

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS DOCENTES DE SOCIOLOGIA:**  
perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio

**Erivelto Santiago Souza**

**São Carlos**

**2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS DOCENTES DE SOCIOLOGIA:**  
perspectivas para a Educação das relações étnico-raciais no ensino médio

**Erivelto Santiago Souza**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira

**São Carlos**

**2017**



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Erivelto Santiago Souza, realizada em 20/02/2017:

Prof. Dra. Maria Waldenez de Oliveira  
UFSCar

Prof. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva  
UFSCar

Prof. Dra. Emília Freitas de Lima  
UFSCar

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira  
UFRRJ

31 Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira  
UNILAB - Redenção

Dedico este trabalho às pessoas que lutam diariamente por uma escola pública plural e democrática.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos estudantes, às estudantes e ao professor participantes dessa pesquisa que me acolheram nas aulas de Sociologia e aceitaram o desafio de produzir conhecimentos numa perspectiva antirracista.

À Lucinete, minha mãe, e ao Jairo, meu pai, que, sem muitos estudos, sempre me incentivaram a estudar e enfrentar as dificuldades impostas pela vida.

À Maria Carolina, minha filhinha linda e esperta, que sempre me ensina algo diferente e me faz valorizar cada instante que passamos juntos.

À Juliana, minha companheira, por me incentivar e me apoiar nas lutas diárias. Obrigado pelas madrugadas de estudos e pelas conversas que foram fundamentais para delinear este texto. Agradeço-te também pela leitura crítica e pelas inúmeras revisões do texto.

Ao Luiz Cláudio, meu sogro, à Valquíria, minha sogra, e à Lilian, minha cunhada, pelo carinho e acolhimento afetuoso.

À Amanda, minha cunhada, agradeço duplamente: pelo carinho e pela revisão final do texto.

Aos meus irmãos, Igor e Roberlan, e às minhas irmãs, Juliana, Cinthia e Lizandia, que sempre me ouviram com carinho e atenção sobre as dificuldades e as conquistas da vida acadêmica.

Aos colegas e às colegas da equipe ACL Limeira que me introduziram no universo da corrida de rua e me mostraram possibilidades de superar nossos limites.

À professora Dra. Maria Waldenez de Oliveira, Wal, pela orientação sempre muito atenta e carinhosa.

À professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Petrô, pelos ensinamentos e pela inspiração em desenvolver pesquisas com compromisso social.

Ao professor Dr. Amaury Cesar Moraes pelas contribuições e críticas realizadas no exame de qualificação.

À professora Dra. Emília Freitas de Lima pelas contribuições e sugestões realizadas na qualificação e na defesa que tornaram o texto mais fluente e atendendo aos requisitos acadêmicos.

Ao professor Dr. Luiz Fernandes de Oliveira por aceitar gentilmente participar da banca de defesa e por me mostrar que esta pesquisa pode se tornar uma ferramenta didática antirracista.

Ao professor Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira pela amizade de longa data e por aceitar participar da banca de defesa em condições adversas.

Aos colegas e às colegas das escolas estaduais Adail Malmegrim Goncalves, Fúlvio Morganti, Joaquim de Toledo Camargo e Ludgero Braga que, nesses últimos anos, me ouviram com atenção e comentaram sobre esta pesquisa.

Aos professores, às professoras e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) com quem tive o prazer de discutir esta pesquisa.

Às pesquisadoras e aos pesquisadores da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE/UFSCar pelas discussões e por oferecer segurança em nossas escolhas teórico-metodológicas.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar) por me ensinar diariamente a importância da militância dentro da universidade.

“No mundo em que me encaminho, eu me recrio  
continuamente”.  
(Frantz Fanon)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar, descrever e compreender o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em prática docente realizada em aulas de Sociologia no ensino médio que auxiliem na valorização da história e da cultura de afro-brasileiros/as e de africanos/as. Ancora-se em estudos sobre processos educativos desencadeados em práticas sociais, educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia. Os participantes da pesquisa são estudantes e o professor de Sociologia de uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de São Carlos/SP. Com o objetivo de identificar processos educativos desencadeados na prática docente em aulas de Sociologia, optou-se por uma postura teórico-metodológica inspirada na fenomenologia. Assim, foram utilizadas, para coletar e analisar os dados, conversas, observação participante, convivência, entrevistas e rodas de conversas com participantes da pesquisa. Os dados coletados foram organizados nas seguintes dimensões: vínculos, processos educativos - estratégias de ensino, processos educativos - pensar sociologicamente, valorização do pertencimento étnico-racial, reflexão sobre a prática e intervenção - pesquisa como prática social. A análise dos dados nos fornece indícios e referências de que o ensino de Sociologia possibilita repensar relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas que visam assegurar a valorização dos/as estudantes e fortalecer o pertencimento étnico-racial deles/as. São apresentadas possibilidades de desenvolver a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. A pesquisa contribuiu para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na medida em que os/as estudantes passaram a ficar mais atentos, curiosos e críticos sobre as desigualdades étnico-raciais e utilizaram ferramentas didáticas para superar visões distorcidas. A investigação possibilitou também gerar subsídios para o ensino de Sociologia na educação básica no sentido de desenvolver aulas a partir dos princípios epistemológicos: “estranhamento” e “desnaturalização”.

**Palavras-chave:** processos educativos. educação das relações étnico-raciais. ensino de sociologia. prática docente.



## ABSTRACT

This study aims to identify, describe and understand The development of education of ethnic-racial relationships in a teaching practice held in Sociology classes in high school that help in the appreciation of history and culture of Afro-Brazilians and Africans. It is anchored in studies on educational processes unleashed by social practices, education of ethnic-racial relationships and sociology teaching. The research participants are students and the Sociology teacher of a second year high school class of a state public school in the municipality of São Carlos/SP. With the objective of identifying educational processes unleashed in teaching practice in Sociology classes, We opted for a theoretical-methodological stance based on phenomenology. Thus, to collect and analyze the data, conversations, participant observation, coexistence, interviews and conversational wheels with participants of the research. The data collected were organized in the following categories of analysis: relations, educational processes - teaching strategies, educational processes - to think sociologically, valuation of ethnic-racial belonging, reflection on practice and intervention - research as a social practice. The analysis of the data provides us with indications and references that Sociology teaching makes it possible to rethink ethnic-racial, social, pedagogical relations that aim to ensure student appreciation and strengthen their strengthen ethnic-racial belonging. Possibilities of developing the education of ethnic-racial relationships in the teaching of Sociology. Research has contributed to the strengthening of education of ethnic-racial relationships as students become more attentive, curious and critical about ethnic-racial inequalities and have developed skills to overcome distorted visions. The research also allowed to generate subsidies for the teaching of Sociology in basic education in the sense of developing classes based on the epistemological principles: “estrangement” e “Denaturalization”.

**Keywords:** educational processes. education of ethnic-racial relationships. sociology teaching. Teaching practice.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Relatos de estudantes: “Por que temos a percepção de que o racismo se manifesta com mais intensidade na sociedade do que na escola?”.....	137
<b>Quadro 2.</b>	Relatos de estudantes: “O que a conversa sobre o continente africano tem ou não a ver com nossas vidas?”.....	145
<b>Quadro 3.</b>	Relatos de estudantes: “Quando você pensa em África, o que vem à sua cabeça?”.....	153
<b>Quadro 4.</b>	Relatos de estudantes: “Todas as pessoas, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, têm as mesmas oportunidades no mercado de trabalho?”.....	158

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Dissertações e Teses na BDTD (2004-2014).....	24
<b>Gráfico 2</b>	Dissertações e Teses selecionadas na BDTD (2004-2014).....	24
<b>Gráfico 3</b>	Programas de Pós-Graduação das dissertações e teses.....	26
<b>Gráfico 4</b>	Ano de publicação das dissertações e teses.....	27
<b>Gráfico 5</b>	Temáticas predominantes (ERER).....	28
<b>Gráfico 6</b>	Temáticas predominantes (Ensino de Sociologia).....	31
<b>Gráfico 7</b>	Proporção de estudantes, por sexo.....	111
<b>Gráfico 8</b>	Distribuição de estudantes, por idade.....	111
<b>Gráfico 9</b>	Proporção de estudantes, por localidade de nascimento.....	112
<b>Gráfico 10</b>	Proporção de estudantes, segundo cor/raça.....	112
<b>Gráfico 11</b>	Indicação das pessoas com as quais moram.....	113
<b>Gráfico 12</b>	Escolaridade dos pais dos/as estudantes.....	113
<b>Gráfico 13</b>	Proporção de estudantes, segundo a religião.....	114
<b>Gráfico 14</b>	Distribuições dos estudantes, segundo frequência a atividades culturais (cinema, teatro, <i>shows</i> e museus).....	114
<b>Gráfico 15</b>	Distribuição de estudantes, segundo atividades extra escolares.....	115
<b>Gráfico 16</b>	Proporção dos estudantes, segundo a percepção da existência do racismo no Brasil.....	116
<b>Gráfico 17</b>	Distribuição dos estudantes, segundo a percepção da existência do racismo na escola.....	116
<b>Gráfico 18</b>	Distribuição dos estudantes, segundo a percepção de ser discriminado por causa de sua cor ou raça.....	117
<b>Gráfico 19</b>	Distribuição dos estudantes, segundo a percepção de situações vivenciadas na escola.....	117
<b>Gráfico 20</b>	Distribuição das opiniões sobre o continente Africano.....	118

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- APEOESP** – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BCo/UFSCar** – Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEAP** – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
- CEE/SP** – Conselho Estadual de Educação de São Paulo
- CENP/SP** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CF 88** – Constituição Federal de 1988
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- DRE** – Diretorias Regionais de Ensino
- ERER** – Educação das relações étnico-raciais
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996
- MEC** – Ministério da Educação
- NEAB/UFSCar** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos
- OCEM-Sociologia** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia
- ONU** – Nações Unidas
- OSPB** – Organização Social e Política do Brasil
- PEB** – Professor da Educação Básica
- PPGE/UFSCar** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos
- PSPE** – Práticas Sociais e Processos Educativos
- SEE/SP** – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos
- UNESCO** – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS.....</b>	<b>35</b>
1.1	Sobre o ato de estudar e construir referências teóricas .....	35
1.2	Processos educativos .....	40
1.3	Educação das relações étnico-raciais e o ensino de Sociologia.....	46
<b>2</b>	<b>PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DE SOCIOLOGIA.....</b>	<b>55</b>
2.1	Apontamentos iniciais.....	55
2.2	Prática docente.....	60
2.3	Ensino de Sociologia.....	63
<b>3</b>	<b>REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....</b>	<b>75</b>
3.1	Apontamentos iniciais.....	75
3.2	Considerações sobre ciências humanas ou sociais críticas a partir de Dussel.....	76
3.3	Alguns apontamentos sobre a fenomenologia.....	79
3.4	O campo e os/as participantes da pesquisa.....	83
3.5	Técnicas de coleta e construção dos dados.....	92
3.6	Análise dos dados.....	105
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E ENSINO DE SOCIOLOGIA.....</b>	<b>107</b>
4.1	A escola e os/as participantes da pesquisa.....	107
4.1.1	A escola.....	108
4.1.2	Participantes da pesquisa: estudantes da turma do segundo ano.....	110
4.1.2.1	O que pensam os/as estudantes sobre as relações étnico-raciais?.....	115
4.1.3	Participantes da pesquisa: professor de Sociologia.....	118
4.1.3.1	Tornar-se professor.....	119
4.1.3.2	Início da docência.....	122
4.2	Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia.....	126
4.2.1	Vínculos.....	127
4.2.2	Processos educativos: estratégias de ensino.....	130
4.2.3	Processos educativos: pensar sociologicamente.....	147
4.2.4	Valorização do pertencimento étnico-racial.....	162
4.2.5	Reflexão sobre a prática.....	170
4.2.6	Intervenção: pesquisa como prática social.....	176
	<b>Considerações.....</b>	<b>193</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>202</b>

## INTRODUÇÃO

Início este texto com a apresentação de algumas tramas e motivações, bem como questionamentos que me possibilitaram propor esta pesquisa que aborda a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia desenvolvido na educação básica. Minhas curiosidades e inquietações sobre as relações estabelecidas entre os diferentes grupos sociais e étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira foram despertadas em minha tenra idade.

Sou natural do Estado da Bahia. Aos quatro anos de idade, vim com minha família nuclear (mãe, pai, irmãs e irmãos) para o Estado de São Paulo. Portanto sou migrante em São Paulo<sup>1</sup>. Descobri essa minha condição logo que chegamos porque éramos conhecidos e designados, por vizinhos e conhecidos paulistas ou de outras naturalidades, como baianos e/ou nordestinos. Sobre essa postura, Guimarães (2002, p. 125, grifo do autor) nos informa que “o preconceito contra os *baianos, paraíba e nordestinos* é dos mais fortes e persistentes no Brasil contemporâneo, só rivalizado pelo preconceito racial”. Este trecho, bem como minha experiência nos revela como nós, migrantes do Nordeste brasileiro, sofremos preconceitos que nos inferiorizam e nos punem, entre outros aspectos, por deixar, em muitas ocasiões, compulsoriamente a nossa região geográfica de origem em busca de melhores condições de vida no Sudeste.

Esta era uma forma de nos colocar na exterioridade que, segundo Dussel (1995, p. 121, tradução livre minha), consiste naquele “âmbito que está além da totalidade, porque é como o não-ser, é como o nada”. Ou seja, não sendo natural do Estado de São Paulo, minha fala, minha maneira de ser, minha aparência, tornavam-me distinto e, em muitas ocasiões, inferior. Em uma sociedade que não respeita, não reconhece e não valoriza a sua diversidade, minha condição me colocava na exterioridade da totalidade vigente<sup>2</sup>.

Além de migrante do sertão baiano, pertencço a uma família interétnica –

---

<sup>1</sup> Guimarães (2002, p. 133) sublinha que “oficialmente, as migrações interna e externa têm designações diferentes. Chamam-se os que vieram do Nordeste de ‘migrantes’; por ‘imigrantes’ entendem-se apenas os que vieram do estrangeiro – ou seja, da Europa ou do Japão. No imaginário da gente do sul, esses últimos perpetuam a saga heroica dos colonizadores e bandeirantes”.

<sup>2</sup> Dussel (1995, p. 114, tradução livre minha) nos ensina que a “totalidade é ‘o Mesmo’ porque quando ‘o mesmo’ cresce permanece ‘o mesmo’, não é por crescer que muda”, ou seja, como apontado por Araújo-Oliveira (2014, 75, grifo da autora) “a totalidade põe-se a si mesma como a forma certa de ser e se assume *centro* do mundo, dominando-o, com a preocupação única de seu bem-estar, a satisfação de suas necessidades, seu gozo, a realização efetiva de seu próprio projeto”. Dussel acrescenta que “a totalidade não é tudo, além da totalidade está ‘o Outro’. O Outro é a face de alguém que eu ‘experimento’ como outro; e quando o experimento como outro já não é coisa, não é momento de meu mundo, senão meu mundo se evapora e eu fico sem mundo em face do Outro” (DUSSEL, 1995, p. 116, tradução livre minha). E continua Dussel (1995, p. 121, tradução livre minha), “o Outro que é interpelado é por isso *exterioridade*. Vou chamar exterioridade aquele âmbito que está além da totalidade, porque é como o não-ser, é como o nada”.

