de licenciatura, e a grande maioria, 91,7% não tiveram nenhuma disciplina sobre essa temática. E apenas 5 tiveram disciplina optativa sobre a temática.

Na proposta curricular de seu curso de licenciatura houve alguma disciplina obrigatória que contemplou o conteúdo de História e Cultura da África e dos Afrodescendentes?



Ao responderem se implementam orientações para o ensino das relações étnico-raciais nas aulas de sociologia, todos responderam que sim, evidenciando que, mesmo que não saibam do que se trata a Lei 10639, eles trabalham a temática étnico-racial na sala de aula. Apresentaram diversos trabalhos desenvolvidos, como por exemplo, o conteúdo da formação do povo brasileiro, exposição sobre a história afro-brasileira, violência contra os jovens negros, sociologia das religiões, movimentos de resistência durante a escravidão, manifestações de racismos na sociedade, genocídio da juventude negra, estratificação social, história da África, personalidades negras, diversidade cultural, influência da cultura africana na cultura brasileira, e vários recursos e práticas utilizadas, desde utilização de aulas expositivas, aulas com músicas nacionais, vídeos e documentários, debates entre os jovens, desenhos, estudo de caso, dinâmicas, apresentação de dados estatísticos e reportagens.

Você implementa orientações para o ensino das relações étnico-raciais em suas aulas?



Por fim, responderam sobre quais elementos consideram serem obstáculos para a implementação da Lei 10639/03 nas escolas. A grande maioria respondeu que acredita que a falta de formação e orientação dos professores quanto à lei é o que mais dificulta. Alguns apontaram o racismo da sociedade e dos próprios professores, bem como assinalaram a falta de supervisão, por parte do Estado, a falta de iniciativa e interesse dos docentes em debater tais questões, além da falta de material didático e estrutura.

Quadro 2: Perfil dos entrevistados

1- Nome	2- Sexo:	3- Idade:	4- Cor	5- Graduação:	6- IES onde formou	7- Você conhece a Lei 10.639/03?	8-Conhecimento sobre a lei veio da graduação?
Angenor	M	31	Branco	Ciências Sociais	UFMG	Sim	Não
Milton	M	30	Preto	Ciências Sociais	UFMG	Sim	Não
Marielle	F	31	Branca	Ciências Sociais	UFMG	Sim	Não
Lélia	F	31	Preta	Ciências Sociais	U.F. de Rondônia	Sim	Não
Carolina	F	33	Branca	Ciências Sociais	UFMG	Não	Não
Luiz	M	52	Pardo	Ciências Sociais	UFJF	Sim	Não
Francisco	M	48	Branco	Ciências Sociais	UFMG	Sim	Não

4.2. O que as entrevistas nos revelam

Nesse item, iremos apresentar as narrativas dos entrevistados que se relacionam com as categorias definidas e subsidiam nossas análises. As entrevistas foram mais amplas do que apresentaremos a seguir, trazendo vários elementos que contribuíram para nossa pesquisa e apresentaram questões para futuros debates. No que diz respeito aos objetivos que traçamos, iremos analisar os dados das entrevistas de acordo com as categorias apresentadas no início desse capítulo.

4.2.1. Percepção dos docentes a respeito do racismo na sociedade, na escola e na vida dos seus alunos.

Antes de planejar suas aulas sobre a temática étnico-racial, é recomendável que os professores tenham a compreensão sobre quais condições as relações raciais foram estruturadas em nosso país, bem como suas consequências na dinâmica social. Ficou evidente nas respostas dos professores e professoras que todos percebem o racismo como um problema social presente na sociedade brasileira e apontaram como percebem as consequências desse problema para a sociedade, para a escola e para a vida dos jovens. A sociedade brasileira é racista e reproduz diversas discriminações raciais cotidianamente, que, infelizmente, são reproduzidas na escola, ocasionando uma vida cheia de turbulências e violências para os jovens, como apontam Gomes e Laborne,

O racismo não é uma mera consequência da violência que assola a juventude negra brasileira. Ele também não é um epifenômeno da questão de classe ou somente uma questão do Estado. O racismo é violento e produz violência. Uma violência que incide sobre determinados sujeitos, portadores de sinais diacríticos específicos, frutos de uma ancestralidade negra e africana. No imaginário sociorracial, aos portadores desses sinais soma-se tudo de negativo que a violência racista construiu no contexto das relações de poder, na luta de classes, na desigualdade de gênero e sexual (GOMES e LABORNE, 2018, p. 215).

Para o professor Francisco o racismo é estrutural, faz parte das estruturas da sociedade brasileira, está enraizado nas instituições e é negado pela população, que acredita no mito da democracia racial, ainda hoje, conforme sua fala a seguir,

Bom, eu vejo o racismo no Brasil como algo estrutural, muito estrutural, tão estrutural que as pessoas não se dão conta de como que ele funciona... A

questão de raça aqui no Brasil eu acho extremamente complicada porque ela é negada, é como se ela não existisse, o mito da democracia racial ainda é muito forte e parece que as pessoas estão muito mais empenhadas em, isso eu falo dentro da escola, em resolver uma situação de racismo em específico “olha, tal pessoa chamou o outro de macaco” do que efetivamente encarar esse racismo como algo estrutural. Então eu acho que o racismo no Brasil é muito dissimulado, e até evita o enfrentamento que a gente precisa ter.

Esse ponto de vista é compartilhado pelo professor Milton, que reforça a dificuldade que a nossa sociedade tem em debater o racismo, pois se acredita na democracia racial. Em relação ao racismo, ele nos diz que

Isso aí é dado, é descarado, todo dia tem, todo dia ocorre. Falar de relações étnico-raciais no Brasil, principalmente quando toca no racismo fica delicado, porque às vezes as pessoas não querem enxergar isso. Esse mito criado pela nossa democracia racial criou essa aura que falar de racismo é algo pesaroso.

A professora Lélia ainda reforça sobre a especificidade do racismo em Minas:

Mas uma coisa que eu acho que em Minas é muito específico é esse racismo velado, existe racismo em todo lugar é óbvio, mas esse racismo mais sutil assim, que acham que não é racismo.

Infelizmente, como já discutíamos anteriormente, o racismo é reproduzido dentro das instituições escolares de diversas maneiras, seja no currículo, nas práticas dos professores, entre os próprios alunos, na falta de representatividade na equipe pedagógica, dentre outras. Reconhecer essa reprodução é um primeiro passo para enfrentar esse quadro. Evidenciando os racismos dentro das escolas, reconhecendo que eles existem, é possível criar práticas antirracistas. Para Gonçalves (2006) a escola contribui para a manutenção de preconceito racial que se configura em exclusão social, ocupacional e educacional.

Perguntamos aos professores entrevistados como eles percebem o racismo dentro das escolas em que trabalham e as repostas foram contundentes e reafirmam a questão apresentada acima. Francisco e Angenor acreditam que a própria falta de representação de professores negros já é resultante do racismo estrutural e apontam:

Francisco: Eu imagino que o racismo dentro da escola se apresenta muito de uma determinada maneira que muitas vezes pode ser visto como uma brincadeira, alguém que pega uma característica de alguém, e tá fazendo uma espécie de *bulliyng*. Mas eu vejo a questão de raça como estrutural. A hora que eu vejo a cor dos professores, a equipe de professores é basicamente branca, a coordenação é totalmente branca, a exceção é o diretor que é negro, o que é raro.

Angenor: Quando você vê os professores mesmo, é surreal, eu tô tendo pela primeira vez a oportunidade de trabalhar numa escola que tem uma representação de professoras negras e não tinha até então, e isso é muito significativo sabe, e aí tem o outro lado, que é a violência que eles sofrem por causa disso. A realidade da escola ela é racista, todo mundo que limpa a escola é preto e todo mundo que da aula é branco, isso é bem explicativo assim.

Marielle, Lélia, Carolina e Milton identificam o racismo presente nas ações e falas de professores e equipes pedagógicas, evidenciando a necessidade de uma formação de professores que debata as questões étnico-raciais.

Marielle lembra um evento na escola,

A gente tem poucos professores negros na escola, isso já é um problema. E aí, eu, branca, mais dois professores brancos, propomos fazer uma feira de ciências com uma exposição de cientistas mulheres negras, e aí várias disciplinas tiveram resistência, ‘porque na química vamos falar da Marie Curie’, ‘não tem matemático negro, não tem’, teve uma resistência muito grande e eu acho que houve um boicote e os meninos acharam tudo, eles acharam. A gente não precisava fazer pesquisa nenhuma, eles acharam os matemáticos, sobre a filosofia da África, coisa muito interessante que eu nem sabia que existia.

Lélia nos diz que percebe o racismo na classificação que os professores fazem dos alunos, sendo que os considerados difíceis e problemáticos são sempre os negros. Ela ainda aponta duas formas de atuação do racismo dentro da escola, sobre um racismo colado na estética, dos jovens se verem enquanto pessoas bonitas, desejáveis, quando os jovens reproduzem os comentários “eu sou preta, mas eu sou limpinha” e uma sexualização das meninas negras muito grande. Além da questão religiosa, onde relata que um aluno, durante sua aula, falou que era primeira vez que se sentia à vontade pra falar que era de uma religião de matriz africana, porque sempre é chamado de macumbeiro.

Carolina também aponta “de racismo sim, de aluno me relatar não, mas de professor sim, de falar ‘o turno da manhã é mais bonito que o turno da tarde’, se referindo ao aluno ‘aquele moreninho que senta no fundo’. Eu vejo muito isso em relação aos professores”.

Milton amplia a discussão,

Eu vejo falas, eu me lembro de uma fala muito curiosa da diretora quando a gente estava falando da semana de consciência negra. Eu perguntei como que era a semana da consciência negra, o que eles fazem e tals. E ela é branca e falou assim “eu não sei pra que que existe isso, semana passada eu tava no meu carro e um cara me fechou e me chamou de loira burra e o cara era negro, e porque que eu não posso xingar ele também.”. Aí eu expliquei a ela que não é a mesma coisa; a questão da gente trazer a consciência negra pra

escola é justamente pra gente entender, pra desmistificar essas questões. E ela ficou assim, meio aérea. Mas eu vejo, triste demais.

O racismo age de formas perversas na vida desses jovens, seja no cotidiano das escolas, vivenciando todas essas formas que os professores relataram, seja em outros espaços da sociedade. O professor Francisco e o professor Luiz apontam que pela sociologia ter apenas um horário na semana, o convívio com os jovens é pouco, o que impede de perceber de forma mais profunda como que o racismo atua na vida de seus alunos.

Os outros professores e as professoras disseram que por diversas vezes conseguiram ter essa percepção, como também informaram que por vezes são interpelados por seus alunos com algum relato relacionado a esse assunto. Tanto Marielle, Milton, Lélia e Angenor, disseram que seus alunos relatam e reclamam, invariavelmente, de situações de como são perseguidos pelos seguranças das lojas e dos “pulões” da polícia. Os professores também apontam que percebem que seus alunos muitas vezes não têm consciência de que diversas violências que eles sofrem é racismo, mais uma consequência da falta de debate dentro das escolas. Como também identificam que eles têm vergonha de relatar certas situações, que remetem a questões que eles não se sentem confortáveis para falar. Lélia diz sobre isso e relatou que numa aula uma aluna, envergonhada, disse sobre o racismo que vivia dentro de casa, que a avó era racista, que a mãe era racista e por isso ela tinha muita insistência em puxar o cabelo dela, mas reforça que a campeã era a reclamação das perseguições nas lojas.

Diante das formas de opressão, preconceito e discriminações que os jovens vivem, é importante identificar que eles resistem. Assim como toda a população negra vem resistindo a todas as formas de racismo, os alunos também criam suas estratégias para sobreviverem dentro e fora das escolas. Duas professoras reforçam em seus relatos a presença dessa resistência entre suas alunas. Marielle diz que tem um movimento negro em sua escola, principalmente de mulheres, muito engajadas. E Lélia aponta que também percebe essa onda do movimento das cacheadas, que elas estão ressignificando muita coisa.

O professor Angenor ainda reforça que não tem como as pessoas não enxergarem o racismo na sociedade. Para ele é uma escolha enxergar e não enxergar. As falas das professoras e professores corroboram a literatura que afirma a existência do racismo na sociedade, bem como evidenciam como a escola reproduz diversas formas de discriminações e violências, como Gomes e Laborne apontam.

4.2.2. Práticas que abordam a temática racial e que contribuem para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais tendo por critério de avaliação a Lei 10.639/03 e suas diretrizes

Essa pesquisa tem como objetivo principal compreender como as práticas pedagógicas de professores de sociologia têm contribuído para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais. Portanto, o foco é entender como suas práticas abordam a temática no sentido de implementar as orientações da Lei 10639/03, como têm enfrentado o racismo, como têm debatido o tema sob a perspectiva do ensino de sociologia. Entendemos que não existe uma receita de bolo, um formato único a ser seguido, uma proposta pronta e acabada de como se deve dar aula sobre questões raciais e racismo. Entretanto, analisar alguns exemplos de aulas que já estão sendo desenvolvidas nos fortalecerá nesse caminho de construção de uma educação antirracista. Para refletirmos se essas práticas estão de fato sendo antirracistas utilizamos como critério de avaliação a Lei 10639/03 e suas diretrizes. Portanto, essa parte da pesquisa será descritiva, pois a intenção é apresentar exemplos positivos de práticas que acreditamos estarem contribuindo para o enfrentamento ao racismo. Essa descrição também é importante para orientar outros professores, que por diversas vezes reclamam da dificuldade que têm em preparar suas aulas, seja pela inexperiência, pela falta de formação adequada sobre a temática, seja pela indiferença imposta e assimilada ao longo da vida sobre esses assuntos.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03, são práticas que dependem das condições materiais e afetivas para sua implementação; em que todos os envolvidos precisam ser valorizados, bem como a cultura e história do povo negro do Brasil e da África; que questionam os preconceitos e estereótipos estabelecidos; que reconhecem a luta dos negros escravizados e a contribuição deles para nossa história; que não naturalizam as “brincadeiras e piadas” que inferiorizam as características físicas do povo negro e sua cultura; que fortalecem a criação de uma identidade negra positiva para incentivar os jovens; que são realizadas no cotidiano escolar, em conjunto com toda a comunidade escolar e com parceiros de toda a sociedade; desconstruem os equívocos em relação a tentativas de tornar o negro responsável pelo racismo e o mito da democracia racial; devem dialogar com todos, brancos e negros; devem estar inseridas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas; e buscam conteúdos em diversas fontes,

como nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos; apontam críticas aos materiais didáticos que reproduzem o racismo.

O Professor Francisco desenvolve suas aulas sobre a temática apresentando dados estatísticos sobre a realidade brasileira, principalmente no que tange às desigualdades raciais que assolam a população negra. Ele utiliza dados do IBGE, mapa da violência, e outras fontes de dados atuais. Ele descreve suas estratégias:

Eu trabalho basicamente com dados, eu levo dados pra mostrar, um dado que é que a mulher negra ela tem, por exemplo, muito mais dificuldade pra ter carteira de trabalho assinada. São dados expostos. Dessa maneira fica muito difícil ver contra-argumentos vazios, aí dificilmente eles vão falar que racismo não existe ou esse tipo de coisa. Minha aula é 100% expositiva e eu sempre peço pra eles algum tipo de trabalho por escrito e algum tipo de produção que eles façam que gera um debate. Então, por exemplo, um dos trabalhos que eu costumo utilizar sempre no 3º ano é a produção de um *podcast*. Eles têm que produzir um *podcast* sobre os temas que a gente tratou. Então, obviamente que a questão de raça aparece, coisas básicas como direitos humanos que dizem que todos são iguais. Obviamente que o racismo vai aparecer, uma justiça justa para todos, que está dentro dos direitos humanos, é óbvio que a questão racial vai aparecer. Então eles têm que produzir sim, e eu nunca vi a negação do racismo, das desigualdades, mas eu também vejo uma relação muito forte que os alunos fazem que aquilo que o negro sofre o pobre também sofre. Então, a questão das cotas é que precisa ser discutida ‘ah, não devia ser pra negro, tinha que ser pra pobre; a violência não afeta só os negros, afeta os pobres’, esse tipo de coisa, mas fora isso...

A professora Marielle trouxe um exemplo em que trabalha esse assunto na relação com outras temáticas. Ela discorre sobre uma atividade que fez com seus alunos:

Mas assim, eu fiz um exercício muito legal. Um grupo de jovens do Rio de Janeiro estava indo pra praia de Ipanema e aí a polícia começou a barrar esses jovens na saída lá na comunidade. Aí eles ficaram indignados e tal, eu pedi pra eles escreverem e abri pro debate. Foi uma aula sobre violência urbana, a gente lia um texto falando sobre desigualdade espacial e como que o espaço urbano reflete essas desigualdades sociais, onde certas pessoas podem frequentar e outras não, e o exercício era uma notícia e fazer essa análise e foi bem interessante. Além disso, organizei com outros professores e os alunos uma exposição de cientistas negras. E tenho tentado mudar um pouco a discussão, quando eu cresci a questão racial era muito baseada no racismo, e hoje eu vejo que ela mudou, no sentido de mostrar a luta do povo negro. E relaciono aos outros temas.

Milton também responde que tem trabalhado de forma interseccional, pois acredita que a questão racial está presente em todas as discussões. Enunciou o que está a seguir:

Eu tenho tentado trabalhar essas questões de uma maneira meio que interseccional. Houve situações que a abordagem teve a questão do racismo de uma forma explícita, e o recorte racial permeia tudo né, ainda mais quando

vamos pensar Brasil, não tem como não falar de recorte racial e eu tento abordar da minha maneira. Então, às vezes é mais expositivo, por exemplo, teve algumas aulas que acabamos entrando em discussão sobre violência policial e eu lembro que eu usei vídeo de uma série *O maluco no pedaço*, do Will Smith, que aborda isso e eles falam que são abordados do mesmo jeito, ‘e por que que vocês acham que são abordados?’, ‘Ah, porque a gente é preto né fessor’ e é isso. Às vezes eu tento trazer recurso áudio visual, *rap* eu tento utilizar muito com eles, é uma ferramenta muito forte nesse sentido também, eles tão mais pro *funk*, mas eu tento, música me ajuda muito nesse sentido também.