## Introdução

composta por pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais: branca, negra e indígena<sup>3</sup> –, na qual as identidades negra e indígena não eram valorizadas e, em muitos momentos, elas foram ocultadas e/ou negadas por minha família e/ou conhecidos com os quais convivíamos. Cabe-nos perguntarmos por que esses pertencimentos eram ocultados e/ou negados, sobretudo, nas falas das pessoas? Por sua vez, em outros momentos vivenciávamos experiências e costumes notadamente de raízes africanas, afro-brasileiras e/ou indígenas – “contação” de histórias de nossos antepassados, ensinamentos por meio de lendas e fábulas, leitura coletiva de textos da literatura de cordel, utilização de remédios caseiros, valorização das pessoas idosas da família e/ou da vizinhança – que não eram identificados com esses grupos étnico-raciais.

O pertencimento étnico-racial de negros/as<sup>4</sup>, bem como de indígenas, no Brasil tem sofrido vários reveses porque:

é a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: ‘o negro é o outro do belo’. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros (SOUSA, 1983, p. 29).

A postura de minha família e conhecidos em não valorizar, ou valorizar pouco, as identidades negra e indígena consistia em um mecanismo de defesa e uma tentativa de ser aceita por uma sociedade “de classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigências e expectativas brancas” (SOUSA, 1983, p. 17).

Esse processo tem resultado no ocultação da diversidade presente na sociedade brasileira desde, pelo menos, a colonização realizada pelos europeus. No entendimento de Silva (2007, p. 498), essa forma de lidar com a diversidade tem produzido, entre os grupos marginalizados, “o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença”.

No Brasil, “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUSA, 1983, p. 77). Esse processo é viabilizado, sobretudo, pelo rompimento de um modelo de sociedade que não respeita e não valoriza sua diversidade

---

<sup>3</sup> Somente em 2010, tive conhecimento por meio de relatos de meu pai que minha bisavó paterna era indígena.

<sup>4</sup> Acrescento que “pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana” (BRASIL, 2004, p. 6-7).

## Introdução

social, étnico-racial e cultural. Mesmo porque “a possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser caricatura do branco” (SOUSA, 1983, p. 77).

A experiência de ser negro em uma sociedade que privilegia e valoriza apenas um grupo étnico-racial é perpassada por uma série de desafios e obstáculos enfrentados pelas pessoas dos demais grupos étnico-raciais que não são valorizados e nem respeitados. Por exemplo, quando a/o professor/a nos primeiros anos da educação básica abordava temas relacionados com o que atualmente denominamos como relações étnico-raciais, tais como escravidão, racismo, discriminações e preconceitos, gerava-me um desconforto e um prejuízo para a afirmação de minha identidade negra porque essas abordagens traçavam, com frequência, imagens negativas e pejorativas de meus ancestrais – negros e indígenas. Minha consciência negra<sup>5</sup> começou a despertar nesse período, primeiros anos do ensino fundamental, porque eu tinha a necessidade de entender o tratamento desigual e, em alguns momentos, preconceituoso que nós – negros/as – recebíamos de nossos/as colegas e vizinhos/as, bem como de professores/as.

Cabe acrescentar que práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas não têm suas origens nas escolas, mas são reproduzidas nelas. Como destaca Cavalleiro (2006, p. 22):

diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

Práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas afetam negativamente o desempenho escolar e, em muitos casos, resulta na desistência de estudantes de grupos étnico-raciais marginalizados pela sociedade. Essas práticas acabam por provocar desigualdades e oportunidades distintas para crianças e jovens de diferentes grupos étnico-raciais. Sobre isso, Paixão (2006, p. 84) destaca que:

segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, editado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a média de anos de estudos da população

---

<sup>5</sup> Biko (1996), citado por Kenworthy (2007, p. 49, tradução livre minha), nos ensina que “Consciência Negra é ‘uma atitude da mente e um modo de vida’”. Segundo esse entendimento, a consciência negra tem o potencial de evidenciar e denunciar um projeto de sociedade excludente, no qual o sucesso de uma minoria é garantido e mantido pela marginalização da maioria.



## Introdução

brasileira com 25 anos ou mais era de 5,87 anos (baseado nos indicadores do Censo de 2000). Decerto, esse indicador é muito modesto, fazendo com que a população brasileira venha a apresentar índices educacionais bastante baixos, mesmo em relação às médias dos países latino-americanos. Todavia, quando desagregamos esse indicador por raça/cor, vemos que a esse cenário de uma baixa escolaridade de toda população se soma um novo quadro reportado às disparidades raciais. Assim, a média dos anos de estudos dos brancos com 25 anos ou mais era de 6,76 anos, ao passo que a média desse indicador entre os negros era de 4,66 anos.

Em estudo mais recente que analisa indicadores sociais (características fundamentais das famílias, escolaridade, trabalho e renda, seguridade social) da população negra no período de 2001 a 2012, é possível encontrar as seguintes informações:

a escolaridade da população negra atingiu patamares mais elevados e os diferenciais em relação aos brancos passaram a diminuir, pelo menos no que diz respeito a aspectos não qualitativos da formação escolar. Apesar disto, verifica-se que a população negra ainda experimenta desvantagens no acesso à educação, com maior atraso escolar e escolaridade um tanto menor que a da população branca (IPEA, 2014, p.22).

Essas desigualdades são acentuadas “nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas [que] determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos” (BRASIL, 2009, p. 48).

A desvalorização de identidade e pertencimento étnico-racial de grupos marginalizados pela sociedade (no caso brasileiro, negros e indígenas) tem gerado desigualdades raciais. Estudos como os de Henriques (2002) e Paixão (2006), entre outros, mostram como a diferença de escolarização de negros e brancos praticamente não se altera ao longo das gerações no século XX.

Henriques (2002, p. 93) destaca que:

a redução da discriminação racial no interior da escola requer, portanto, o desenvolvimento de um conjunto de medidas relativas aos processos internos ao sistema escolar. A maioria dos estudos sobre os aspectos raciais na educação se refere, corretamente, aos mecanismos e processos que atuam no interior do sistema escolar. Destacam-se, por um lado, os diversos aspectos relativos aos recursos didáticos e às práticas pedagógicas e, por outro lado, a redefinição dos sistemas de direção e de participação da comunidade na gestão. As modificações estruturais no interior da escola remontam à possibilidade de quebra dos mecanismos de reprodução das atitudes e discursos racistas e às redefinições do exercício democrático e do controle social no interior da escola.

Mesmo vivenciando situações de desvalorização de minha identidade negra dentro do espaço escolar sempre fui incentivado pela minha família a prosseguir nos estudos porque essa era uma das formas, talvez a mais concreta, de garantir uma ascensão social e vislumbrar um tratamento respeitoso e igualitário.

## Introdução

Em 1999, tive a oportunidade de cursar uma disciplina de Filosofia oferecida no segundo ano de um curso técnico de “Processamento de Dados” em uma escola municipal da cidade de São Paulo. Essa disciplina foi desenvolvida com o propósito de nos ajudar a entender a nossa situação de estudantes do ensino médio, em sua grande maioria moradora da periferia da cidade de São Paulo. Por meio de discussões sobre desigualdades sociais e raciais<sup>6</sup>, fui tomando consciência de minhas identidades e pertencimentos: homem, negro, migrante do sertão baiano, morador da periferia da cidade de São Paulo, brasileiro e latino-americano.

A forma como a referida disciplina era organizada (mais livre e com participação efetiva dos/as estudantes) e a postura sempre aberta e flexível do professor influenciou-me na escolha do curso de graduação e, posteriormente, de minha trajetória acadêmica. Quando resolvi abrir mão de minha futura carreira de técnico em “Processamento de Dados” e fazer um cursinho pré-vestibular para participar de processos seletivos de ingresso em universidades públicas do Estado de São Paulo, estava interessado em fazer um curso de graduação que estivesse comprometido com a transformação social do quadro de desigualdades sociais e étnico-raciais presentes em nossa sociedade.

No ano de 2003, fui aprovado no vestibular para o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O anseio de ter uma formação acadêmica comprometida com a perspectiva de luta contra as injustiças sociais, especialmente o racismo, estava muito presente na escolha deste curso porque eu acreditava que seria uma oportunidade de fazer uma graduação que me ajudasse a entender e combater práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias presentes na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Essa nova fase que se iniciara me deixou bastante entusiasmado.

Ainda no primeiro ano do curso de graduação, fui surpreendido com comentários e posicionamentos de alguns/as professores/as e colegas de turma que desqualificavam a possibilidade de formação comprometida com as lutas de grupos marginalizados pela sociedade, porque, segundo essas pessoas, não era possível fazer ciência sem a suposta neutralidade e imparcialidade. Além disso, alguns/as professores/as afirmavam com veemência que o racismo não existia em nossa sociedade porque as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais eram harmoniosas e respeitadas.

---

<sup>6</sup> Esse fato revela que discussões sobre relações étnico-raciais, como defende as Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), não é privilégio e nem exclusividade de uma determinada disciplina, mas da educação. Por exemplo, na Educação Física Escolar, temos estudos como: Bento (2012); Maranhão (2009). No ensino de História: Andrade (2006); Mota (2014). Ensino de Geografia: Izabel (2014). Ensino de Ciências: Silva (2009).

## Introdução

A possibilidade de realizar pesquisas científicas com compromisso social é respaldada nas reflexões de Dussel (2001). Este pensador aborda os três critérios de demarcação de desenvolvimento do que ele chama de ciência social crítica. Para atingir esse objetivo, ele formula as seguintes questões: “é possível uma ciência humana ou social crítica? Ou, de outra maneira: a criticidade se opõe à cientificidade?” (p. 279, tradução livre minha).

O primeiro critério de demarcação do que seja científico “ganhou no presente em flexibilidade, e as garantias dogmáticas antimetafísicas do que é ciência ou não é, deixaram lugar a posições mais complexas, empíricas, históricas, e menos ideológicas” (DUSSEL, 2001, 282, tradução livre minha).

O segundo critério está relacionado com a ideia de que as ciências humanas ou sociais “se desenvolveram usando a ‘explicação’ (...) ou a ‘compreensão’ (...) Esta ‘explicação’ ou ‘compreensão’ pode ser, então, por dedução (‘causa’-‘efeito’) ou por fundamentação (fundamento-aparência ou fundado).” (DUSSEL, 2001, p. 283, tradução livre minha).

No entendimento de Dussel (2001, p. 285, tradução livre minha), o terceiro critério de demarcação da “ciência social crítica” parte das seguintes condições: “ser negativa e material”. A “negatividade” diz respeito ao “‘não-poder-viver’ dos oprimidos, explorados, das ‘vítimas’<sup>7</sup>” e a “materialidade” está relacionada com o “conteúdo da práxis enquanto referido a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, da corporeidade humana” (DUSSEL, 2001, p. 285-6, tradução livre minha).

Essas considerações sobre a demarcação da “ciência social crítica” são importantes porque me ajudaram a compreender e explicitar a possibilidade de realizar estudos científicos comprometidos com lutas de grupos marginalizados pela sociedade. Sobre essa questão, Dussel (2001) nos ensina que para desenvolver uma ciência social crítica é necessário que nos coloquemos “como o co-militante que entra no horizonte prático da vítima” (p. 286, tradução livre minha). Além disso, devemos atentar e partir de nossa condição de latino-americano porque “uma ciência social crítica deve então surgir no mundo atual miserável periférico (América Latina, África, Ásia, Europa Oriental)” (DUSSEL, 2001, p. 299, tradução livre minha).

A expectativa de realizar pesquisas com compromisso social começou a ser

---

<sup>7</sup> No entendimento de Dussel (2007b) a condição humana é finita e o sistema-mundo vigente gera efeitos negativos que excluem determinados grupos, estes são as vítimas: “porque não podem viver plenamente (momento material); porque foram excluídas da participação das decisões que sofrem (momento formal de não legitimidade), e porque manifestam em seu próprio sofrimento ou reivindicação insatisfeita que o sistema não é eficaz (ao menos com respeito a esses grupos vitimados)” (p. 104).

## Introdução

gestada e viabilizada ainda no primeiro ano da graduação (2003), quando conheci integrantes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar)<sup>8</sup>. Comecei a participar deste Núcleo e, sob a orientação da Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, realizei estudos que me possibilitaram entender a situação educacional, notadamente, de negros/as e sobre suas experiências educacionais para denunciar, combater e desconstruir o racismo em nossa sociedade.

Durante a graduação, desenvolvi uma pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob a orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva cujo objetivo foi identificar características de um processo de formulação e implantação de políticas públicas, desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo nos anos 1980, orientadas para discutir as relações étnico-raciais na rede estadual de ensino (SOUZA, 2006). Por meio desse estudo, entendi e aprendi que a relação entre grupos da sociedade civil organizada (no caso, grupos do movimento negro) e o Estado ocorre, por vezes, com tensões e negociações que podem delinear e redefinir políticas públicas que reconheçam e respeitem a diversidade de nossa sociedade.

Na busca por entender melhor a participação de grupos do movimento negro na formulação e execução de projetos e políticas educacionais que reconheçam e respeitem a diversidade étnico-racial de nosso povo e, sem perder de vista a postura de que realizar pesquisas com compromisso social não é incompatível com o desenvolvimento de estudos científicos, ingressei, no ano de 2007, no mestrado em Educação na linha de pesquisa “Práticas sociais e processos educativos” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira.

Na referida pesquisa de mestrado, analisei a formação de assessores educacionais para assuntos da comunidade negra que atuaram na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nos anos 1980. A análise dos dados apontou que esses/as assessores/as educacionais, ao desenvolverem suas atividades, buscaram articular conhecimentos advindos de suas áreas de formação com aqueles resultantes da participação em movimentos sociais, particularmente os que se dedicavam à questão étnico-racial (SOUZA, 2010).

Nas referidas pesquisas de graduação e mestrado – realizadas no âmbito de

---

<sup>8</sup> Esse núcleo consiste em fórum de pesquisa, ensino e extensão, com o propósito de produzir e divulgar conhecimentos relativos e de interesses de negros/as, ou seja, ele é um espaço de reflexão, a partir da perspectiva dos Afro-Brasileiros, sobre as relações étnico-raciais, bem como um lugar de militância acadêmica da e para a Comunidade Negra. Ele é composto por docentes, estudantes, professores/as da rede pública de ensino, militantes do Movimento Negro e outros/as interessados/as em discutir as relações sociais e étnico-raciais. (NEAB/UFSCar, s/d).