A docente Lélia desenvolve um plano de aula específico sobre a temática racial e o apresentou para nós:

Eu trago primeiro a Diáspora, e aí depois eu falo as teorias eugenistas, os métodos antropométricos, de medição de crânio, que é uma coisa que eles gostam e aí eu conto alguns casos verídicos que a ciência já fez que foi muito racista, como a ciência corroborou com essas teorias racistas. E aí eu falava como que na sociologia foi interpretado isso, falava um pouco de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, e depois eu falava das teorias que contestavam a teoria dele, com Sergio Buarque e Florestan Fernandes, e depois ir pro Stuart Hall com identidade, como que a gente formou isso e eu chego dar junto um pouco do Castells. Eu usava muito vídeo, muita música, usava muita música da minha terra, a gente tem muita música lá que ninguém conhece aqui, pra trabalhar raça. Eu trabalhava música do *Quilomboclada*, o próprio nome da banda já ia explicando, quilombo com caboclada, usava fotografia, então eu gosto de usar muito imagens, acho que visualmente é bom. E eu gosto de botar eles pra fazer; vamos fazer uma pesquisa sobre esse tipo de *funk*, eu quero que vocês tragam a pesquisa, eles aprendem muito mais, eles botando a mão na prática. Eu trabalhava aula expositiva, leitura, levava um texto menor ou do próprio livro, mas eu sempre gostei disso, de tirar os meninos da sala, aula expositiva eu gosto de dar também, mas antes ou depois de uma atividade e copiar, copiar em escola pública é necessário, né?

Angenor discorre sobre suas ações e aponta que além de trabalhar de forma específica também relaciona com outros debates, bem como diz da necessidade de se apresentar um debate racial de forma positiva. Ele fez os seguintes apontamentos:

Mas você trabalhar entre seus exemplos, trazer uma coisa cotidiana, todo nosso material, a maior parte do nosso material didático, principalmente livros são racistas e lgbtfóbicos, não trazem exemplos de casais homossexuais, não têm representação de pessoas negras. Então, o que eu faço muito é, todo material que eu utilizo sempre está ligado a uma coisa dessas, e isso no início do ano é muito difícil, porque choca o tempo todo né, já escutei ‘ce só traz coisa de preto, fica só falando de preto’ e estou falando de processo de socialização, mas tô trazendo um filme que tem uma criança negra. Mas assim, eu sempre trabalho, de uma forma que seja não diretamente a questão do racismo, mas a gente traz no nosso debate, sempre aparece, só deixar a galera falar que cê vai escutar, eles sempre trazem. E como que eu trabalho essa questão da identidade negra, até então que eu tenho feito, tem uma aula que eu montei que é pensando exatamente isso, porque que a gente tem tanta dificuldade em se assumir negro. ‘A gente’, as

pessoas negras, e aí eu falo do Florestan Fernandes, mito da democracia racial e tal tal tal, e sempre trago também vídeos, falas, músicas, Emicida o tempo todo, Racionais o tempo todo, um vídeo que é chocante e maravilhoso é o da “Cota não é esmola”, como que aquela menina, a Bia Ferreira cantando, impacta de uma forma que eu não preciso falar nada, e aí eu tô falando de cotas, ações afirmativas, porque quando eu tô falando de ações afirmativas eu tô falando de outras ações afirmativas no geral, mas de alguma forma eu também tô falando de cotas, mas aí pensando numa outra perspectiva que não necessariamente vou falar de opressão.

A professora Carolina faz uma reflexão sobre o lugar de fala, que acredita que é importante deixar os jovens negros serem protagonistas na discussão e busca relacionar a temática racial com as experiências vividas pelos alunos:

E como eu abordo.. como eu sou.. eu prefiro deixar eles falarem, então assim, eu tento não tirar o lugar de fala deles. Por eu ser branca eu prefiro, quando surge esse assunto e eu vejo que um aluno negro quer falar eu deixo ele falar né.. relativo à temática que a gente esteja discutindo que tenha uma conexão com raça, mas é um assunto que sempre surge. Mas ano passado, quando eu dei sociologia brasileira, a gente falou um pouco disso, do Gilberto Freyre, democracia racial, porque que isso é um problema. Então a gente debateu isso um pouco no 3º ano dentro da sociologia brasileira.

E o professor Luiz relata como é importante projetos que são desenvolvidos pela escola para incidir sobre o racismo no cotidiano escolar, dessa forma discorre:

Eu pedi que os alunos se organizassem e escolhessem temas que abordassem questões que eles queriam aprofundar, e a questão do racismo e a questão do preconceito aparece como uma demanda dos próprios alunos dessas turmas, né, deixando claro, portanto, que em alguns momentos eles provocam a discussão, eles provocam a demanda. Aí a gente tem condições de fazer uma leitura mais específica né. Bom, além disso, a própria escola tem também o seu programa né, de ações afirmativas, e a questão da comemoração ou chamada conscientização para essas ações ocorrem no final do ano, com as ações do 20 de novembro, e outras ações relacionadas à questão da diversidade étnico-racial. A escola, inclusive, está preparando para esse ano, nós estamos num grupo de professores preparando uma série de que vão culminar no quarto bimestre trabalhando justamente essa temática. Bom, o que a gente faz então... além da sala de aula, de perceber que essa questão perpassa conteúdo e também além da sala de aula você pode chamar atenção pra essas questões, sobretudo na hora que elas ficam gritantes na hora que você está analisando um dado né. Quando você está analisando um dado de renda é gritante que você perceba qual população está mais afetada né, se você está analisando um dado de violência urbana mais uma vez. Então isso fica o tempo todo explícito na medida em que os conteúdos vão fluindo no correr do programa da sociologia. Já especificamente, quando você tem um programa do 20 [de novembro] né, que é esse do segundo semestre, o que você tem? Nós estamos propondo, um grupo de professores, nós estamos propondo que ao longo desse ano a gente trabalhe alteridade como sendo uma forma de entender as questões das diferenças né, e aí os alunos estão sendo chamados a evidenciar essa questão, como que eles compreendem, como eles percebem o outro, e aí a gente tem percebido também isso, que essa questão

do racismo, do preconceito, ela aparece nitidamente como sendo uma demanda deles.

Nessas entrevistas, percebemos que diversas são as possibilidades de se trabalhar a temática étnico-racial nas aulas de sociologia e que cada uma delas pode contribuir para o enfrentamento ao racismo e implementação da Lei 10639/03. Mesmo que alguns professores não tenham conhecimento aprofundado sobre a lei, como veremos mais à frente, eles desenvolvem ações que permeiam as orientações e diretrizes dessa lei, como evidenciaram em suas falas. Ao dialogar sobre a realidade brasileira, que é desigual e racista, ao trazer teorias que fundamentam a existência do racismo no Brasil, ao expor situações que ocorrem no cotidiano dos jovens brasileiros, ao debater a questão da identidade negra e religiosidades de matriz africana, ao afirmar a necessidade de ações afirmativas e cotas raciais, dentre outras práticas, os professores estão contribuindo para uma educação das relações étnico-raciais. Percebemos que existem várias lacunas ainda, seja pela falta de formação, pela dificuldade em lidar com o tema, pela resistência em debater tal temática ou pela falta de experiência em lidar com assuntos conflituosos, tanto que em sua maioria as práticas trazem como conteúdo principal a denúncia ao racismo e às desigualdades raciais, mas não apresentam conhecimentos sobre a cultura e história africana, por exemplo.

Alguns docentes entrevistados apresentaram questões sobre como se deve trabalhar as questões étnico-raciais, se de forma transversal a outros conteúdos ou se devem preparar um plano de aula específico sobre essa temática. Além disso, o debate sobre lugar de fala, se professores brancos têm propriedade para fazer tal discussão ou como devem fazer, também apareceu na reflexão de alguns professores. Sobre esse debate, que não é nosso foco, é preciso aprofundamento por parte dos docentes, e principalmente que esse debate seja feito durante a formação inicial dos docentes, para que não haja equívocos e silenciamentos por falta de compreensão do que é lugar de fala.

4.2.3. Importância da lei 10639 e implicações de sua implementação

Ao buscarmos analisar as práticas desses professores quanto à abordagem da temática racial e o enfrentamento ao racismo, entendemos que era importante verificar que repercussões essas práticas estão trazendo para a sala de aula, para a vida dos jovens e para a sociedade. Se consideramos que elas estão cumprindo esse papel de enfrentamento, é essencial que as implicações sejam observáveis e refletidas tendo por referência o alcance das

diretrizes curriculares para implementação da Lei 10.639/03. Nesse tópico discorreremos em torno dos apontamentos dos professores e professoras a respeito dessas decorrências.