## Introdução

estudos desenvolvidos pelo NEAB/UFSCar e pelo grupo de pesquisa “Práticas sociais e processos educativos” do PPGE/UFSCar –, desenvolvi estudos com o intento de entender a participação de negros/as na elaboração, execução e avaliação de políticas públicas educacionais de combate ao racismo. Com esse propósito, busquei fazer conexões entre as áreas da Educação e da Sociologia, nas quais tenho buscado formação ao longo de minha trajetória acadêmica.

Nessas experiências de formação acadêmica, foram se ampliando algumas inquietações e reflexões, presentes desde minha infância, relacionadas com lutas por uma formação humana e empreendidas por grupos marginalizados pela sociedade. No caso brasileiro, são ilustrativas as iniciativas e a participação de grupos do movimento negro, no sentido de elaborar projetos e desenvolver ações de combate ao racismo e à discriminação (ALBERTI; PEREIRA, 2007). A luta de mais de cem anos desse movimento social, tomando para si a responsabilidade de fornecer escolarização para a comunidade negra, já que o Estado se omitia ou fazia pouco, fez com que parte de suas demandas fossem, no início do século XXI, finalmente assumidas pelo Estado. E o foi no sentido de atingir a todos os segmentos da população, quando, obedecendo aos preceitos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a), determinou que todos os brasileiros devem aprender a conhecer, reconhecer e respeitar, nos termos do Art. 26-A e Art. 79-B da LDB 9394/1996 (BRASIL, 2010b), as histórias e as culturas dos Afro-Brasileiros, Africanos e dos Povos Indígenas.

Além das mencionadas experiências no âmbito da formação acadêmica, entre os anos 2004 a 2006, participei, como educador, de atividades no “Programa São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade”. Esse programa foi realizado por meio de uma parceria entre o NEAB/UFSCar e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Cerca de 15 mil professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo fizeram essa formação continuada para abordar em suas aulas a temática das relações étnico-raciais. Nesse mesmo período (2004 a 2006), também participei de um convênio celebrado entre o NEAB/UFSCar e a Fort Valley State University, o qual tinha como objetivos selecionar, produzir e divulgar textos sobre relações étnico-raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Os textos produzidos foram divulgados em português e inglês para que educadores/as e outros/as interessados/as os utilizassem para desenvolver processos educativos que valorizassem a história e cultura de Afro-Brasileiros e Africanos.

Entre os anos de 2009 e 2011, fui professor de Sociologia no ensino médio em escolas públicas estaduais, situadas na periferia da cidade de São Paulo. No início de 2014, fui

## Introdução

aprovado no concurso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, assumi o cargo de Professor de Educação Básica II (PEB II), quando passei a ministrar aulas de Sociologia em escolas localizadas na cidade de São Carlos. Nessas experiências de docência na educação básica, deparei-me com diversas situações que evidenciavam desafios e contribuições para a realização da educação das relações étnico-raciais, bem como para o desenvolvimento de processos educativos que valorizassem a história e cultura de Afro-Brasileiros e Africanos. Em conversas com estudantes e com outros/as professores/as que também ministravam a referida disciplina em escolas públicas paulistas, percebi que havia uma expectativa e um anseio de que o ensino de Sociologia fornecesse informações e instrumentos para entender relações sociais e étnico-raciais que valorizem e respeitem a diversidade de nossa sociedade.

Nessa atuação profissional, comecei a refletir sobre o papel da escola em nossa sociedade. Nesse sentido, as reflexões de Moreira e Candau (2003) me fizeram entender que a escola é uma instituição situada em um processo histórico e cultural presente no contexto da modernidade. Por isso, “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (p. 160).

Esses momentos de minha trajetória permitiram-me apreender e elucidar a perversidade de um sistema que domina, discrimina e inferioriza grupos (negras e negros, indígenas, pobres, mulheres, migrantes, gays, lésbicas, travestis, transexuais, deficientes, entre outros) por uma sociedade que não reconhece a sua diversidade. Este sistema – que Dussel denomina como Totalidade<sup>9</sup> – é conivente com práticas preconceituosas que geram desigualdades étnico-raciais e sociais. Esta realidade precisa ser transformada porque ela impede que seres humanos sejam humanos, ou seja, promovem a desumanização de grande parte da sociedade. A pesquisa começou a ser formulada a partir desta problemática, mas também na intencionalidade de que o conhecimento científico seja uma das ferramentas para incidir nessa realidade, projetando uma sociedade que identifica e combate essas práticas desumanizantes.

Compartilho da reflexão de Laville e Dionne (1999) de que os nossos valores e compreensões influenciam na forma como olhamos e analisamos a realidade. Minhas escolhas que levaram a realização deste estudo estão direcionadas para a transformação desse sistema

---

<sup>9</sup> No entendimento de Dussel (1995, p. 124, tradução livre minha), a Totalidade é um conjunto de significados compartilhados que consiste em um horizonte de referência. Ela “tem um discurso, um modo racional de se mover a partir de suas suposições. Em seguida funciona como um argumento, como um teorema matemático e chega a sua conclusão exata, certa”.

## Introdução

que concebe, reproduz e é conivente com práticas desumanizantes. Tais práticas estão cada vez mais evidentes em nosso cotidiano. Por exemplo, com frequência, crianças e jovens negras/os são hostilizadas/os e/ou sofrem preconceitos, discriminações e racismo, por isso, reiteradamente, temos acesso a reportagens relatando que crianças e jovens foram chamados de macaco, cabelo de bombril, etc. Em dezembro de 2016, um grupo de jovens organizaram um protesto num *shopping* de BH<sup>10</sup> porque, dias antes, seguranças deste estabelecimento haviam seguidos três mulheres e dois jovens negros durante todo o tempo que eles ficaram no local. O estabelecimento negou as denúncias, mas notícias deste cunho são recorrentes.

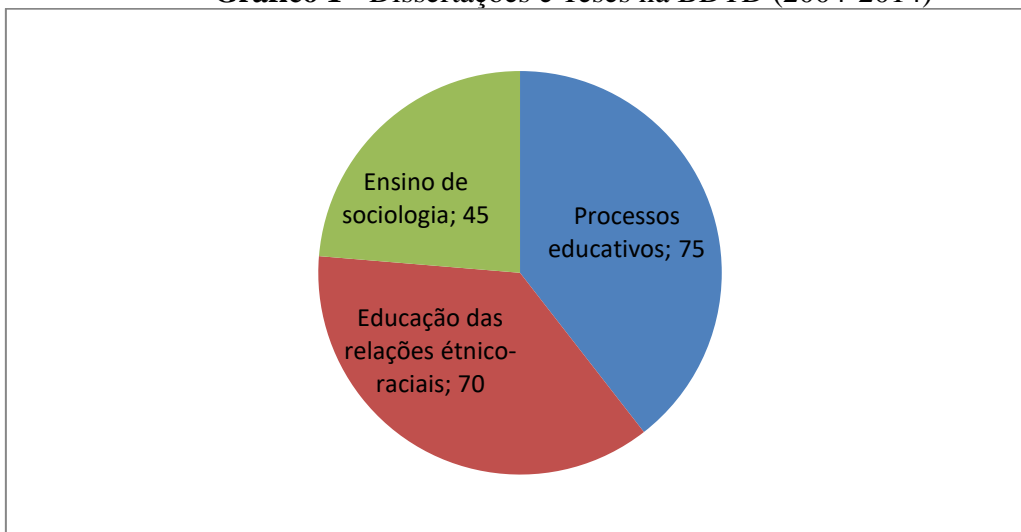
A pesquisa é uma das formas de identificar e combater essas práticas desumanizantes e é possível dizer que “existe problema em pesquisa quando uma falta é sentida ou observada nos saberes disponíveis e que a pesquisa poderia saná-la” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 336). Além disso, um problema de pesquisa possibilita a formulação de diferentes questões de pesquisa e a elaboração de uma determinada questão de pesquisa será influenciada pelas posições e escolhas adotadas pelo/a pesquisador/a, assumidas dentro de um quadro de referência que está em diálogo com suas experiências de vida.

Com o propósito de identificar lacunas na produção acadêmica e fazer uma revisão da literatura sobre a problemática desta investigação, fiz um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) referente ao período de 2004 a 2014 com os seguintes descritores: processos educativos; educação das relações étnico-raciais; prática docente; ensino de sociologia. Foram utilizados alguns filtros, que são explicitados a seguir, para especificar a busca, foram localizadas: 144 dissertações e 46 teses (ver Gráfico 1).

---

<sup>10</sup> Fonte: <[http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/12/20/interna\\_gerais,834202/jovens-protestam-contrato-racista-em-shopping-do-centro-estabelecim.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/12/20/interna_gerais,834202/jovens-protestam-contrato-racista-em-shopping-do-centro-estabelecim.shtml)>. Acessado em: 11 jan. 2017.

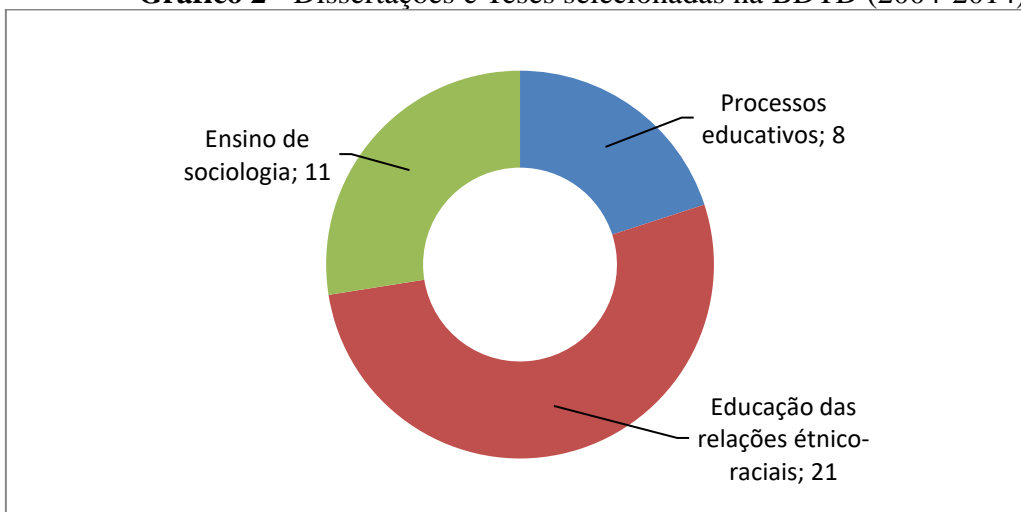
**Gráfico 1 - Dissertações e Teses na BDTD (2004-2014)**



Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração: Erivelto Santiago Souza.

Para realizar a busca na BDTD, o descritor “Processos educativos” foi inserido no campo “assunto”; o descritor “educação das relações étnico-raciais” foi procurado em “todos os campos” porque na busca por assunto foram encontradas apenas três dissertações/teses; por conta da problemática da pesquisa de doutorado em questão, resolvi articular a busca dos descritores “prática docente” e “ensino de sociologia”. Para isso, busquei o descritor “ensino de sociologia” no campo “assunto” e posteriormente selecionei apenas as pesquisas que apresentavam relação direta com a prática docente. Depois dessa busca, li o resumo das 144 dissertações e 46 teses encontradas com o objetivo de selecionar aquelas que se aproximavam da temática desta pesquisa. Foram selecionadas 27 dissertações e 13 teses para compor a revisão da literatura (ver Gráfico 2).

**Gráfico 2 - Dissertações e Teses selecionadas na BDTD (2004-2014)**



Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração: Erivelto Santiago Souza.



## Introdução

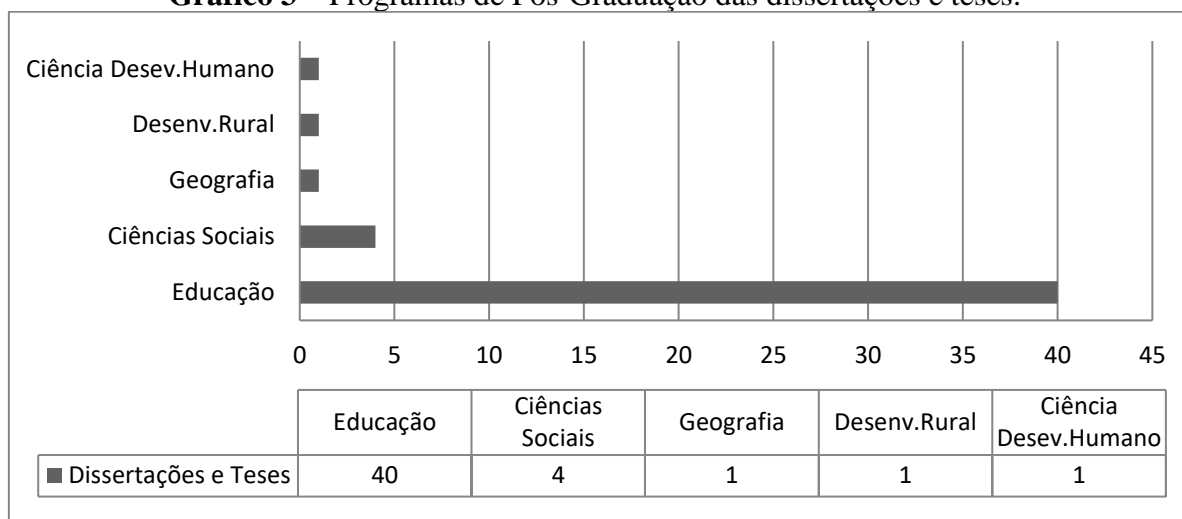
Cabe destacar que toda busca em bases de dados depende da utilização de bons descritores e nem sempre os descritores atribuídos por seus/as autores/as coincidem com os utilizados nas buscas. Além disso, considerei o fato de que a nossa linha de pesquisa “Práticas sociais e processos educativos” do PPGE/UFSCar já desenvolve estudos e intervenções há mais de uma década com o propósito, segundo Oliveira et. al. (2014, p. 31), de “propiciar a formação de pesquisadoras e pesquisadores cujos trabalhos venham a permitir intervenções em processos educativos situados em nosso continente”. Por conta desses aspectos, também realizei um levantamento da produção acadêmica da referida linha de pesquisa. Para isso, fiz uma revisão preliminar da produção acadêmica sobre processos educativos desencadeados em práticas sociais que tinham como foco a educação das relações étnico-raciais. Consultei o “Currículo Lattes” dos/as pesquisadores/as-orientadores/as<sup>11</sup> da referida linha de pesquisa e identifiquei Teses e Dissertações, realizadas no âmbito da linha de pesquisa do PPGE/UFSCar, defendidas no período de 2004 a 2014. De acordo com as informações disponibilizadas na Plataforma Lattes, foram defendidas, nesse período, 15 Teses e 77 Dissertações. Desse total de 92 pesquisas, identifiquei, pelo título e palavras-chave, 25 estudos que tinham alguma aproximação com a problemática desta pesquisa de doutorado. Após o levantamento realizado na Plataforma Lattes, acessei a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (BCo/UFSCar) e realizei a leitura dos resumos das 25 teses/dissertações. Por meio dessa leitura, selecionei 12 pesquisas – Algarve (2005), Andrade (2006), Bento (2012), Demarzo (2013), Larchert (2014), Machado (2010), Maranhão (2009), Moraes (2006), Nascimento (2008), Rodrigues (2010), Silva (2009) e Souza (2012) – que apresentavam mais proximidade com o problema de pesquisa desta investigação.

Cinco dissertações/teses foram selecionadas nas duas buscas (BDTD e BCo/UFSCar). Então, excluindo essas repetições, tivemos um total de 34 dissertações e 13 teses selecionadas para compor a revisão da literatura desta pesquisa. Como podemos observar no gráfico 3, a maioria dos estudos (40 dissertações/teses) foi realizada na área da Educação. Quatro dissertações foram desenvolvidas nas Ciências Sociais. Uma dissertação foi defendida em um Programa de Pós-Graduação em Geografia. Outra em Ciência do Desenvolvimento Humano. E, por fim, uma tese foi defendida em um Programa de

---

<sup>11</sup> Segundo o sítio do PPGE/UFSCar, os/as professores/as-orientadores/as envolvidos/as na referida Linha de Pesquisa são: Aida Victoria Garcia Montrone; Elenice Maria Cammarosano Onofre; Fernando Donizete Alves; Ilza Zenker Leme Joly; Luiz Gonçalves Junior; Maria Waldenez de Oliveira; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Sonia Stella Araujo-Olivera.

**Gráfico 3** – Programas de Pós-Graduação das dissertações e teses.

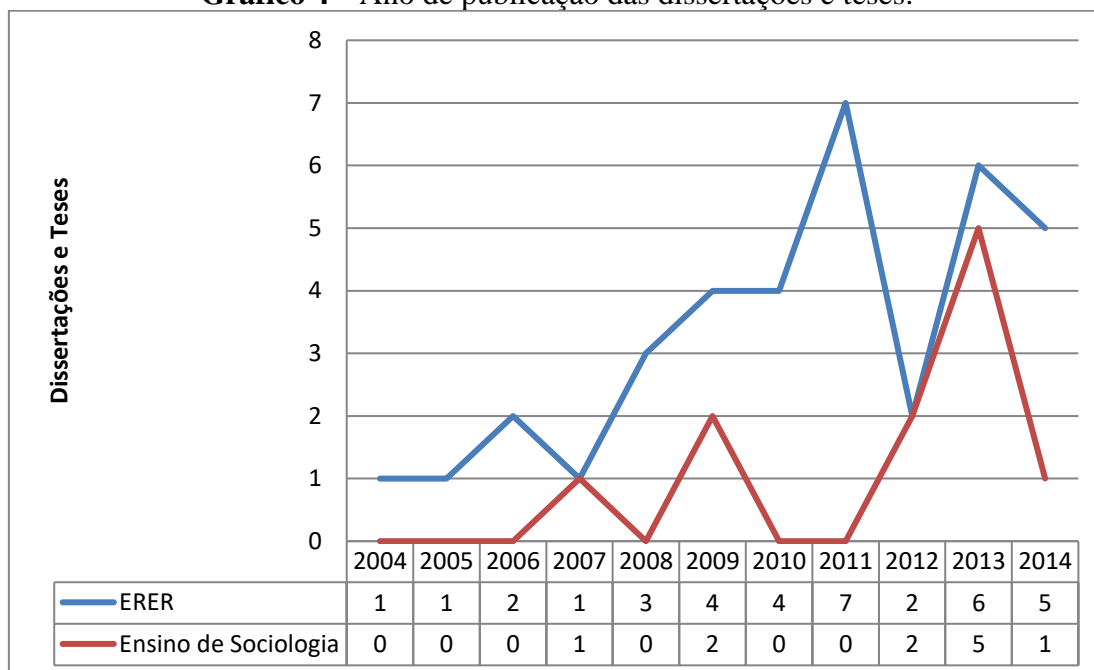


Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração: Erivelto Santiago Souza.

A predominância de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Educação evidencia que tanto a educação das relações étnico-raciais quanto o ensino de Sociologia têm mais espaços, apesar de obstáculos como a dificuldade em financiamento de pesquisas, nessa área do conhecimento. Somado a isso, temos o fato de que, como assinala Cavalleiro (2006, p. 18), “educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária”.

Das 47 dissertações/teses selecionadas, vemos no gráfico 4 que 38 foram defendidas a partir de 2009. Isso mostra que há uma preponderância das pesquisas selecionadas a partir deste ano. Essa preponderância está relacionada provavelmente com as seguintes alterações efetuadas na LDB 9394/1996: Lei 10639/2003 e a Lei 11645/2008 que tornaram obrigatória a inclusão do ensino de história e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos sistemas de ensino; e Lei 11684/2008 que versa sobre a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

**Gráfico 4** – Ano de publicação das dissertações e teses.



Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração: Erivelto Santiago Souza.

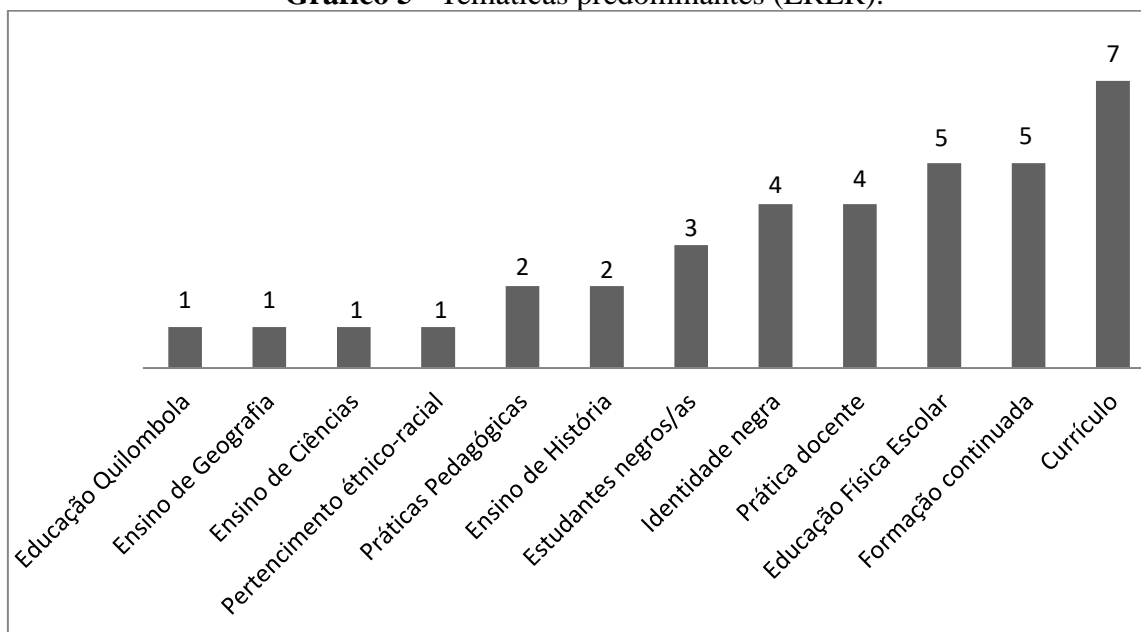
Com o propósito de tornar a visualização e a análise da revisão bibliográfica desta pesquisa mais evidente, optei em trabalhar com as informações articuladas. Então, resolvi unir os descritores “processos educativos” e “educação das relações étnico-raciais” (ver gráfico 4). Além disso, na busca, já havia articulado os descritores “ensino de Sociologia” e “Prática docente”. Dessa forma, para proceder a análise, utilizei apenas dois descritores “educação das relações étnico-raciais” (ERER) e “ensino de Sociologia”.

Depois de selecionadas as 47 teses/dissertações, efetuei a leitura de todo o material com o objetivo de identificar: resultados, recomendações e lacunas que avaliei haver neles e nas quais minha pesquisa poderia contribuir.

Para organizar melhor a análise dos resultados do levantamento bibliográfico atribuí para cada pesquisa uma temática predominante. Considerei as palavras-chave indicadas pelos/as autores/as dos estudos. No entanto, a temática foi atribuída por mim após a leitura da Tese/Dissertação. Por isso, é possível que a temática aqui indicada não corresponda exatamente às palavras-chave indicadas nas referidas pesquisas.

As pesquisas selecionadas com o descritor “educação das relações étnico-raciais” (gráfico 5) foram agrupadas pelas temáticas predominantes (Educação Quilombola, Ensino de Geografia, Ensino de Ciências, Pertencimento étnico-racial...). Elas são brevemente apresentadas no apêndice.

**Gráfico 5 - Temáticas predominantes (ERER).**



Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração: Erivelto Santiago Souza.

Segue a listagem das pesquisas selecionadas com o descritor “educação das relações étnico-raciais” agrupadas nas temáticas.

- Currículo: Amorim (2011); Correia (2014); Cruz (2008); Nascimento (2009); Pereira (2011); Ponciano (2011); Rodrigues (2010);
- Educação Física Escolar: Bento (2012); Carmo (2013); Lemos (2013); Maranhão (2009); Santos (2007);
- Formação Continuada: Dias (2011); Luiz (2014); Oliveira (2011); Paula (2013); Silva, R. (2010);
- Identidade negra: Algarve (2005); Jesus (2004); Machado (2010); Silva, M. (2013);
- Prática docente: Fernandes (2011); Gonçalves (2011); Moura (2010); Silva (2008);
- Estudantes negros/as: Nascimento (2008); Oliveira, J. (2013); Souza (2012);
- Ensino de História: Mota (2014); Andrade (2006);
- Práticas Pedagógicas: Abreu (2009); Moraes (2006);
- Educação Quilombola: Larchert (2014);
- Ensino de Ciências: Silva (2009);

## Introdução

- Ensino de Geografia: Izabel (2014); e
- Pertencimento étnico-racial: Demarzo (2013).

Com relação a essas pesquisas selecionadas com o descritor “educação das relações étnico-raciais” e comentadas no apêndice, cabe apresentar alguns comentários que nos ajudam a situar a relevância acadêmica desta investigação proposta. O primeiro aspecto a ser destacado é que nenhuma das pesquisas teve como foco o ensino de Sociologia. Além disso, apenas sete pesquisas (GONÇALVES, 2011; IZABEL, 2014; LEMOS, 2013; MOTA, 2014; NASCIMENTO, 2008; PEREIRA, 2011; SANTOS, 2007) focaram o ensino médio, nível de ensino no qual a Sociologia figura como disciplina obrigatória.

Os estudos, agrupados na temática “currículo”, apontam que houve, nos últimos anos, avanços significativos no sentido das relações étnico-raciais serem incorporadas nas discussões curriculares. No entanto, na prática, essa inclusão ainda se dá de forma incipiente e, em alguns casos, superficial. Além disso, o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais ainda depende de iniciativas, muitas vezes, isoladas de professores/as e profissionais interessados/as em abordar pedagogicamente a questão racial.

A inserção das relações étnico-raciais em discussões curriculares demanda práticas pedagógicas comprometidas com essa intencionalidade. Os dois estudos classificados em “práticas pedagógicas” e analisados atestam essa necessidade. Abreu (2009) ressalta como é necessário desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para o fortalecimento da identidade de estudantes negros/as e Moraes (2006) evidencia que professores/as negros/as que participaram da pesquisa desenvolveram estratégias para fortalecer a autoestima de estudantes negros/as. As pesquisas categorizadas em “práticas docentes” evidenciam também que estas práticas são centrais para a evolução da educação das relações étnico-raciais porque elas podem possibilitar o desenvolvimento de experiências pedagógicas que rompam com situações discriminatórias e racistas. Nesse sentido, é necessário atentar para desafios (tais como falta de tempo para professores/as planejarem suas práticas e pouco apoio de equipes gestoras das escolas) enfrentados no desenvolvimento de prática docente com a intencionalidade de promover a educação das relações étnico-raciais.

Se considerarmos o fato de que uma parcela significativa dos/as professores/as não teve formação durante a graduação para trabalhar a questão racial na sala de aula, a “formação continuada” tem papel de destaque na preparação para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais porque, como mostram as pesquisas classificadas nesta

## Introdução

temática, professores/as passam a incorporar a postura de combate a práticas desumanizantes, em muitos casos, após passarem por alguma formação continuada na temática das relações étnico-raciais. Essa constatação é confirmada, por exemplo, no estudo realizado por Luiz (2014).

Como mencionado anteriormente, não foram localizadas pesquisas que abordassem explicitamente o desenvolvimento da educação das relações étnico-racial no ensino de Sociologia. No entanto, foram localizadas pesquisas que analisaram a educação das relações étnico-raciais no ensino de outras disciplinas (Educação Física Escolar, História, Geografia e Ciências). Então, por aproximação e para verificar como a temática racial fora abordada nessas disciplinas, resolvi fazer a leitura das referidas pesquisas. No caso das pesquisas agrupadas em “Educação Física Escolar”, elas focalizaram na importância do diálogo entre os/as envolvidos/as na aula especialmente entre professor/a e estudantes. Além disso, abordar relações étnico-raciais nas aulas possibilitou reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana. Na temática “ensino de História” há duas pesquisas que focam em perspectivas distintas. Andrade (2006) aborda a experiência de um projeto de ação afirmativa de um cursinho pré-vestibular que buscava reforçar em suas atividades o pertencimento étnico-racial dos/as estudantes. Já a pesquisa de Abreu (2014) analisa o material didático de História do ensino médio adotado na rede de ensino de SP e constatou que, apesar do material apontar a importância da história e cultura afro-brasileira e africana, não há muito incentivo para reflexões e discussões de professores/as e estudantes.