Gomes (2012), considera que a implementação da Lei 10639/03 contribui para que o jovem negro, por meio das práticas empregadas pelos professores, afirme a sua identidade negra, bem como reconheça a história e lutas do povo negro de nosso país. Nesse sentido, é importante verificar se as práticas pedagógicas dos professores estão conseguindo atingir esses objetivos.

Francisco disse que não tem muito retorno sobre a questão de raça, e que, portanto, não sabe se tem conseguido enfrentar o racismo, mas acredita que debater é a única solução que nós temos de humanizar as pessoas. Para ele,

Algumas disciplinas têm a capacidade, se bem trabalhadas, de trazer um valor que parece que aos poucos a gente tem perdido, que é humanizar as pessoas. Cada vez mais a gente está se desumanizando. Então eu não sei efetivamente se a gente tá conseguindo. O que eu posso dizer é.. eu tenho muitos alunos meus nas redes sociais, muitos, e eu nunca vi, e eu sou muito ativo nas redes sociais, eu nunca vi nenhum desses meus ex alunos praticar qualquer tipo de racismo.

A professora Marielle afirma que sim, que acha que tem conseguido de alguma forma contribuir para o combate ao racismo. Através de suas aulas ela apresenta muitas pessoas negras, pois acredita que a representatividade é importante,

Eu acho que sim.. eu acho que a gente precisa de exemplos, de representação, e eu tento trazer muitas referências de pessoas negras. Alguns ídolos que eu tenho hoje são negros. Eu gosto muito da Beyonce; cito ela direto, e vários artistas e cientistas, Ângela Davis, porque eles precisam de representatividade. Então eu acho que a implicação maior é essa; é você enxergar que você pode ocupar um lugar diferente ou o lugar que você quer.

Além disso, aponta que percebe que os alunos ficam gratos por ela ter participado da formação deles. Ela recebe depoimentos positivos no geral, apesar de trabalhar há pouco tempo e não saber se está fazendo o suficiente sobre a questão racial.

O docente Milton acredita que suas práticas pedagógicas têm contribuindo para o enfrentamento ao racismo, uma vez que suas aulas de sociologia cumprem um papel de desnaturalizar as coisas, de mostrar com mais profundidade, não apenas jogar os dados. Ele cita por exemplo uma aula em que apresentou dados do mapa da violência, que 40 mil pessoas morrem no Brasil e dessas 70% são jovens negros e que a partir disso seus alunos

ficaram incomodados e fizeram relações com suas vidas. Com isso, eles passaram a refletir sobre a realidade deles, vão se abrindo e levando pra outros meios, não só dentro da escola.

A docente Lélia respondeu da seguinte maneira:

Sim, eu acho que não só enfrenta, mas eu acho que é uma das melhores formas. É uma das ferramentas mais eficazes, é muito sensibilizador, só não sensibiliza aquele aluno que o problema dele não é a falta de conhecimento, é caráter. Os alunos que podem até ter preconceito e a mente fechada, eles se sensibilizam. Tenho alunas que mudaram demais, fui percebendo. Tenho uma que mudou tudo, mudou o cabelo, passou a cantar, e isso é muito legal, e isso não é só um reflexo da minha aula, mas um reflexo que elas estão buscando outras formas de informação. A gente tem um crescimento de meninas feministas muito grande, e isso não é à toa. Se tem um professor de sociologia com uma formação sólida, vai fazer diferença, não vai fazer no sistema, mas vai fazer diferença para aqueles indivíduos. Sociologia muda muito, as ciências humanas fazem isso, é muito libertador. Eu me sentia feia, eu falava com as meninas, eu queria ser branca, eu tinha vergonha do meu cabelo, meu cabelo vivia preso, eu pedia todos os dias pra eu ficar branca, igual minha irmã, que meu pai é branco e minha mãe é negra. Eu sonhava, ficava me imaginando com outra estética, e hoje eu vejo que talvez minhas alunas não pensem diferente de mim, e aí tem a ver com tudo isso.

O professor Angenor também acredita que suas aulas têm provocado deslocamentos em seus alunos, pois a partir das discussões feitas os jovens vão se identificando e começam a sentir mais liberdade para falar dos preconceitos que vivem, de como são seguidos por seguranças nos shoppings e nas lojas. Carolina também percebe esse resultado com seus alunos. Ela conta de aulas em que o assunto era racismo e que a sala de aula acabou virando um grupo de desabafo dos alunos contando as situações que eles viveram e como isso impacta na vida estudantil deles, na vida profissional, amorosa, familiar e tudo. É importante que a sala de aula seja um espaço de escuta, pois os jovens geralmente têm poucos espaços para falar de seus problemas e pouco acesso a psicólogo.

Luiz percebe que, como resultado das aulas e dos projetos que a escola desenvolve sobre essa temática e sobre respeito ao próximo, há uma certa assimilação e um profundo respeito entre as pessoas, entre os alunos. Mas ressalta que acha que não tem como medir se está enfrentando ou não, porque nunca fez um questionário para poder avaliar essas implicações, para poder perceber como os alunos estão assimilando e estão modificando suas ações no cotidiano. Ele acredita que seria necessário fazer essa pergunta diretamente: “E aí, como a escola contribui para que você reduza os seus preconceitos ou reflita sobre seus preconceitos?”

4.2.4. Significado do ensino de sociologia para uma educação das relações étnico-raciais

Para a implementação da Lei 10639/03 e de suas diretrizes, para uma prática pedagógica antirracista o desempenho docente precisa ser responsável e entender que a sua prática é parte do processo de desconstrução do racismo na sociedade, ou pode contribuir para a manutenção do mesmo. Dessa forma, refletir sobre o significado do ensino de sociologia e a responsabilidade dos professores nesse processo na escola é uma parte importante da estratégia da educação das relações étnico-raciais. Nas entrevistas os docentes responderam acerca dessas responsabilidades e como eles acreditam que estão contribuindo para o enfrentamento ao racismo. Oliveira (2016) considera que o ensino de Sociologia tem condições privilegiadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que debatam as questões raciais, que desnaturalizam e combatam o racismo, que reflitam sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

O professor Francisco defende que a sociologia deve ser uma disciplina que proponha ao jovem se retirar da acomodação. Ele aponta o seguinte:

Pra mim o papel da sociologia é incomodar, é isso que me move a dar minhas aulas. Então, eu monto as minhas aulas imaginando como irei incomodar os alunos, aquela ideia de tirar um véu que foi colocado, como se o mundo fosse assim e pronto e acabou. Então, eu acho que a sociologia tem essa função de incomodar, e ela não incomoda só os alunos, ela incomoda os outros professores... Eu nunca tive desavenças com pais e professores, mas sei que gera esse incômodo, e acho que esse incômodo é extremamente necessário. Se a sociologia não incomodar, ela tá lá pra que?

Marielle questiona se está conseguindo, enquanto professora de sociologia, cumprir um papel nessa discussão, e por dar aula há pouco tempo não tem muita dimensão dos reflexos dessa prática. Aponta também a questão de ser branca e aprender, assim como a sociedade, a discutir racismo sem querer protagonizar a discussão, admitindo que “não adianta eu falar que sei o que é sofrer racismo porque eu não sei... Mas debater é importante para eles refletirem, eles ficam gratos, mas sobre a questão racial eu não sei se minhas aulas estão fazendo o suficiente.”

O docente Milton avalia que nossa tarefa principal é desnaturalizar as questões. Para ele, não é natural que o corpo docente seja branco e quem sirva seja negro. Diz que é papel da sociologia debater como essas relações têm uma construção sócio histórica, que é resultado de como se deu a abolição da escravidão e outras coisas que têm que ser levadas para a sala de aula. Dessa forma, o professor acredita que vai desmitificando esses assuntos na aula e propõe reflexões sobre o cotidiano dos jovens.

A professora Lélia defende que as aulas de sociologia são uma das melhores formas de combate ao racismo, de desmitificar essa ideologia, pois é próprio da matéria. Mas enfatiza que deveria acontecer sincronizadamente com outras matérias para ter mais efeito: “por exemplo eu já trabalhei dados da violência contra a mulher com o professor de matemática usando infográficos; trazer estatísticas com dados sensibiliza muito”. Ela ainda diz que a sociologia muda muito, que as ciências humanas cumprem um papel libertador e que debate na sala de aula é essencial, assim como foi pra ela “pois ele não seria feito na minha casa, não seria feito na igreja, não seria feito no meu trabalho, esse debate começou na minha escola”.