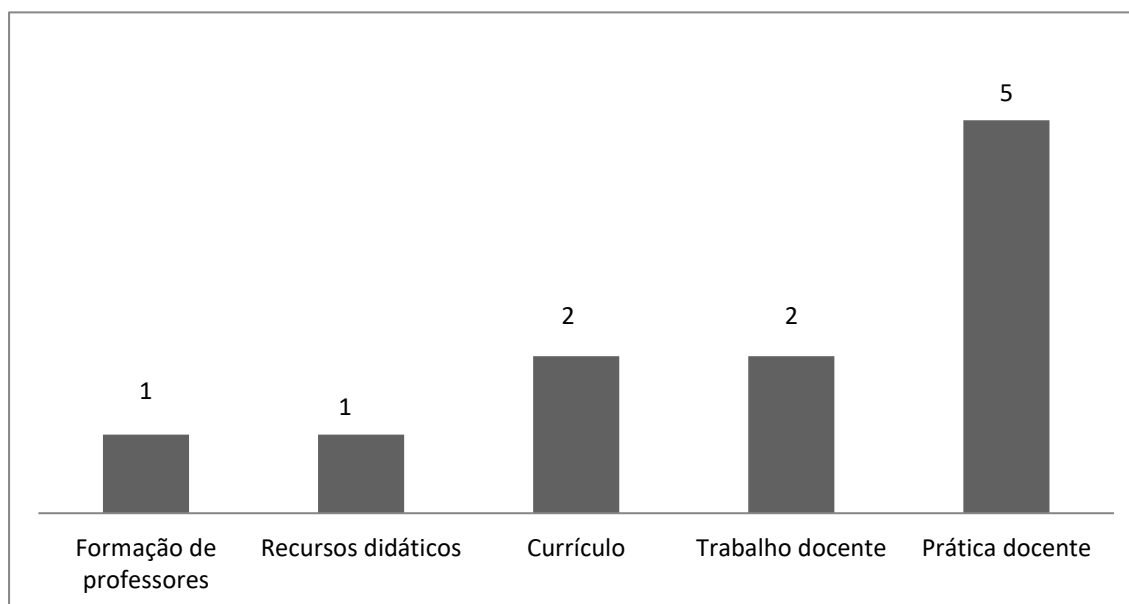
As pesquisas agrupadas na temática “identidade negra” focaram no processo de identificação de estudantes e professores/as. Sobre os/as estudantes, Algarve (2005) mostrou como é importante para o fortalecimento da identidade negra desenvolver experiências pedagógicas de combate ao racismo e a discriminações em sala de aula. Os demais estudos abordaram a importância que exerce a identidade negra de professores/as que lançaram mão dessa identidade para desenvolver práticas pedagógicas de combate à discriminação e ao racismo.

Como podemos perceber, a partir dessa síntese, as pesquisas selecionadas com o descritor “educação das relações étnico-raciais” abrangem diferentes dimensões da educação. Temos estudos que abordaram a questão da inserção da educação das relações étnico-raciais na discussão sobre currículo. Outras focam suas análises no ensino de determinada disciplina da educação básica (Educação Física, História, Geografia e Ciências).

## Introdução

No caso das pesquisas selecionadas com o descritor “ensino de Sociologia” (ver gráfico 6), as temáticas predominantes foram: formação de professores, recursos didáticos, currículo; trabalho docente e prática docente.

**Gráfico 6** – Temáticas predominantes (Ensino de Sociologia)



Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração: Erivelto Santiago Souza.

Segue a listagem das pesquisas selecionadas com o descritor “ensino de Sociologia” agrupadas nas temáticas.

- Prática docente: Leite (2014); Moura (2013); Prado (2013); Russczyk (2013); Sales (2012);
- Trabalho docente: Lennert (2009); Sousa (2012);
- Currículo: Takagi (2007); Takagi (2013);
- Recursos didáticos: Alves (2013);
- Formação de professores: Costa (2009);

Dessas 11 teses/dissertações selecionadas com o descritor “ensino de Sociologia” apenas o estudo de Moura (2013) – que buscou analisar elementos da tradição cultural de Bagé/RS retratados em fotografias e, juntamente com seus estudantes, procurou propor novas experiências educativas para o ensino de Sociologia – abordou tangencialmente a educação das relações étnico-raciais.

A análise das teses/dissertações selecionadas na revisão da literatura evidencia que não há estudos que buscam articular explicitamente a educação das relações étnico-raciais

## Introdução

com o ensino de Sociologia. Essa ausência de pesquisas que buscam analisar o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia se deve provavelmente ao fato de que, como mencionado anteriormente, o ensino dessa disciplina voltou a ser obrigatório na grade curricular da educação básica apenas em 2008. Cabe acrescentar que o Governo Federal, por meio de uma Medida Provisória (MP), sancionou a Lei Nº 13.415/2017 que altera o currículo do ensino médio, segundo a qual práticas e estudos de Sociologia serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ainda está em discussão no Conselho Nacional de Educação.

A partir de minhas experiências, da análise do quadro das desigualdades étnico-raciais no Brasil e da necessidade de entender o papel de professores/as e estudantes na identificação e no enfrentamento de situações discriminatórias, preconceituosas e racistas que evidenciam a relevância social desta pesquisa, das considerações da revisão da literatura que mostra a relevância acadêmica, formulei este estudo de doutorado, no qual busco entender como princípios epistemológicos (estranhamento e desnaturalização) e metodológicos (temas, teorias e conceitos) próprios da Sociologia nos permitem desenvolver a educação das relações étnico-raciais em aulas dessa disciplina no ensino médio.

Para Gil (2006), o problema de pesquisa deve ser: formulado como pergunta – “ao formular perguntas sobre o tema, provoca sua problematização” (p. 27); claro e preciso – “deve-se formular o problema de forma a ser respondível” (p. 27); empírico – “transformar as noções iniciais em outras mais úteis, que se refiram diretamente a fatos empíricos” (p. 28); suscetível de elucidação – “é preciso ter o domínio da tecnologia adequada a sua solução” (p. 28); delimitado a uma dimensão viável – “a delimitação do problema guarda estreita relação com os meios disponíveis para investigação” (p. 29).

Depois de delimitar o problema de pesquisa e considerar essas orientações de Gil (2006), formulei a seguinte questão de pesquisa: como é possível promover a educação das relações étnico-raciais na prática docente desenvolvida em aulas de Sociologia no ensino médio?

O objetivo geral desta pesquisa é identificar, descrever e compreender o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em prática docente realizada em aulas de Sociologia no ensino médio que auxiliem na valorização da história e da cultura de afro-brasileiros/as e de africanos/as. Os objetivos específicos são: contribuir para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais; gerar subsídios para o ensino de Sociologia na educação básica; desvendar como se desenvolve a relação professor-estudante-



## Introdução

conteúdos em aulas de Sociologia de uma escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de São Carlos.

Feita essa apresentação, necessária para mostrar como cheguei à questão de pesquisa, é importante sublinhar que o presente estudo busca contribuir para a produção de conhecimento na área da educação das relações étnico-raciais e do ensino de Sociologia na educação básica. Este estudo poderá contribuir para fortalecer o pertencimento e as identidades étnico-raciais de estudantes do ensino médio.

A prática social investigada nesta pesquisa é a prática docente comprometida com o pensar sociologicamente propiciado em aulas de Sociologia desenvolvidas no ensino médio de uma escola pública da rede de ensino do Estado de São Paulo. A referida escola fica localizada na periferia da cidade de São Carlos e foi escolhida por desenvolver vários projetos em parceria com a UFSCar e, além disso, o professor de Sociologia busca fazer uma abordagem em suas aulas que visa reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade existente na sociedade brasileira. Os critérios de seleção da escola e das/os participantes da pesquisa serão explicitados na seção 3 que trata das referências metodológicas e dos procedimentos para coleta e análise dos dados. Cabe acrescentar que a ideia inicial era realizar observações participantes nas aulas de Sociologia e descrever como a educação das relações étnico-raciais é desenvolvida no ensino de Sociologia. No entanto, durante a inserção no campo eu fui convidado, pelo professor da disciplina, a organizar e desenvolver algumas atividades relacionadas à temática das relações étnico-raciais. Então, optei em realizar uma intervenção por meio de rodas de conversas. A descrição detalhada desse procedimento metodológico será apresentada na seção 3.

O texto está organizado, além desta Introdução, em mais quatro seções. Na próxima seção são apresentadas as referências teóricas de processos educativos em práticas sociais e educação das relações étnico-raciais.

Na segunda seção, o foco é a prática docente e o ensino de Sociologia na educação básica. Com o objetivo de situar a referida discussão será apresentada uma breve discussão sobre o ensino médio.

Na terceira seção são explicitadas as referências teórico-metodológicas adotadas nesta pesquisa. Com esse propósito são apresentadas considerações sobre ciência crítica, bem como alguns apontamentos sobre a fenomenologia. Posteriormente, são realizados comentários sobre o campo e os/as participantes da pesquisa. Os procedimentos metodológicos e aproximações são explicitados no final da seção.

## Introdução

Na quarta seção, há informações sobre os/as participantes da pesquisa e é apresentada análise dos dados.

O texto é encerrado com considerações, nas quais discuto os achados da pesquisa à luz das referências.

## **1. PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS**

Após apresentar na “Introdução” deste texto a revisão da literatura, tramas, e questionamentos que me motivaram a realizar esta pesquisa sobre o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia, apresento nesta e na próxima seção as referências teóricas que fundamentam esta investigação.

Nesta seção serão apresentadas compreensões sobre processos educativos em práticas sociais adotadas neste estudo.

### **1.1. Sobre o ato de estudar e construir referências teóricas**

Antes de anunciar as compreensões sobre processos educativos em práticas sociais, apresento inicialmente o entendimento de referências teóricas baseado, sobretudo, em minha compreensão sobre o ato de estudar.

Freire (2007) nos apresenta reflexões profícuas sobre o ato de estudar e nos ensina que este é um exercício de criar, recriar e reinventar ideias. Em seu entendimento, o ato de estudar exige prática e por meio dele nos colocamos “diante do mundo, da realidade, da existência” (p. 9). O autor inicia suas considerações argumentando que o objetivo de elaborarmos uma bibliografia é “atender ou [...] despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta” (FREIRE, 2007, p. 9).

Freire (2007, p. 9) também nos alerta que ao elaborar uma bibliografia é necessário ter o compromisso com as pessoas “a quem ela [bibliografia] se dirige, aos autores citados e a si mesmos”.

De acordo com Freire (2007, p. 10-13), o ato de estudar em uma visão crítica, diferentemente de uma visão da “educação bancária”, exige de quem se dedica que: “assuma o papel de sujeito”; tenha “uma atitude em frente ao mundo”; “se ponha (...) a par da bibliografia”; assuma “uma relação de diálogo com o autor do texto”; e tenha “humildade”.

Esse texto de Freire (2007, p. 13) nos permite entender que o ato de estudar requer uma dedicação e um comprometimento que extrapolam as palavras escritas e ditas nos textos estudados. Isto ocorre porque estudar é uma atividade realizada por sujeitos que buscam se colocar, segundo Freire (2007, p. 13), “frente ao mundo” porque “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.

Silva (s/d, p. 1) *apud* Araújo-Olivera (2014, p. 48) nos ensina que as

## 1. Processos educativos em práticas sociais

referências teóricas:

são como um mapa renovadamente traçado, em que vias de acesso a significados tornam-se mais nítidas e precisas, ou tênues, ou cedem lugar a outras que se espera encaminhem com maior precisão às compreensões que se buscam, por conterem mais conhecimento, informações, maior poder de explicações, de entendimentos. Neste mapa, as vias mais fecundas são as que abrem e conduzem a renovadas interrogações. (...) A visão de mundo do pesquisador, as ideologias que incorpora e/ou assume situam os focos, os temas constituintes das referências teóricas que orientam suas investigações. As compreensões que dirigem a mirada desde os focos, bem como desdobram os sentidos que tomam os temas, organizam o trabalho de investigar.

Gamboa (2012) acrescenta que o pesquisador não é neutro e, como pertencente à determinada época e sociedade, ele “deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo; portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas” (p. 23).

Ainda sobre essa questão, Araújo-Olivera (2014, p. 106) nos alerta que:

as referências teóricas são adotadas como bengalas em que procuramos suporte, como bússolas que orientam, binóculos que permitem a formação de uma imagem mais completa, diminuindo o afastamento das objetivas para focar o que a olho nu não é perceptível; por outro lado, porque não são assumidas como coletes prontos em que a realidade deva ser encaixada, assim elas estão sempre sendo avaliadas, confrontadas com outras referências e principalmente com a realidade. A realidade que não é estática, mas sempre em movimentação cuja mudança é mais rica e abrangente que as teorias com que procuramos explicá-las. Poderíamos trazer uma analogia com o trabalho do arquiteto, pois entendemos que a relação entre teorias e referenciais teóricos é à realidade o que a miniatura do projeto arquitetônico é ao edifício construído; por perfeita e completa nos menores detalhes que essa maquete seja, ela é sempre uma aproximação incompleta do edifício que procura imaginar.

Situando-se esta pesquisa no quadro de estudos realizados pelo grupo de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” (PSPE) compartilhamos visão e projeto de mundo e referências teóricas. Os/As pesquisadores/as desse grupo realizam investigações de práticas sociais desenvolvidas em diferentes espaços, dentre os quais os escolares. Nessas investigações, buscamos identificar, descrever e analisar, a partir de perspectivas de pessoas marginalizadas pela sociedade, processos educativos presentes em práticas sociais. Sobre o contexto de formação deste grupo de pesquisa, Silva (2014, p. 20) relata que ele foi criado tendo como base a seguinte proposta:

estudar práticas sociais não escolares, porque vínhamos há muito, no dia a dia de salas de aula nos diferentes níveis de ensino em que já tínhamos atuado, percebendo que processos educativos, maneiras de aprender distintas das valorizadas pelo sistema escolar, estavam dentro das escolas e das salas de aula. E nós, professores ou não, nos dávamos conta, ou, quem sabe concordávamos, de fazer da escolarização, do ensino, meios de aculturação a uma visão de mundo eurocentrada, a valores, saberes e projeto de sociedade próprios a grupos sociais que vêm mantendo o poder

## 1. Processos educativos em práticas sociais

de governar e de decidir os destinos da sociedade. Dizendo de outra maneira, nós, professores, havíamos sido formados para educar crianças, adolescentes, jovens de grupos sociais abastados; assim, quando nos deparávamos com oriundos de outros grupos, não tomávamos conhecimento das suas especificidades culturais e sociais e fazíamos o melhor possível para convertê-los ao modo de pensar, viver, conviver, planejar a vida dos abastados. Atuávamos nas salas de aula, como se vivêssemos numa sociedade monocultural, embora a multiculturalidade do povo brasileiro estivesse ali presente.

Um pressuposto presente nos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa PSPE é situar-se na América Latina. Trata-se de uma opção política que delineia escolhas teóricas, dentre outras, de modo a analisar “a realidade da região a partir de suas peculiaridades e históricas experiências” (SILVA, 2014, p. 21). Assim, o Grupo de Pesquisa, preferencialmente, parte do estudo da literatura produzida no Brasil e na América Latina, por exemplo, por Enrique Dussel, Octávio Ianni, Paulo Freire, Petronilha B. G. e Silva Maria Waldenez de Oliveira e Sonia S. Araújo-Olivera, dentre outros/as.

Para Dussel (2007), o compromisso de contextualização histórica é importante não somente porque nos oferece informações históricas relevantes e elucidativas sobre a América Latina, África e Ásia, mas também porque esta é uma forma de, já na própria contextualização, produzir uma “ciência crítica”.

Esse compromisso é uma forma de recusar uma interpretação histórica meramente helenocêntrica ou eurocêntrica. Nesse sentido, Dussel (2007, p. 19) argumenta que “tentaremos só ‘situar’ a problemática ética num horizonte planetário, para tirá-la da tradicional interpretação meramente helenocêntrica ou eurocêntrica, para abrir a discussão mais além da ética filosófica euro-norte-americana atual”.

A crítica à perspectiva helenocêntrica consiste no fato de que o ponto de partida para entendermos a história mundial não é a Grécia clássica. É por isso que Dussel (2007, p. 26) afirma:

situar-nos-emos no mais antigo dos mundos da vida que tem importância para nosso tema. Contra o costume, não partiremos da Grécia (já que nossa visão não é helenocêntrica) porque o que posteriormente será conhecido como Grécia clássica era, no IV milênio aC, um mundo bárbaro, periférico, colonial e meramente ocidental com respeito ao oriente do Mediterrâneo, que, do Nilo até o Tigre, constituía o ‘sistema’ civilizatório nuclear dessa região de união entre África e Ásia.

A perspectiva eurocêntrica se fundamenta na ideia de que “o fenômeno da modernidade é *exclusivamente* europeu; que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde posteriormente em todo o mundo” (DUSSEL, 2007, p. 51; grifo do autor). Por meio dessa ideia, a Europa seria o centro do “sistema-mundo” em consequência de sua superioridade e desenvolvimento a partir da Idade Média. No entanto, Dussel (2007) se

## 1. Processos educativos em práticas sociais

questiona:

por que a Espanha inicia o 'sistema-mundo' e, com ele, a modernidade? Pela mesma razão que o impedia na China e em Portugal. Como a Espanha não podia ir para o 'centro' do 'sistema inter-regional', que se encontrava na Ásia central ou na Índia, para o Oriente (pois os portugueses tinham se antecipado e tinham direitos de exclusividade) pelo Atlântico Sul (pela costa da África ocidental, até o Cabo da Boa Esperança descoberto em 1487), para a Espanha só restava uma única oportunidade: ir para o 'centro' para a Índia, pelo ocidente, pelo oeste, atravessando o Oceano Atlântico. Por isso a Espanha 'tropeça', 'encontra sem buscar' a Ameríndia, e com ela entra em crise todo o 'paradigma medieval' europeu (que é o 'paradigma' de uma cultura periférica, o extremo ocidental do estágio III do 'sistema inter-regional'), e inaugura, lenta mais irreversivelmente, a primeira hegemonia *mundial*, pelo único 'sistema-mundo' que houve na história planetária, que é o sistema moderno, europeu em seu 'centro', capitalista em sua economia (p. 56; grifos do autor).

Essa perspectiva eurocêntrica é fundamentada, como mencionado, na ideia de que a modernidade é um fenômeno exclusivamente europeu e constituído pela dominação e exclusão de outros povos e culturas. No entanto, devemos considerar o fato de que:

há uma segunda posição [para situarmos a problemática da modernidade], a partir da periferia, que considera o processo de modernidade como a indicada 'gestão' racional do sistema-mundo. Esta posição tenta recuperar o recuperável da modernidade, e negar a dominação e exclusão do sistema-mundo. É, então, um projeto de libertação da periferia negada desde a origem da modernidade. (...) O problema que se descobre é o esgotamento de um sistema civilizatório que chega a seu fim. A superação da *razão cínico-gerencial* (administrativa mundial) do capitalismo (como sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do domínio da raça branca (no racismo), da destruição da natureza (na ecologia), etc., supõe a libertação de diversos tipos de vítimas oprimidas e/ou excluídas (DUSSEL, 2007, p. 65; grifos do autor).

No entendimento de Dussel (2007, p. 72) há uma potencialidade no discurso periférico porque ele poderá viabilizar um "diálogo crítico a partir da alteridade". Mesmo porque:

é bem possível que seja *fora da Europa* o lugar onde esse contradiscurso pode ser desenvolvido de maneira mais crítica, e não como continuação de um discurso estranho ou *exclusivamente* europeu, mas como continuação de uma atividade crítica que a periferia já deixou estampada no *contradiscurso* produzido na Europa e em seu *próprio discurso* periférico (de fato e quase integralmente, quando não é eurocêntrico, já é um contradiscurso), que se constrói com o periférico ou dominado no sistema-mundo e desde a afirmação da exterioridade do excluído (DUSSEL, 2007, p. 72; grifos do autor).

Nós, pesquisadores/as do grupo de Pesquisa PSPE, nos esforçamos para realizar esse contradiscurso explicitado anteriormente por Dussel (2007). Compartilhamos o seguinte entendimento:

## 1. Processos educativos em práticas sociais

a pesquisa, sem iludir nem diminuir o rigor científico, é assumida como forma e instrumento de luta de comunidades e movimentos sociais com os quais o pesquisador está comprometido, visando, além da construção de conhecimento, contribuir com as ações daqueles, bem como evitar distorções, formular, ou avaliar políticas públicas (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 59).

Somado a esse compromisso, procuramos adotar e valorizar nossas identidades latino-americanas. Esse desafio busca, como destaca Araújo-Olivera (2014, p. 90), “nos abrimos ao jeito de ser, de viver, de pensar, de organizar e significar a vida dos povos que foram colonizados e sofreram e sofrem a tentativa de europeizá-los ou de se parecer com os europeus”.

Esse compromisso requer, como defende Bautista (2005, p.32, tradução livre minha), uma disponibilidade para pensar a partir da América Latina, ou seja, “desde um horizonte além do marco categorial do pensamento moderno”.

Oliveira et al. (2014, p. 32) acrescentam que “produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina exige nos libertarmos de referências dogmáticas construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas”.

Dussel (1970, p. 15, tradução livre minha) argumenta que “as ciências humanas nos mostram que a temporalidade é uma dimensão essencial na existência humana” e que estamos inscritos em um espaço geográfico e cósmico.

Sobre o espaço cósmico, Dussel (1970, p. 16, tradução livre minha) sublinha que “‘o mundo é finito, mas não tem limites’ [Einstein]. Isto é, embora ele possa ser mensurável, ele está em contínua expansão”.

Com relação ao espaço latino-americano, Dussel (1970, p. 16-17, tradução livre minha) faz as seguintes considerações:

diante de um sistema solar que necessita de 200 milhões de anos para fazer uma única volta em torno do eixo da nossa Galáxia, e precisa de um milhão e meio de anos-luz para alcançar a próxima Galáxia, parece ridículo dar alguma importância para o continente latino-americano. No entanto, é necessário compreender que se o espaço terrestre recupera todo seu antigo ‘centralismo’ no universo é porque, para ele, o fenômeno humano existe e o inclui em seu próprio ‘mundo’.

Para entendermos a postura de realizar pesquisas na perspectiva latino-americana é importante elucidar o nosso entendimento de América Latina. Araújo-Olivera (2014, p. 96) salienta que o termo América Latina é utilizado com o propósito de “designar um espaço geográfico, uma região linguística, um projeto político, ainda identidades culturais, nunca homogêneas. (...) a expressão América Latina apareceu em 1856 durante a época de

## **1. Processos educativos em práticas sociais**

Napoleão III, definindo-a como uma prolongação do ocidente”.

Dobarro (1998, p. 5, tradução livre minha) corrobora e amplia essas referências de Araújo-Olivera (2014) ao destacar que “América Latina não se constitui somente em um conglomerado de países econômica e culturalmente dependentes, mas se configura em um continente criador de novos pensamentos e uma diferente sensibilidade para com os outros”.

De acordo com Bautista (2005, p. 3, tradução livre minha) “a obra filosófica de Enrique Dussel é um vivo exemplo do que significa ‘pensar desde América Latina’, hoje”.

Dussel (1973, p. 25, tradução livre minha) faz as seguintes indagações “Como pode o pensador ‘pensar’ a América Latina? Como deve o filósofo ‘opor-se’ (colocar-se diante) à América Latina? Como deve o intelectual descobrir a América Latina, vivendo e convivendo nela, sem torná-la objeto de sua própria reflexão?”. Essas perguntas nos ajudam a aprofundar e entender a importância de adotarmos valores e princípios provenientes de nosso continente latino-americano porque, segundo Dussel (1973, p. 25, tradução livre minha), “descobrir os últimos componentes do mundo latino-americano é ir ao encontro de um número limitado de ‘obviedades’, que significam, no entanto, os últimos suportes de nossa existência”.

Nesta subseção foram explicitados pressupostos adotados neste estudo com o propósito de indicar o ponto de partida, bem como introduzir a discussão das referências teóricas que fundamentam a pesquisa em questão. Nas próximas subseções, serão apresentados os conceitos-chave que alicerçam a investigação.

### **1.2. Processos educativos**

Depois de apresentar pressupostos e o ponto de partida desta pesquisa de Doutorado, nesta subseção serão explicitadas, como mencionado anteriormente, compreensões de processos educativos desencadeados em práticas sociais.

Nós, integrantes do grupo de pesquisa PSPE, compartilhamos o entendimento de que a formação de pesquisadores/as “não é desvinculada da vida pela pessoa-cidadã, se produz em espaços intersubjetivos em que significados expressos em referências teóricas, procedimentos de análise e interpretação de realidades, orientam ações, avaliações, julgamentos, propostas” (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004, p. 2). Buscamos nos organizar como uma comunidade de trabalho, a qual “se constitui em torno de objetivos comuns que



## 1. Processos educativos em práticas sociais

ultrapassam a ordem do pessoal, se situam e enraízam em compromisso com a construção de uma sociedade justa que garanta iguais direitos e tratamento diverso para diferentes condições, circunstâncias” (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004, p. 2).

Como condição e resultado dessa comunidade de trabalho, procuramos formar e formar-nos enquanto pesquisadoras/es que desenvolvem estudos e pesquisas na perspectiva da América Latina. Essa postura, como mencionado anteriormente, “exige nos libertarmos de referências dogmáticas construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 32).

Segundo Oliveira et al. (2014, p. 33), práticas sociais:

decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

As práticas sociais podem provocar enraizamento, desenraizamento e (re)enraizamento. Cabe acrescentar que, segundo Oliveira et al. (2014, p. 33), “o enraizamento parte das tradições e busca mantê-las vivas. Tradições aqui entendidas como referências primeiras que sustentam visões de mundo e permitem que sejam refeitas, sem se abandonar sua origem”.

Sobre essa temática, Weil (1979, p. 347) destaca que “o enraizamento é talvez a necessidade humana mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir”. A autora acrescenta ainda que o desenraizamento é uma doença provocada, sobretudo, por uma dominação estrangeira, o poder do dinheiro ou por uma dominação econômica.

Ainda no entendimento de Weil (1979, p. 351) há duas ações esperadas de quem é desenraizado. Os seres desenraizados podem cair “numa inércia de alma quase equivalente à morte” ou eles “se lançam numa atividade que tende sempre a desenraizar”. Sobre isso, Weil (1979, p. 351) afirma: “quem é desenraizado desenraiza. Quem é enraizado não desenraiza”.

O enraizamento não consiste na destruição do diferente. Muito pelo contrário, segundo Weil (1979, p. 354), “o enraizamento e a multiplicação dos contatos são complementares”. Além disso, Weil (1979, p. 355) acrescenta que as reivindicações dos operários, bem como de povos desenraizados, explicitam “o sinal dos seus sofrimentos”. A autora enfatiza a condição social do/a operário/a porque, no seu entendimento, esta condição

## 1. Processos educativos em práticas sociais

estaria intimamente relacionada com o salário (dinheiro).

Por conta desse ponto de partida, Weil (1979) apresenta reflexões sobre diferentes contextos sócio-históricos, nos quais os/as operários/as estão inseridos. Ela cita as reivindicações e as lutas do “movimento operário francês saído da Revolução” (WEIL, 1979, p. 355) e as marcas causadas nas vidas de crianças e adolescentes que se tornam complemento da máquina. Weil (1979, p. 356) afirma que “esse primeiro choque, recebido tão cedo, muitas vezes imprime uma marca inapagável”. Penso que essa reflexão apresentada por Weil (1979) tem relação com nossa compreensão de práticas sociais porque demonstra como a ideia do enraizamento é complexa e multifacetada, assim como as práticas sociais.

É importante reforçar que práticas sociais, segundo Oliveira et al. (2014, p. 33), “se constroem em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação”.

As práticas sociais são desenvolvidas com o propósito de:

- repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida;
- suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupo ou comunidades;
- buscar o reconhecimento dessas necessidades pela sociedade;
- controlar, expandir a participação política de pessoas, de grupos, de comunidades em decisões da sociedade mais ampla;
- propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade, de pensar e de agir ou articular-se para mantê-las;
- garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis;
- corrigir distorções e injustiças sociais;
- buscar reconhecimento, respeito, valorização das culturas e da participação cidadã de grupos sociais, étnico-raciais marginalizados pela sociedade;
- pensar, refletir, discutir e executar ações. (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33-34).

É importante acrescentar que as práticas sociais tanto podem ser desenvolvidas para corrigir e/ou combater práticas desumanizantes, como para reproduzir e perpetuar essas práticas (OLIVEIRA et al., 2014).

Esse entendimento de práticas sociais está relacionado ao que Freire (2005) aponta na relação entre consciência e mundo. A reflexão realizada pela educação como prática da liberdade:

não é sobre este homem [e esta mulher]<sup>1</sup> abstração nem sobre este mundo sem

---

<sup>1</sup> Freire (1992, p. 68) fez a autocrítica ao concordar com os argumentos das feministas estadunidenses que o criticaram por utilizar, no livro “Pedagogia do oprimido”, o termo “homem” quando se referia ao ser humano.

## 1. Processos educativos em práticas sociais

homem [e mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2005, p. 81).

Essa simultaneidade na relação entre consciência e mundo, de que fala Freire (2005, p. 95), tem conexão com o que ele designou como pensar crítico “que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. Nesse sentido, Freire (2005, p. 95) continua argumentando que “este [pensar crítico] é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”.

Fiori (1986, p. 4), analisando essa relação entre consciência e mundo, destaca que “na medida em que o homem dá significados ao mundo, neste se reencontra, reencontrando, sempre, e cada vez mais, a verdade de ambos”. Nesse reencontro-reencontrando, que nos ajuda na compreensão do que entendemos por práticas sociais, Fiori (1986, p. 4) acrescenta que “eu e mundo não se erguem um frente ao outro; convocam-se, mutuamente, para a existência, que é o movimento no qual se dialetiza como efeito que se transcende e transcendência que se efetiva”.

A concepção de “coerência” – enquanto virtude ou qualidade – apresentada por Freire (1992, p. 34), a qual “demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros”, nos ajuda no entendimento de práticas sociais porque ela nos fornece requisitos – busca permanente, paciência e humildade – para a nossa inserção, convívio e comprometimento com os/as participantes da pesquisa.

No entendimento de Oliveira et al. (2014, p. 34), as práticas sociais:

se estendem em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam, seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza. Sua duração – permanência, desaparecimento, transformação – depende dos atores que as constroem, desenvolvem, mantêm ou suprimem, bem como dos objetivos que com elas se quer atingir e do momento histórico. Os atores são participantes das relações sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e históricas, o que permite que se apropriem dos valores e comportamentos de seu tempo e lugar, lutando pela sua existência. Não são portanto, estas pessoas, meros receptáculos das situações que ocorrem na sociedade na qual vivem.

Para essas autoras e autor, apreende-se uma prática social à medida que nos inserimos na mesma, de forma integrativa e participativa, procurando compreender os

---

Ele acrescentou que “a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo”.