Angenor reconhece o papel do movimento negro nesse processo e faz algumas reflexões:

Eu acho que a gente tem que mexer em estratégias muito fortes, porque é um troço muito complicado, ne? Mas o que eu tenho reparado inclusive é que o movimento social tá tocando isso mais, sabe? Nessa escola que eu tô agora por exemplo todas as pessoas negras trabalham de alguma forma isso. Então eu acho que a sociologia ela, é cruel falar isso, mas nossa formação a gente não teve ninguém que sensibilizasse a gente, mas eu acho que foram as vivências. Por exemplo, o Fórum Social Mundial que eu fui por causa da sociologia me deu essa vivência com o movimento negro lá. Então, eu acho que a sociologia traz pra gente algumas ferramentas que nos ajudam.

A professora Carolina tem um entendimento de que a sociologia promove mudanças, tem grande repercussão ao discutir racismo, pois quando um colega negro fala sobre suas experiências de racismo e um colega branco de classe média escuta, ele vai refletir sobre isso. Portanto, é fundamental discutir essa temática. Porém, enfatiza que é um problema a maioria dos professores e diretores das escolas serem brancos, pois não há representatividade negra e o jovem não se identifica. Com isso, reforça que “é crucial discutir isso, fundamental pra sociedade mudar. Se a gente levar isso pra sala de aula e eles refletirem sobre, é muito importante mesmo”.

Luiz responde dessa forma,

Bom, a própria disciplina de sociologia trabalha a temática da diversidade, da cultura, das questões relacionadas ao cotidiano das pessoas. Então, isso tudo acaba por contribuir para essa reflexão. A questão do racismo está presente no cotidiano da disciplina de sociologia, pois ela atravessa a sociologia de ponta a ponta, na medida em que é também uma questão relacionada ao processo de construção da realidade social. Então, se a gente percebe dessa forma, o tempo todo a sociologia vai buscar, e aí eu como professor vou estar o tempo todo preocupado em buscar essas relações presentes nessa dinâmica da vida cotidiana das pessoas com essa questão da carga teórica, da carga conceitual da sociologia.

As falas dos professores corroboram com Oliveira (2016) no sentido que todos consideram que o ensino de sociologia pode e deve contribuir para uma educação das relações étnico-raciais.

4.2.5. Relação da formação do professor com uma prática antirracista

Consideramos, como já aprofundado no capítulo anterior, que uma prática pedagógica antirracista se fundamenta em uma formação inicial que tenha em seu currículo o debate das relações étnico-raciais. Um curso de licenciatura que ofereça essa discussão, que ofereça disciplinas específicas sobre a temática, que proporcione ao graduando o acesso à literatura e a orientações para uma educação das relações étnico-raciais, contribuirá para que esses futuros professores construam práticas pedagógicas antirracistas, que reflitam sobre as questões raciais de nosso país e tenham conhecimentos fundamentados para fazer essa discussão na sala de aula.

Entretanto, como já apontado em diversas pesquisas, no geral a formação de professores tem se esquivado desse assunto, formando, em sua maioria, docentes sem acúmulo teórico sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Com isso, percebemos, e as falas dos entrevistados reforçam essa percepção, que na maioria das vezes, a atuação do professor sobre essa temática ainda parte em grande medida de mobilizações individuais, por empatia, por reconhecimento em seu próprio corpo, por achar, individualmente, que esse assunto é importante, bem como ainda ocorre de forma isolada nas escolas.

Gomes (2010) ratifica essa consideração ao destacar que a atuação individual do professor ainda é a forma mais comum pela qual se dá a aplicação da lei. De acordo com a autora, professores exercem tais práticas por escolhas subjetivas, não em razão do conhecimento sobre a lei. A autora afirma que

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). [...] A Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente (GOMES, 2010, p. 08).

Após algumas reflexões Francisco aponta que discute tal temática a partir da realidade que ele encontrou dentro da escola, com a quantidade de alunos negros e negras. E que conheceu a Lei 10639/03 em virtude de seu interesse pessoal sobre a questão racial, não por causa de uma orientação da escola para discutir esse tema, tampouco teve alguma formação na universidade sobre essa lei. Reforça que o CBC de sociologia traz a questão de raça, mas que o próprio CBC não faz menção nenhuma a essa lei. Ainda reforça:

Eu também vejo poucas vezes alguém tratando sobre ela, o que a gente vê muito comum é a caça aos negros no final do ano. Na consciência negra, vamos trazer um negro pra falar da questão da negritude, principalmente professores de história envolvidos nisso, mas fora isso não vejo ninguém tocar nessa lei.

A percepção da realidade de Marielle a impele a discutir sobre raça e racismo. Para ela não tem como ser um bom professor ou um bom cientista social que não veja a desigualdade como um fator central no país, que não é natural. Ela também admite que não teve formação sobre o tema na faculdade. Com isso, ela acredita que a iniciativa de debater esses assuntos possa ter vindo de seu desenvolvimento político, pois já foi integrante de um partido político. Para tratar o tema de forma crítica, preconiza a necessidade de se ter “uma sensibilidade científica, se é que existe isso, mas tem que ter o afeto também, para perceber e sentir que isso é um problema, para ver a estrutura da sociedade brasileira e ver isso como um problema”. Sobre a lei, obteve o conhecimento através de seu relacionamento com um professor de história.

Por ser homem negro, Milton entende que é necessário debater essa temática porque essa é sua realidade; é seu corpo presente na sala de aula, um corpo que vive no Brasil racista. Discorre sobre como não teve acesso a essas discussões na sua época de escola e considera que talvez, se tivesse tido, poderia ter acumulado e feito questionamentos que só foi formular depois de mais velho, de entrar na faculdade e depois de vivências na faculdade. Ele também não teve formação teórica específica sobre esse assunto na faculdade. Seu conhecimento sobre a Lei 10639/03 é recente, data de 2016, e informa que ele veio, possivelmente, da internet, não foi do curso de ciências sociais.

A professora Lélia, também mulher negra, percebe a necessidade de debater e enfrentar o racismo a partir de sua vivência. Desde a juventude participou de conselhos juvenis, do grêmio estudantil, de militância política, de um curso de humanas. Por ter sofrido racismo, isso a mobiliza para debater tais questões.

As experiências de vida também são fundamentais para Angenor pensar suas aulas. Ele diz de sua sensibilidade, por ser homem gay e ter vivenciado preconceitos na escola, e ter tomado consciência disso mais tarde. Ele diz que frequentou algumas conversas, na internet, que tem vivências fora da academia que foram sensibilizando-o e capacitando para debater o tema em sala de aula. Nunca teve formação na universidade sobre esse assunto. E que conhece a lei de ter lido sobre “há muito tempo atrás”.

O interesse de escutar os jovens é o que motiva a professora Carolina. Ela acredita que ouvir sobre a realidade deles é essencial, que eles têm mais condições de falar sobre racismo do que ela, que é branca, que ela pode apresentar dados, estatísticas, teorias sociológicas, mas eles sabem mais o que é o racismo no Brasil por vivenciarem na pele, e que a partir das aulas eles se sentem confortáveis pra falar. Ela não conhecia a Lei 10639/03, apesar de implementar algumas de suas diretrizes nas suas aulas.

Luiz tem militância social, ativismo nos movimentos comunitários, no movimento estudantil, no movimento político partidário. Então, entende que toda essa carga de proatividade própria dos movimentos sociais contribui para o seu processo pedagógico e para a construção de aulas que enfrentem as desigualdades.

Ao analisar essa categoria nos defrontamos com um gargalo para implementação das diretrizes da Lei 10639/03. Dentre outros, a falta de formação e informação dos professores a respeito da lei e de literatura sobre a temática étnico-racial, dificulta em muito uma educação antirracista, desvaloriza a luta do movimento negro para aprovação da lei e suas diretrizes, desconsidera a importância desses debates na sala de aula, com presença majoritária de jovens negros, e não contribui para o enfrentamento ao racismo nas escolas e na sociedade brasileira. Nenhum dos entrevistados, todos formados em universidades federais, tiveram formação sobre essa lei na graduação. Isso é um reflexo de como nossas universidades ainda são elitizadas e reproduzem o racismo institucional e estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
Respira fundo e volta pro ringue (vai)
Cê vai sair dessa prisão
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós
Faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio
(Amarelo- Emicida)*

Escrever as considerações finais significou uma mistura de sentimentos para mim. De certa forma, é um conforto concluir essa etapa que foi tão intensa e turbulenta, não pelo mestrado em si, mas por todo o resto que aconteceu ao redor. Foi muita coisa! Um sentimento de missão cumprida. Por outro lado, sinto certa angústia em pensar nos desdobramentos da pesquisa, se ela será de interesse para alguém, se vai contribuir de fato para uma educação das relações étnico-raciais, o que eu faço agora, são questões que surgiram nesse final. Tranquilizo-me ao pensar que a pesquisa não tem um fim em si mesmo, que é parte de um processo de produção de conhecimento que é contínuo, de lutas e resistências que ocorrerão sempre enquanto existir desigualdades e injustiças. A vida é assim mesmo, um eterno caminhar.

Como apresentado nas seções anteriores, este trabalho buscou compreender como as práticas pedagógicas de professores de sociologia têm contribuído para uma educação das relações étnico-raciais. Para tanto também discutimos a formação desses professores, as implicações dessas práticas, bem como analisamos o significado do ensino de sociologia no enfrentamento ao racismo. Para alcançar esses objetivos além da revisão da literatura, aplicamos um questionário para vinte e quatro professores de sociologia e entrevistamos sete desses. O processo de coleta e análise de dados foi decisivo para evidenciar o que a discussão teórica apresenta.

No que diz respeito à revisão da bibliografia tivemos dificuldades em encontrar trabalhos que apresentassem a relação do ensino de sociologia com a temática étnico-racial. Na verdade, identificamos uma tese de doutorado, uma dissertação e dois artigos. Analisando esse resultado, pode ser que nossa busca não tenha sido suficiente para encontrar tais pesquisas, mas ela evidencia a necessidade de ampliação de investigações que façam esse debate, que é tão necessário e urgente. Torna-se imperativo ampliar essa discussão na atual conjuntura do Brasil em que estamos vivendo um ataque, por parte do Governo Bolsonaro às

conquistas que o Movimento Negro e a população negra tiveram, aos avanços na educação como um todo, à permanência do ensino de sociologia nas escolas e de importantes discussões, como o debate de gênero, educação sexual, opressões, racismo, e outros. Nossa pesquisa, além das contribuições que propusemos ao longo do trabalho, também é um reforço na resistência contra os retrocessos impostos por esse governo.

Quanto às outras temáticas abordadas na pesquisa, seja o contexto da implementação da Lei 10639/03 e o papel do movimento negro nesse processo, como os debates sobre formação de professores numa perspectiva étnico-racial, a sociologia das juventudes e a relação entre sociologia brasileira e o ensino de sociologia, consideramos que a literatura é vasta e inclusive não demos conta de trazer grandes contribuições, pois o tempo é curto para ler tanta produção de qualidade que temos a respeito desses assuntos, principalmente de autores brasileiros. Algumas lacunas ficaram, seja pela minha trajetória de pesquisadora iniciante, seja pelo cronograma apertado e pelas condições materiais para fazer a pesquisa. Mas acredito que o trabalho permite algumas reflexões importantes para o ensino de sociologia e as práticas pedagógicas desses professores, bem como para o debate sobre relações étnico-raciais e educação. Buscamos indicar algumas possibilidades de trabalho na perspectiva da Lei 10639/03, bem como apresentar os desafios e lacunas que ainda permanecem.

Particularmente a construção da pesquisa me fez refletir cotidianamente sobre minhas práticas enquanto professora e meus conhecimentos a respeito da história e cultura afro-brasileira e africana. A partir das leituras e das entrevistas realizadas, aprofundei meu conhecimento sobre o assunto, reconheci de fato como o movimento negro tem contribuído para uma educação que respeite a diversidade cultural de nosso país, tal como foi indigesto perceber que a sociologia brasileira cumpriu um papel vergonhoso em alguns momentos, legitimando o racismo, e como que, em outros momentos, fez críticas contundentes a essa desigualdade, um movimento dialético constante.

A investigação revelou diversas possibilidades para um ensino de sociologia comprometido com uma abordagem crítica das relações étnico-raciais e possibilitou a compreensão de como essas práticas têm contribuído para o campo da educação das relações étnico-raciais. O debate a respeito das desigualdades raciais tem sido feito utilizando-se de estratégias as mais diversas como exemplos do cotidiano, apresentação de dados estatísticos do Mapa da Violência, vídeos e documentários que abordam a temática, músicas que fazem denúncias dos preconceitos vividos e anunciam resistência.

Os relatos dos docentes entrevistados revelam a necessidade de ter a sala de aula como espaço de escuta. A realização de rodas de conversa sobre as vivências dos jovens do ensino médio, que se caracterizam como espaços de escuta e fortalecimento entre os jovens, assume importância estratégica para o desenvolvimento da temática. Além disso, a mobilização dos jovens em torno da investigação sobre a participação de cientistas negros em várias áreas do conhecimento, a apresentação da literatura sociológica sobre a formação do mito da democracia racial, diálogos sobre a construção da identidade negra e importância do auto-reconhecimento e empoderamento dos jovens, também contribuem para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais.

O planejamento de atividades que tenham representatividade negra, independentemente do tema, a realização de debates e seminários sobre temáticas relacionadas à questão étnico-racial, como cotas raciais e ações afirmativas, são todos exemplos que elucidam como os docentes têm sido criativos para desenvolver o tema nas aulas de sociologia. Seja com um planejamento específico ou de forma transversal, os dados apontam para práticas que, desenvolvidas da forma citada anteriormente, têm contribuído para trazer o debate étnico-racial para dentro da sala de aula, fornecendo informações e difundindo conhecimentos para educar os jovens quanto à pluralidade étnico-racial de nosso país e como a nossa sociedade tem lidado, historicamente, com as tensões das relações raciais no Brasil.

No percurso da investigação, percebi como meus conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana são incipientes. Mesmo considerando a mobilização em torno da pesquisa, avalio que essa lacuna ainda não foi sanada, principalmente por entendermos na sociologia que o debate étnico-racial se pauta principalmente pela discussão das práticas de discriminação e desigualdades raciais. Obviamente que essa discussão é fundamental, mas apresentar a cultura e história da diáspora africana de forma positiva também é necessário tanto para o enfrentamento ao racismo, quanto para o empoderamento dos jovens negros e desnaturalização da ideia única de que a África é “um país onde todo mundo passa fome” (fala de um aluno meu).

A discussão precisa vir interligada. Na análise das entrevistas, no ponto em que os docentes narraram suas aulas sobre a temática, inferimos que a maioria dos professores também atua dessa maneira. As experiências relatadas apresentaram práticas que debatem principalmente os dados sobre as desigualdades raciais e as violências que a população negra sofre. Nenhum professor apresentou um plano de aula que abordasse outros aspectos da

cultura africana por exemplo. Consideramos que esse é um elemento a ser refletido por todos os docentes de sociologia.

Em 2012, Gomes coordenou, em conjunto com outros pesquisadores, uma pesquisa de alcance nacional com o objetivo de mapear iniciativas que estavam implementando as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa apontou diversas considerações, dentre elas que essas ações ainda são resultado de iniciativas individuais e isoladas de professores/as interessados/as, geralmente negros/as, em trabalhar pedagogicamente a questão racial dentro das escolas. Em consonância com a pesquisa de Gomes, a nossa investigação também evidenciou que os professores atuam principalmente de forma isolada. Além disso, observou-se que a atuação na perspectiva da lei também depende do interesse do professor, pois de acordo com os entrevistados, nenhum teve formação sobre a lei e a temática que ela aborda. Portanto, a prática desses professores advém de suas iniciativas, seja por ter empatia com a causa, seja por ser negro, seja por envolvimento com movimentos sociais e partidos políticos. Em nenhum caso eles relataram ter tido uma formação inicial que os impulsionasse a discutir tais questões.

Outro aspecto identificado na pesquisa diz respeito ao fato de que os professores, mesmo os que têm conhecimento da Lei 10639/03, não trabalham a temática étnico-racial em sala de aula em função da lei, evidenciando um conhecimento superficial sobre uma legislação tão importante para a educação, consequência de uma formação inicial que ainda legitima o racismo estrutural e institucional do Brasil. É incompreensível que cursos de licenciatura em ciências sociais, de universidades federais não tenham disciplinas obrigatórias sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, nem discutam as legislações que impulsionam uma educação justa e democrática, com respeito à diversidade cultural de nossa população.

Portanto, por mais que já tenham se passado 17 anos da aprovação da lei, é necessário que a luta pela implementação de suas diretrizes seja permanente e contundente, que as universidades que ainda não introduziram o debate sobre a implementação da lei o façam, que os governos criem as condições materiais para o trabalho de fortalecimento desse campo, como garantir uma formação continuada na perspectiva da Lei 10639/03, que os docentes tenham incentivos aos estudos e pesquisas sobre a temática, que as escolas tenham orientações permanentes sobre como implementar as diretrizes da lei, que haja acompanhamento sistemático dos sistemas de ensino para verificação e mapeamento das práticas quanto à abordagem das questões étnico-raciais e que os professores sejam

responsáveis por buscar conhecimentos que subsidiem a colocação em prática dos princípios que norteiam uma educação antirracista e planejem suas práticas de forma a garantir o enfrentamento ao racismo, bem como o debate sobre os diversos conhecimentos a respeito da África e da cultura Afro-brasileira. Eu, enquanto professora de sociologia, me enquadro nessa crítica, e a partir dessa pesquisa, me impliquei muito mais para desenvolver práticas pedagógicas que estejam à altura dos desafios postos para as relações étnico-raciais.