## 1. Processos educativos em práticas sociais

processos educativos que nela ocorrem e que dela decorrem (OLIVEIRA et al., 2014). Os processos educativos consistem em relações entre as pessoas que ensinam e as que aprendem, nas quais se buscam estabelecer relações não hierárquicas. Oliveira et al. (2014, p. 36) assinalam que “as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida”. No caso de grupos sociais marginalizados e desqualificados pela sociedade “há o senso comum de que em suas práticas nada se aprende ou que se aprendem apenas habilidades e valores tidos como negativos” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 36).

Esse entendimento de processos educativos que adotamos tem relação com algumas reflexões de Paulo Freire. No livro *Pedagogia da esperança...*, como anunciado em seu subtítulo, a proposta é promover um reencontro com outro livro, *Pedagogia do oprimido*, ambos de autoria de Freire. Segundo o autor, aquele desdobra e amplia questões apresentadas neste. Além disso, no *Pedagogia da esperança...*, Freire (1992, p. 34) procura “mostrar, excitando, desafiando a memória, como se estivesse escavando o tempo” o processo de elaboração do *Pedagogia do oprimido*.

Em várias passagens do livro *Pedagogia da esperança* são apresentadas reflexões que nos ajudam a melhor precisar nossas compreensões de práticas sociais e de processos educativos. Por exemplo, ao retomar suas experiências desenvolvidas com grupos populares, Freire (1992, p. 24) salienta que “o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador”. Nessa reflexão, Freire (1992) nos apresenta elementos para pensar em nossa compreensão de processos educativos que parte do entendimento de que aprendemos e ensinamos em diferentes espaços por onde transitamos ao longo de nossas vidas e na relação educador-educando.

É importante acrescentar que “nossos estudos vêm mostrando que processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive nas escolares” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 38).

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Carmo (2013) apontam que processos educativos desencadeados na *práxis* dialógica na Educação Física podem contribuir para problematizar e debater com todos os envolvidos sobre o que e como ensinar-aprender na escola. Carmo (2013) também recomenda que devemos atentar e buscar o diálogo com as/os estudantes, bem como com os seus familiares, para decidir que espaços e práticas deverão ser

## 1. Processos educativos em práticas sociais

realizadas nas aulas de Educação Física.

Na pesquisa de mestrado, Maranhão (2009) buscou analisar como processos educativos decorrentes de jogos de raízes africanas, desenvolvidos nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, auxiliam no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. Os resultados da pesquisa mostraram que houve melhora na autoestima de crianças negras e o estudo possibilitou que crianças negras e não negras conhecessem histórias sem distorções eurocêntricas sobre o continente africano.

Outra pesquisa que teve como foco processos educativos desenvolvidos em práticas sociais escolares, realizada por Bento (2012), destaca a importância de contextualizar e dialogar com os/as estudantes sobre o que será desenvolvido em sala de aula. Além disso, para desenvolver atividades relacionadas com a educação das relações étnico-raciais, como jogos de origem indígenas e/ou africanas, é necessário articular os saberes trabalhados no espaço escolar com aqueles aprendidos em outros espaços.

Luiz (2014) analisou processos educativos desencadeados em cursos de formação continuada referentes à temática étnico-racial. Os resultados da pesquisa mostraram que esses cursos podem proporcionar a formação para que professores/as tenham condições de criticar o currículo e suas práticas, bem como propor e desenvolver ações de combate ao racismo na educação.

O estudo desenvolvido por Algarve (2005) mostrou como um cantinho de africanidades<sup>2</sup>, organizado em colaboração com a professora da turma em uma quarta série do ensino fundamental, melhorou consideravelmente o relacionamento de crianças brancas e negras no que diz respeito a relações étnico-raciais. Além disso, a experiência evidenciou a importância de desenvolver experiências educativas de combate ao racismo e às discriminações na sala de aula.

Nos estudos que compõem a revisão da literatura e que analisaram práticas sociais escolares é possível perceber que há uma preocupação predominante em apontar a necessidade e a importância de considerar conhecimentos e saberes oriundos de outros espaços. Essa preocupação está relacionada com a reflexão de Dussel (1980, p. 63, tradução livre minha):

a 'escola' arroga-se assim o dever sublime de fornecer toda a cultura à criança (como o médico acredita dar toda a saúde aos doentes). O certo é que com isto

---

<sup>2</sup> Foi organizado um armário que continha objetos que apresentavam informações e imagens do continente Africano. Esses objetos eram observados e manuseados pelos/as estudantes e eram utilizados em atividades pedagógicas durante as aulas.

## **1. Processos educativos em práticas sociais**

elimina os subsistemas educativos, já que antes era a família, o velho do povo ou bairro, o padre ou a tia, os que educavam as crianças. Mas não só se eliminam os subsistemas mais baratos, reais, perfeitamente adaptados à vida cotidiana do educando, e também os que criticam como seus inimigos (assim como o médico que em vez de educar os ‘curandeiros’ simplesmente os perseguem como blasfemos xamãs). Conclusão: o ‘sistema’ torna-se muito caro, único, exclusivo, e o povo se desentende da educação dos seus, o que além de enorme irresponsabilidade produzirá uma distorção na educação do ‘sistema’ que, de fato, ele não educará a criança, mas vai aliená-la dentro de uma cultura que não é a sua própria, mas que, por interesses políticos, sociais, ideológicos e outros, a burocracia do ‘sistema educativo’ tem disposto nesse momento.

As pesquisas selecionadas na revisão da literatura, bem como a reflexão supracitada de Dussel (1980) mostram como o monopólio pedagógico da escola deve ser superado. Mesmo porque, como procuramos mostrar nesta seção, processos educativos decorrentes e desenvolvidos em práticas sociais estão presentes em diferentes espaços, inclusive nos escolares porque, segundo Oliveira et al. (2014, p. 38), “o aprendizado em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar”.

### **1.3. Educação das relações étnico-raciais e o ensino de Sociologia**

Depois de apresentar considerações sobre processos educativos decorrentes de e desencadeados em práticas sociais, nesta subseção o propósito é explicitar a compreensão de educação das relações étnico-raciais adotada neste estudo. Inicialmente serão abordadas as possibilidades de trabalhar as relações étnico-raciais no ensino de Sociologia.

O ensino de Sociologia na educação básica pode contribuir para a formação de um olhar sociológico que ultrapassa a realidade imediata. Neste sentido, a prática docente é compreendida como uma prática social que se desenvolve em meio a outras porque toda prática social tem uma maneira de construir a relação entre as pessoas, assim é pautada por projetos de sociedade por vezes conflitantes.

Diante disso, podemos formular a seguinte indagação: como pode o ensino de Sociologia na educação básica desenvolver a educação das relações étnico-raciais? Com o propósito de apresentar possibilidades de respostas à referida indagação, cabe focar em algumas considerações de Ianni (2011) esboçadas em palestra proferida em março de 1985, nas dependências da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/SP). O referido autor nos fornece várias possibilidades para trabalhar o ensino de Sociologia na

## 1. Processos educativos em práticas sociais

educação básica. Dentre os diferentes temas sugeridos, ele mencionou o “trabalho livre” que no seu entendimento:

é um fato fundamental na vida social em geral e, particularmente, no Brasil do século XX. Falar em trabalho livre implica discutir também o *trabalho escravo* e a *libertação do escravo*. Libertação precária como todos sabem. Na verdade, os escravos continuaram a viver numa situação extremamente difícil e, até hoje, há consequências sérias para os *negros* sob o ponto de vista social, cultural, político e econômico. (IANNI, 2011, p. 335, grifo meu).

Além do tema do “trabalho livre”, Ianni (2011) aponta outras possibilidades de ensinar a Sociologia que têm relação com a educação das relações étnico-raciais. Por exemplo:

outros temas importantíssimos são ‘classes sociais’, ‘raças e etnias’. Somos induzidos pela ideologia oficial a fazer de conta que todos formamos ‘um povo’ e que fazemos parte da ‘comunidade’ nacional. Mas, na verdade, há muitas *diferenças e desigualdades* que atravessam esse povo. Além das diferenças de classe e das diversidades religiosas, há diferenças *raciais e étnicas*. Os *preconceitos raciais e étnicos* podem ser muito fortes. Em uma pesquisa *sobre relações raciais entre negros e brancos*, realizada por mim em Curitiba, ouvi esta frase: ‘Aqui nós não temos negros, nosso negro é o polaco’. Quer dizer, existem preconceitos fortíssimos contra certas etnias. A realidade social é que não somos um povo, se admitirmos que a definição política de povo é que todo povo é uma coletividade de cidadãos. Não somos cidadãos, no sentido de uma coletividade que compõe o cenário nacional expressando seus direitos. O grau de participação na vida social dos negros e dos índios é extremamente limitado pelo *preconceito racial* (p. 336-7, grifo meu).

Com o propósito de viabilizar possibilidades como as defendidas por Ianni (2011), é necessário considerar que existe um enorme desafio para os/as professores/as de Sociologia que atuam no ensino médio e buscam desenvolver práticas docentes comprometidas com os princípios orientadores (consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>3</sup>. Oliveira (2016), ao analisar a elaboração de livro didático de Sociologia e a possibilidade de trabalhar pedagogicamente a questão racial, defende que o ensino de Sociologia é um meio privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que desnaturalizam e combatam

---

<sup>3</sup> Estabelecidas por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 e pela Resolução CNE/CP 1/2004. Com o propósito de deixar este texto mais enxuto, quando houver referência a este documento, será utilizada a expressão *Diretrizes Curriculares ERER*. Cabe acrescentar que estas Diretrizes foram estabelecidas com o objetivo de orientar os estabelecimentos de ensino, bem como seus/as professores/as a implementar a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino da educação básica. Posteriormente a Lei 11.645/2008 estendeu essa obrigatoriedade a culturas e histórias dos povos indígenas.

## 1. Processos educativos em práticas sociais

o racismo presente em nossa sociedade.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a desnaturalização e combate a práticas desumanizantes também foi preocupação de Freire (1992). Ao abordar a multiculturalidade, o pensador nos ensina que ela “não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra”. Essa compreensão de multiculturalidade nos fornece elementos para compreender a educação das relações étnico-raciais que consiste em processos educativos que, na convivência, os diferentes grupos étnico-raciais constituintes da sociedade brasileira desenvolvem uns com os outros e com o projeto de sociedade que buscam construir.

A compreensão de educação das relações étnico-raciais é tomada das *Diretrizes Curriculares EREER* (BRASIL, 2004, p. 14) que a designa como as aprendizagens entre os diferentes grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira, realizadas ao interagirem. Isto implica “trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”.

De acordo com o expresso no Art. 2º da Resolução 1/2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), a educação das relações étnico-raciais objetiva apresentar, desenvolver e implementar conhecimentos, 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. 31).

Para que essa função social da escola de contribuir para a eliminação de discriminações e emancipação de grupos marginalizados pela sociedade seja desenvolvida a contento, 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).

O desenvolvimento de pedagogias comprometidas com o combate ao racismo e às discriminações são indispensáveis para que “todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 17). Nesse caso, a prática docente é fundamental para concretizar essas medidas porque elas demandam “professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar



## 1. Processos educativos em práticas sociais

positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (BRASIL, 2004, p. 17).

Silva, P. (2013, p. 16) sublinha que:

a educação das relações étnico-raciais, pois, tem papel vital na construção das sociedades democráticas que visam garantir, a todos os grupos sociais, iguais direitos, poder e autoridade. Para tanto, é indispensável, a cada cidadã e cidadão, conhecer e valorizar as histórias e culturas dos povos que originaram e têm consolidado as nações. Assim sendo, diálogo entre distintos pontos de vista é fundamental, bem como meios de negociação entre diferentes posições e concepções, com a finalidade de compor iniciativas e políticas públicas que gerem impacto em condições de vida e cidadania de todas as pessoas.

Para que essas ações sejam concretizadas não se trata somente de incluir novos conteúdos nos currículos escolares. É necessário que se “repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 17).

No Brasil, para abordar a educação das relações étnico-raciais, é necessário entender como grupos étnico-raciais foram/são marginalizados pela sociedade. No caso da população negra também é importante compreender a história e cultura afro-brasileira e africana. Então, o desafio é duplo: denunciar práticas desumanizantes (preconceito, discriminação e racismo) e apresentar a história e a cultura afro-brasileira e africana sem distorções eurocêntricas e helenocêntricas.

Fanon (2008) elucida esse desafio duplo ao afirmar que “por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco” (FANON, 2008, p. 28). Esse destino trágico é explicado da seguinte forma: “como percebo que o preto é o símbolo do pecado, começo a odiá-lo. Porém constato que sou negro. Para escapar ao conflito, duas soluções. Ou peço aos outros que não prestam atenção à minha cor, ou, ao contrário, quero que eles a percebam” (FANON, 2008, p. 166).

Moore (2012, p. 18) nos ensina que:

a produção acadêmica voltada para o estudo e a interpretação do racismo foi orientada durante o século XX por dois grandes desastres na história da Humanidade: o holocausto judeu sob o III Reich e a escravidão negro-africana. Embora o embate hitleriano contra os judeus tenha encontrado ampla repulsa internacional, os desdobramentos da escravização dos africanos e as repercussões contemporâneas desse evento somente começaram a ser examinados seriamente após a Segunda Guerra Mundial. Entendia-se que o racismo, especificamente a partir do século XV, era a sistematização de ideias e valores do europeu acerca da diversidade racial e cultural dos diferentes povos no momento em que a Europa entrou, pela primeira vez, em contato com eles.

## 1. Processos educativos em práticas sociais

No caso brasileiro, Moore (2012, p. 20) afirma que:

desde a década de 1960, a problematização do racismo no Brasil, fomentada pelo ativismo do Movimento Social Negro, tem cada vez mais conscientizado a Nação sobre a sua existência. Paralelamente, os estudos sobre as desigualdades sociorraciais feitos por organizações internacionais, como as Nações Unidas (ONU), e por entidades especializadas, da natureza do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), confirmam estatisticamente as denúncias que, desde os anos 1930, foram formuladas pela elite intelectual negra brasileira. Este conjunto de constatações sobre a realidade sociorracial predominante no Brasil converge no sentido do crescente perigo de cindi-lo em dois 'países' radicalmente opostos.

Como apontam Gonçalves e Silva (2000, p. 139) "ao contrário do que já se escreveu sobre a convivência pacífica das raças no Brasil, as relações entre elas eram, no cotidiano, marcadas por conflitos e tensões". O autor e a autora acrescentam que o objetivo das organizações negras "era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139). Para as organizações negras, a educação era uma bandeira de luta.

Por conta das denúncias, reivindicações e propostas realizadas ao longo do século XX pelo Movimento Negro, o Estado brasileiro foi obrigado a:

formular projetos no sentido de promover políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro. Entre os resultados, a Lei nº 9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Cabe acrescentar que, segundo Cavalleiro (2006, p. 18), "a educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária".