A sociologia no ensino médio também enfrenta complexos desafios, como apresentados nessa dissertação, um deles diz respeito ao significado do ensino de sociologia e consequente papel dos professores dessa disciplina no enfrentamento ao racismo, de forma a criar as condições para que os alunos desenvolvam a capacidade de estranhar o racismo, tido como algo normal, comum, que sempre vai existir, e desnaturalizar essa opressão, de forma a combatê-la. Essa postura, afirmada por todos os entrevistados, deve ser desenvolvida por todos os que ensinam sociologia. No entanto, não é dever exclusivo da sociologia enfrentar o racismo, mas enquanto uma disciplina que se propõe a problematizar e debater as relações sociais, a desnaturalizar preconceitos e impulsionar uma análise crítica da realidade pelos alunos, o ensino de sociologia é também responsável nesse processo.

Apreendemos que, quando debatida a temática étnico-racial em sala de aula, os jovens se sentem mais abertos a expor as situações de violências racistas que sofrem, que se empoderam e fortalecem suas identidades negras, que passam a identificar o racismo em outras situações que até então não percebiam, que passam a enfrentar o racismo mascarado de brincadeira, que se conscientizam da realidade brasileira e da população negra, que se sentem confortáveis em falar de suas religiões de matriz-africana. Portanto, seja de forma incipiente ou de forma mais aprofundada, é evidente a importância dessas discussões na sala de aula.

Nesse sentido, essa dissertação apresenta discussões que podem contribuir para o avanço de uma educação das relações étnico-raciais, aponta reflexões necessárias sobre a formação de práticas docentes, e conseguiu compreender como as aulas de sociologia estão contribuindo para a implementação da educação das relações étnico-raciais em nosso país. Entendemos que ainda existem grandes desafios para o ensino de sociologia e para o enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira, mas que eles não são impossíveis de serem superados, como percebemos nos relatos das aulas dos professores entrevistados, na luta e resistência permanente do povo negro e na defesa constante de uma educação multicultural, livre, justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.

ANDRADE, Maíra Pires. **A branquitude e a colonialidade na prática docente na educação básica (2000-2015)**. Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.238-264.

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. **O ensino de sociologia e a razão descolonial: reflexões para uma nova concepção didático pedagógica**. IN Revistas três pontos.. v. 14, n. 2. 2017. Dossiê "Ensino de Sociologia: Docência e Experiências na Educação Básica".

ARAÚJO, Guilherme Silva; RIBEIRO, Rosana. **Segregação ocupacional no mercado de trabalho segundo cor e nível de escolaridade no Brasil contemporâneo**. v.26 n.1 p.147-177. 2016. Nova Economia.

ARTES, Amélia; OLIVEIRA, Danielle. **O que mudou para a população negra no acesso à educação brasileira? Quais os (novos) desafios?** Revista da ABPN • v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? • abril de 2019, p.32-64.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **‘Negrinhos que por ahi andão’: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31. Número 1. 2016.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e Fazeres, modos de sentir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 2, 2006. (Projeto A Cor da Cultura).

BRASIL. **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: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

_____. MEC. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. MEC. **Conhecimentos de Sociologia**. In: **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 99-133. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v, 3). 2006.

_____. MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal Nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos). 2005.

_____. SECADI. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Movimentos negros e o direito à educação: das lutas pelo acesso à implementação da lei 10.639/2003 no contexto escolar brasileiro**. Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.355-380.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2002. 240 p.

CARMO, Nicácia Lina do. JESUS, Fernando Santos de; SILVA, Joselina da. **Implementação da lei 10.639: o olhar de um negro intelectual**. Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.135-158.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber; elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho Braga, Portugal. 2003.

COELHO, W. N. B. **Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917 – 1945.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia da juventude.** Disponível em http://aic.org.br/wp-content/uploads/2013/11/por-uma-pedagogia-da-juventude_juarez-dayrell.pdf. 2013.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. **O Jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação no.24 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2003

_____. **O rap e o funk na socialização da juventude.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

_____. **De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação. (Dissertação, Mestrado). 1989.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: Diálogos, Sujeitos e Currículo.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de; **Uma introdução: juventude ou juventudes?** In :Caderno de Reflexões – O Ensino Fundamental com Jovens de 15 a 17 Anos. Pág. 15. 2011

DAYRELL, J.; REIS, Juliana Batista. **Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio.** Texto apresentado no XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Recife, maio de 2006 e publicado em: OLIVEIRA, Evelina Antunes e PLANCHEREL, Alice Anabuki. Leituras sobre sociologia no ensino médio. Maceió: Edufal. 2007

EUGÊNIO, B.; SOUZA, T. E. S. **Estado do conhecimento sobre juventude negra: análise do VI Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA)**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 49-66, jan.-jun. 2017.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 1ª reimp. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2008.

FERREIRA, Verônica Moraes; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no gt21 da anped (2004-2013)**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala. Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. Rio de Janeiro: Record. 1954.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, Henry A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 85-103.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

_____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. 2011. Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>

_____. **Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil**. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010(no prelo). 2010.

_____. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung; Action Aid, 2009. p. 39-74.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras.** Belo Horizonte: Maza, 1995.

_____. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação.** In: Superando o Racismo na escola / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1992. 204p.: il.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra.** Educação em Revista|Belo Horizonte|v.34|e197406|2018.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O desafio da diversidade.** IN.: Experiências étnico-culturais para a formação de professores/ organizado por Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. – Belo Horizonte: Autentica, 2002.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 1997.

GROPPO, Luis Antônio. **Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do brasil contemporâneo.** R. Pol. Públ., São Luís, v. 20, n 1, p. 383-402, jan./jun. 2016.

GUIMARAES, Antônio S. A. **Depois da democracia racial.** *Tempo Social.* São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287. Nov. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=en&nrm=iso>.

_____. **Como trabalhar com "raça" em sociologia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

HANDEFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica.** BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais , v. 74, p. 45-61, 2012.

HASENBALG, Carlos A. **O Negro nas Vésperas do Centenário.** Estudos Afro-asiáticos. (13): 79-86, 1987.

_____. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. **Desigualdades raciais no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Brasília: IPEA, 2001.

_____. **Raça e Gênero nos Sistemas de Ensino: os Limites das Políticas Universais.** Ricardo Henriques; Ano: 2002; Editora: Unesco;

IANNI, Constantino. **Homens sem paz: os bastidores da emigração italiana**. Editora Civilização Brasileira. RJ. 1966.

IBGE/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. v. 33.

_____. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009^a, v. 30.

IPEA. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília : IPEA, 2016. 329 p.

_____. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015**. IPEA

JESUS, Rodrigo Ednilson de. MIRANDA, Shirley Aparecida de. **O processo de institucionalização da lei n.º 10.639/03**. P. 49-72. 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.

LEÃO, Geraldo. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola**. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 99-116.

LIEDKE FILHO, E. D. **A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios**. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul./dez 2005, p. 376-437

LOBO, Lilia Ferreira. **Racismo e controle social no Brasil: a psiquiatria e os saberes competentes**. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). Programa de Educação do Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EdUFF, 2000. (Cadernos PENESB; 5).

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: MALDONADO-TORRES, Nelson (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; RIBEIRO, Claudia. **Cultura juvenil e escola: o funk como ferramenta pedagógica e de identidade da juventude negra carioca**. 2018-Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.91-108

MINAYO, Maria Cecília de Souza, Romeu Gomes et al (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Ed. Pólen. 1ªed. 2019.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

MOURA, Clóvis. **A Imprensa negra em São Paulo**. In: Imprensa Oficial de São Paulo. Imprensa Negra. Edição fac-similar. São Paulo, 2002.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática. 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Conceitos e categorias na área do Negro e Educação**. I Seminário do II Concurso Negro e Educação, 2001. Rio de Janeiro. ANPED.

_____. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

_____. **Apresentação. Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1992. 204p.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NASSIF, Barbara. **A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia**. Revista 3 pontos, 2017.

NOVAES, Allan. **O jovem na literatura acadêmica: elementos para um estado da arte dos estudos da juventude**. Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 246-257, abr./jun. 2018.

OLIVEIRA, Dijaci David de; LIMA, Ricardo Barbosa de; SANTOS, Sales Augusto dos. **A Cor do Medo: O Medo da Cor**. Em OLIVEIRA, Dijaci David de [et al]. (Orgs.). A Cor do Medo: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UnB, Goiânia: Editora da UFG, 1998.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. **Clóvis Moura e a Sociologia da Práxis Negra**. UFF/ Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito. Niterói, 2009. 173 f.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Uma Sociologia para quem e para quê? Relações raciais no livro didático de Sociologia**. In: COELHO, Wilma de Nazaré B; MÜLLER, Tânia M. P.; SILVA, Carlos A. F. da. (Org.). Formação de Professores, Livro Didático e Escola Básica. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, v. 1, p. 129-154.

OLIVEIRA, Ramon. **Juventude negra e ensino médio: uma discussão para a agenda das políticas afirmativas**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 309 - 330 abr./jun. 2015 ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e escolas do diabo**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

PAIS, J. M.; LACERDA, M. P. C. de; OLIVEIRA, V. H. N. **Juventudes contemporâneas, cotidiano escolar**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

PALÚ, Valéria Pavão de Souza. **O ensino da temática racial: formação e práticas docentes na educação escolar**. - Presidente Prudente: [s.n], 2011.

QUEIROZ, Paulo Pires de. **A formação do professor de sociologia da escola básica: problematizando algumas questões a partir da pesquisa e prática de ensino de ciências sociais**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 73-118.

_____. **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. p. 227-278.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

RODRIGUES, José Honório. **Brasil e África Outro Horizonte**. Civilização Brasileira. RJ. 1964

SALES, Augusto dos Santos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. p. 21-37. In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SALES JR., Ronaldo. **Democracia racial: o não-dito racista**. Tempo soc. [online]. 2006, vol.18, n.2, pp.229-258.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Claudilene. **Pensamento negro e educação intercultural no Brasil - INTERRITÓRIOS** | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, BR |v.2 | n.3 [2016] ISSN 2525-7668 – p. 78-100.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. **Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro**. In. OLIVEIRA, Iolanda (org.). Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002. (Cadernos PENESB; 4).

_____. **Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização**. In Raça, Ciência e Sociedade. CHOR MAIO, Marcos e VENTURA SANTOS, Ricardo. FIOCRUZ/CCBB. RJ. 1996.

SILVA, Tatiana Dias. **População negra, educação e mudança institucional**. Revista da ABPN • v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? • abril de 2019, p.163-175.

SILVA, P. B. G. e. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Leya, Rio de Janeiro: 2017.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovele, 2009.

THIAGO, Acácio Garibaldi S.; BORGES FILHO, Nilson; MARTORANO, Dante. **A disciplina estudo de problemas brasileiros na UFSC**. Revista de Ciências Humanas, v. 3, n. 6, p. 94-104, 1984.

VAINER, Carlos. **Estado e raça no Brasil: notas exploratórias**. Estudos Afro-Asiáticos n° 18. RJ. 1990.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz – Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

_____. **Interculturalidad, Plurinacionalidade y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. In: Revista Tabula Rasa, Bogotá – Colombia, n° 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=7&LISTA=detalhe&ID=3>

<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=M13&t=aprovacao-serie-ensino-medio-serie-nova>

http://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_2018_Relatorio.pdf

http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/segurancapublica/convenca....crime_genocidio.pdf

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30822-6-maio-1952-339476-publicacaooriginal-1-pe.html>

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/a7d023687b221aafb0364f56cad94367.pdf

<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-a-violencia-2017-desigualdade-racial-e-municipios-com-mais-de-100-mil-habitantes/>

<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>

https://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101673_informativo.pdf

Anexo 1 – TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a),

Eu, Isabela Rodrigues Ligeiro, aluna do Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, portadora do RG MG1454004, sendo meu telefone de contato xxxx vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENFRENTAMENTO DO RACISMO A PARTIR DA SALA DE AULA”, cujo objetivo deste estudo é compreender como aulas de Sociologia no ensino médio têm contribuído para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais tendo por critério de avaliação a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Entrevistas narrativas sobre sua prática docente e a relação da mesma com a Lei 10639/03 e o enfrentamento ao racismo, que serão gravadas e transcritas. Os horários e locais das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência.

Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar de forma VOLUNTÁRIA com esta pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira ou benefícios. Os riscos que o estudo pode causar são: constrangimento ao se expor durante a realização das entrevistas, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa que busca compreender como sua prática docente tem contribuído para uma educação antirracista, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa.

Eu, Isabela Rodrigues Ligeiro, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o senhor (a) quiser saber. O senhor (a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

- Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENFRENTAMENTO DO RACISMO A PARTIR DA SALA DE AULA, cujo objetivo é compreender como aulas de Sociologia no ensino médio têm contribuído para o desenvolvimento de uma

educação das relações étnico-raciais tendo por critério de avaliação a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

-Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora Isabela Rodrigues Ligeiro, responsável pelo mesmo.

-Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

-Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo:

Endereço:

RG:

Fone:

Email:

Assinatura do voluntário

Cidade, data.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Assinatura do pesquisador

Cidade, data.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG Contato:(31)3916-8621/(31)3916-0471
- cep.reitoria@uemg.br Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Ed. Minas - 8º andar - Cidade
Administrativa Presidente Tancredo Neves - Bairro Serra Verde - Belo Horizonte - MG -
CEP: 31.630-900

Anexo 2- Questionário

Este questionário faz parte da coleta de dados da Pesquisa de Mestrado em curso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais intitulada “O ensino de sociologia na educação básica: o enfrentamento do racismo a partir da sala de aula”. Objetivamos levantar dados sobre o ensino de sociologia, a lei 10639/03 e o enfrentamento ao racismo na sala de aula com professores de Sociologia de Belo Horizonte da Rede Estadual. Contamos com sua colaboração que será de fundamental importância para construção desse trabalho. Obrigada!

1- Nome (opcional)

2- Sexo

F

M

Outro

3- Idade: _____

4- Cor / Raça

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Branca

5- Formação/ Graduação

Licenciatura em Sociologia

Outras: _____

6- Instituição de Ensino onde concluiu a Graduação:

7- Ano em que formou: _____

8- Possui outras formações?

Sim

Não

9- Se sim, qual?

Especialização.

Mestrado.

Doutorado.

10- Há quanto tempo você atua como professor/a? _____

11- Vínculo na Escola

- Efetivo
- Designado
- Outro

12- E há quanto tempo você atua nesta escola?_____

13- Você já vivenciou ou ouviu falar de algum caso de racismo ocorrido no ambiente escolar? Se sim, descreva o caso e relate as providências tomadas pela gestão da escola.

14- Você conhece a Lei 10.639/03 e o que esta regulamenta?

- Sim
- Não

15- Se for sim, relate o que sabe sobre:

16- Se sua resposta foi sim, seu conhecimento veio através da sua IES (Instituição de Ensino Superior)?

- Sim
- Não

17- Na proposta curricular de seu curso de licenciatura houve alguma **disciplina obrigatória** que contemplou o conteúdo de História da África e dos Afrodescendentes?

- Sim
- Não

18- E optativa:

- Sim
- Não

19- Você implementa as orientações para o ensino das relações étnico-raciais em suas aulas?

- Sim
- Não

20- Se a resposta for afirmativa, o que você fez? Qual recurso utilizou? Dê exemplos.

21- Quais elementos você considera serem ainda obstáculos à implementação da Lei 10639/03 na Educação Básica?

22. Você gostaria de fazer parte da segunda etapa da pesquisa, em que serão realizadas entrevistas? Se sim, preencha os seguintes dados:

Nome: _____

Telefone: _____

Email: _____

Identificação da Escola/Colégio: _____

Bairro: _____

Turno em que leciona: _____

Anexo 3- Roteiro de Entrevista

Roteiro entrevista

Data:

Hora:

Local:

Entrevistado:

Entrevistadora:

- Apresentação da pesquisa: Mestrado em andamento na Faculdade de Educação da UEMG, intitulada “O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENFRENTAMENTO AO RACISMO A PARTIR DA SALA DE AULA”.

- OBJETIVO: Compreender como aulas de Sociologia no ensino médio têm contribuído para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais tendo por critério de avaliação a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

- 1- Para iniciar essa nossa conversa, gostaria que você falasse um pouco por que escolheu Sociologia como área de formação acadêmica e atuação profissional.
- 2- Há quanto tempo você atua como professor (a) de sociologia? Essa atuação teve início quando você ainda estava estudando ou aconteceu após o término do curso?
- 3- Dado o contexto político, econômico e social em que vivemos, como você analisa a situação dos jovens no Brasil na atualidade?
- 4- Você poderia fazer uma análise acerca do perfil dos jovens que compõem as suas turmas? Qual é a sua expectativa em relação a eles?
- 5- Na pesquisa que estou desenvolvendo, problematizo a questão do enfrentamento do racismo a partir da escola. Gostaria que você falasse um pouco como você percebe a situação do racismo em nosso país e como o racismo se faz presente nas instituições, sobretudo na escola.
- 6- Como você percebe a influência do racismo na vida de seus alunos?
- 7- No desenvolvimento de suas atividades como professor (a) de Sociologia, gostaria que você falasse um pouco sobre como você tem debatido o racismo na sociedade e na escola. Fale um pouco sobre suas práticas em sala de aula.
- 8- Pedir para detalhar o plano de aula sobre essa temática;
- 9- Você considera que sua prática como professor tem enfrentado esse problema junto ao público jovem? Como?

- 10- Como essas aulas contribuem para o enfrentamento ao racismo na escola e na sociedade?
- 11- Quais implicações você considera que essas práticas trazem?
- 12- De onde vem sua iniciativa em debater essas questões?
- 13- Quando você diz no questionário que implementa orientações para o ensino das relações étnico-raciais em suas aulas, você está se orientando por onde? Pelo CBC, Lei 10639, livros didáticos?
- 14- E a relação da sociologia com essas questões, qual o papel dessa disciplina nesse assunto?
- 15- O que você pensa desses ataques que a disciplina vem sofrendo com a reforma do ensino médio, com a BNCC?
- 16- Para finalizar, gostaria de saber se você tem alguma pergunta a me fazer em relação à pesquisa.