Oliveira, L. F. (2013, p. 36) corrobora esse entendimento ao afirmar que há, nos últimos anos, um "movimento de renovação do pensamento e da prática educacional [que] tem sido marcado pelos movimentos sociais, e nesta esteira, a educação tem sido uma das áreas em que existe relevantes experiências e produção teórica dos movimentos negros brasileiros".

A educação, nesse entendimento, de acordo com Silva (2006, p. 54), visa "reconhecer a produção de conhecimentos, os valores, as ações políticas de povos aliados de sistemas civilizatórios tidos como superiores". Como se vê, a educação é entendida como uma

## 1. Processos educativos em práticas sociais

área privilegiada de combate às discriminações, aos preconceitos e ao racismo.

Esse entendimento de educação das relações étnico-raciais, dialógica e que acontece nas relações entre pessoas e grupos, nos remete às compreensões oferecidas por raízes africanas de que educar e educar-se é um processo em que se “aprende a conduzir a própria vida” (SILVA, 2003), bem como o “conduzir pela mão” (GONÇALVES, 2000). Tanto para Silva (2003) como para Gonçalves (2000), esse conduzir é orientado pelo ato de pessoas fortalecidas por uma comunidade de destino, como o acompanhamento dos mais experientes a menos experientes, sempre no sentido de possibilitar o acesso à cidadania negada a grupos marginalizados pela sociedade.

Somados a esses entendimentos de educação, temos as reflexões de King (2012) sobre “Educação para a liberdade humana e princípios da Pedagogia Emancipatória”, a qual busca excelência acadêmica articulada com excelência cultural. Ou seja, a autora defende enfaticamente a ideia de que “crianças afro-americanas precisam ter a oportunidade de experienciar uma educação cultural apropriada, que lhes forneça um conhecimento íntimo sobre, e que honre e respeite, a história e cultura de nosso povo” (KING, 2012, p. 72). Além disso, esse entendimento de excelência acadêmica, que tem relação com o nosso de educação das relações étnico-raciais, está fundamentado na necessidade de “apresentar a estudantes negros um currículo veraz [que] lhes permite desenvolver identidades positivas quanto a si mesmos e a seus grupos, e alcançar uma excelência cultural e acadêmica que não é restrita pelas definições eurocêntricas de realização acadêmica” (KING, 2012, p. 72).

Como podemos perceber, essas concepções de educação adotadas por Gonçalves (2000), King (2012) e Silva (2003) são fundamentadas em abordagens não-eurocêntricas. Na verdade, essas abordagens buscam superar o eurocentrismo presente em nossas relações sociais e, conseqüentemente, em nossos currículos escolares oficiais. Nesse caso, é importante atentar para a indagação, proposta por Oliveira e Candau (2010, p. 33), “como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?”.

A aplicação das *Diretrizes Curriculares EREER* demanda novas abordagens da história e cultura da África e dos Afro-Brasileiros, bem como da educação das relações étnico-raciais livres de visões distorcidas e/ou estigmatizadas sobre a participação de africanos e seus descendentes na constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira. Essa empreitada, segundo Oliveira (2015, p. 45), “significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e

## 1. Processos educativos em práticas sociais

concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares”.

No entendimento de Oliveira (2015), essa abordagem proposta pelas *Diretrizes Curriculares ERE* proporciona:

desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a Lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstruem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. A questão curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes (p. 63).

Conforme nos ensina Silva, P. (2013, p. 15), “a educação das relações étnico-raciais, pois, proporciona, a professores e seus alunos, aprendizagens sobre a sociedade e sua diversidade. Nesse processo, a autoridade de ensinar e de aprender advém ora dos professores, ora dos alunos, conforme ensina Paulo Freire (1978)”. É necessário também atentar para as seguintes indagações formuladas por Silva (2004, p. 6) que devem orientar a prática docente:

o que penso sobre as pessoas negras? Que apreciações costumo tecer a respeito de seus modos de viver, pensar, vestir, comportar-se? Como avalio sua participação na construção da nação? De onde vêm as ideias que faço deles? Do que sempre ouvi, desde criança? Do convívio próximo, buscando conhecer-lhes o jeito de viver? Dos livros e manuais escolares? De mensagens vindas da mídia? O que sei sobre cultura e história dos negros? (...) Se avalio que meus alunos negros são incapazes, indolentes, desinteressados o que já fiz para mudar esta situação? Como ajo diante de situações de discriminações vividas por meus alunos? Finjo não ter visto? Aconselho que os ofendidos não liguem para a ofensa e nada digo ou faço em relação aos ofensores? Ou a estes simplesmente afirmo que isto não se faz, sem dizer o que se faz?

Pesquisadores/as do NEAB/UFSCar e do grupo de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” (para citar alguns, temos: ANDRADE, 2006; LARCHERT, 2014; SILVA, 2009) vêm desenvolvendo estudos que buscam analisar como a educação das relações étnico-raciais tem sido promovida em práticas sociais desenvolvidas em estabelecimentos de ensino, especialmente em práticas no dia a dia das salas de aula.

Na pesquisa de mestrado, Andrade (2006) analisou o ensino de História em um projeto de ação afirmativa de um cursinho pré-vestibular, o qual possibilitou que estudantes negros assumissem seus pertencimentos étnico-raciais e passassem a combater posturas discriminatórias, preconceituosas e racistas.

Larchert (2014), em seu estudo, apontou que processos educativos de

## 1. Processos educativos em práticas sociais

quilombolas do Fojo<sup>4</sup> ocorrem no domicílio existencial, na epistemologia da natureza e no território comunitário. Além disso, a escola local é utilizada para fortalecer processos identitários dos habitantes do Quilombo.

Na pesquisa de doutorado, realizada com professores/as brasileiros/as e estadunidenses de Ciências, Silva (2009) destaca, como principais contribuições, que o ensino de Ciências pode proporcionar para a educação das relações étnico-raciais reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial. Silva (2009, p. 190) sublinha ainda que “a origem da educação das relações étnico-raciais se dá nas experiências, vividas no ambiente da família, da comunidade, da prática docente e no contato com a mídia. Esses espaços são marcados pelas relações sociais: étnico-raciais, de gênero e de classe social”.

Esses estudos consistem e resultam em ações localizadas que, no seu conjunto, representam um esforço coletivo de entender, na perspectiva de marginalizados pela sociedade, processos educativos presentes em práticas sociais que proporcionem aprendizagem sobre a sociedade e sua diversidade.

Abramovay e Castro (2006) e Gomes (2012) desenvolveram pesquisas com amplitude nacional com o propósito de mapear e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas que estivessem comprometidas com a promoção da igualdade racial. O estudo coordenado por Gomes (2012) evidencia que as iniciativas para o desenvolvimento de ações educativas comprometidas com o estabelecido nas *Diretrizes Curriculares EREER* são resultados, sobretudo, do empenho e iniciativa de professores/as interessados/as em trabalhar pedagogicamente a questão racial. Essas práticas acabam por não serem incorporadas na rotina escolar e, em muitos casos, nem fazem parte do Plano de Gestão ou do Projeto Político Pedagógico das escolas. Esse diagnóstico ajuda a entender porque há descontinuidade em ações e atividades educativas que buscam combater práticas desumanizantes, como o racismo.

Esses estudos apresentados nesta subseção evidenciaram que a educação das relações étnico-raciais tem relevância para todos/as os/as brasileiros/as porque eles/as “devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 8). Como destacado por Silva (2007, p. 490), a educação das relações étnico-raciais tem como alvo promover a formação para a cidadania de “mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”.

---

<sup>4</sup> Comunidade quilombola localizada no Município de Itacaré, no Estado da Bahia.

## **1. Processos educativos em práticas sociais**

Nesta seção foram apresentadas as compreensões de processos educativos em práticas sociais adotadas neste estudo, bem como a de educação das relações étnico-raciais. A prática social investigada nesta pesquisa é a prática docente comprometida com o pensar sociologicamente propiciado em aulas de Sociologia desenvolvidas no ensino médio de uma escola pública da rede de ensino do Estado de São Paulo.

## 2. PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Após apresentar na seção anterior compreensões de processos educativos, práticas sociais e educação das relações étnico-raciais, apresento nesta as compreensões de prática docente e ensino de Sociologia. Antes disso, é oportuno tecer alguns comentários sobre a educação escolar e mais especificamente sobre o ensino médio porque, como mencionado anteriormente, a Sociologia voltou a fazer parte da grade de disciplinas obrigatórias neste nível de ensino em 2008.

### 2.1. Apontamentos iniciais

Devido à condição de colônia portuguesa, o ensino médio no Brasil foi organizado, segundo Pinto (2007, p. 47), “sob uma forma que poderíamos chamar, usando uma terminologia atual, ‘terceirizada’: o Rei entregou nas mãos dos jesuítas o monopólio do ensino e com isso também praticamente se desobrigou de custeá-lo”.

No Brasil, o primeiro seminário-escola<sup>1</sup>, de acordo com Pinto (2007), foi fundado em 1549 pelos jesuítas. A partir disso, fora estruturado um modelo de ensino médio que perdurou por mais de dois séculos. Dessa forma, esse nível de ensino “nasce com um caráter seletivo, propedêutico, com um currículo centrado nas Humanidades, pouco afeito às ciências experimentais e com uma metodologia que valorizava a disciplina e a memorização, características que, em linhas gerais, estão presentes até hoje” (PINTO, 2007, p. 48).

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759, o modelo de ensino médio idealizado e implementado por eles entrou em colapso. Na ocasião havia no Brasil 17 seminários-escolas (PINTO, 2007).

Cabe acrescentar que as mudanças ocorridas no início do século XIX não promoveram mudanças profundas no ensino médio. Em 1834, a promulgação de uma Emenda à Constituição de 1824 estabeleceu que o ensino primário e secundário ficaria a cargo dos Estados (PINTO, 2007). Somente nos anos de 1930, o sistema educacional brasileiro passaria por mudanças profundas. Pinto (2007) nos alerta que:

pela primeira vez, nos seus 400 anos de história, o país terá, de fato, um Ministério

---

<sup>1</sup> Instituições que tinham como objetivo básico a “formação de sacerdotes, que se completava no nível superior” (PINTO, 2007, p. 48).

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

da Educação, tendo à sua frente um ministro com grande força política (Francisco Campos). Do ponto de vista do ensino médio, já em 1931, em pleno governo provisório, surge o Decreto nº 19.890, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, complementado pelo Decreto-Lei 4.244, de abril de 1942 (gestão de Gustavo Capanema), que se constitui na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Este sistema vai sobreviver, em linhas gerais, até 1971. Por ele, o ensino secundário tinha duração de sete anos e se dividia em duas etapas (ginásio de quatro anos e colegial de três anos). Para se avaliar a seletividade do sistema, os alunos que concluíam o ensino primário tinham que se submeter a um exame (exame de admissão) para o ingresso no ginásio. Em caso de reprovação, deveriam cursar um ano de estudo complementar (p. 49-50).

Foi justamente devido a essas transformações que a ideia de um sistema dualista (propedêutico e profissionalizante) ganhou força e tomou forma. No entanto, somente o sistema propedêutico habilitava para o acesso ao ensino superior e o ensino profissionalizante era destinado implicitamente para as classes de mais baixo poder aquisitivo (PINTO, 2007). Os governos da ditadura militar (1964-1985) promoveram uma série de mudanças na organização do sistema educacional brasileiro. A primeira alteração foi a criação do primeiro grau (oito anos de duração) e do segundo grau (três anos de duração), atualmente denominado como ensino médio, neste grau foi implantada a profissionalização compulsória. Esta obrigatoriedade se mostrou sem efeito prático e foi abandonada em 1982 (PINTO, 2007).

Nosella (2011, p. 1054) acrescenta que “a instituição formal da dualidade do sistema escolar, por contraste, mobilizou muitos educadores idealistas que, por defenderem a igualdade social, levantaram a bandeira da escola única”. Essas mobilizações buscavam superar a ideia de que era necessário ter dois tipos de escolas secundárias: uma para formar dirigentes e outra voltada para a formação profissional.

Esse sistema dualista foi condenado porque ficou evidenciado “o artificialismo das inúmeras e compulsórias habilitações profissionais. A escola humanista foi empobrecida e o ensino técnico esvaziado. O equívoco foi reconhecido e corrigido pelo governo, pois a própria sociedade civil o havia percebido” (NOSELLA, 2011, p. 1056).

Essa breve contextualização é importante para entendermos como:

o ensino médio no Brasil foi construído sob a marca da seletividade (um ensino para poucos) e que seu objetivo central sempre foi a preparação para o ingresso no nível superior (caráter propedêutico), objetivo refletido em conteúdos curriculares desvinculados da realidade concreta da população brasileira, na separação entre teoria e prática e em metodologias de ensino que valorizavam a memorização e a postura passiva do aluno (PINTO, 2007, p. 52).

Tanto a Constituição Federal de 1988 (CF 88) como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96) avançaram no sentido de aumentar a abrangência da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. É necessário apontar também que o aumento



## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

das matrículas ultimamente neste nível de ensino ocorreu, segundo Pinto (2007, p. 53), por conta da “pressão social dos jovens e de suas famílias, decorrente de exigências crescentes de certificação do mercado de trabalho e de um salutar anseio da continuidade dos estudos, associadas às melhorias nas taxas de conclusão do ensino fundamental”.

Ainda sobre a pressão exercida por alguns setores da sociedade, em especial as camadas mais desfavorecidas, para aumentar o número de vagas no ensino médio durante a década de 1980, “o Estado simplesmente ampliou esse ensino, dando continuidade à política educacional populista que facilitava a diplomação sem maiores preocupações com a qualidade. Esse período caracterizou-se pela expansão dos cursos noturnos e supletivos” (NOSELLA, 2011, p. 1056).

Sobre a responsabilidade pelo ensino médio, Pinto (2007) elucida que na rede pública “a responsabilidade pela sua oferta é basicamente dos sistemas estaduais, cabendo à União a não menos importante função de assegurar a equalização das oportunidades educacionais entre as diferentes regiões do país e de garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino” (p. 53).

De acordo com as informações do Censo Escolar da Educação Básica 2013 (INEP, 2014, p. 20), “o número de matrículas no ensino médio manteve-se praticamente estável no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% (64.037 matrículas) no último ano”. O ensino médio brasileiro tem um potencial para aumentar o número de matrículas porque, no ano de 2012, aproximadamente 80% da população de 15 a 17 anos residentes no Brasil estava matriculada no ensino médio regular. Esse avanço ocorrerá:

com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio, e com a implementação de políticas que estimulem o jovem concludente do ensino fundamental a progredir em seus estudos. Estratégias como a ampliação da educação profissional integrada ao ensino médio – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar o ensino médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho (INEP, 2014, p. 20-21).

Ainda sobre o ensino médio brasileiro, Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 66) argumentam que:

a ideia do Ensino Médio como parte da educação básica está em consonância com esse novo contexto educacional, uma vez que, segundo a LDB, objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. Ocorre, porém, que a educação média tem sido, historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social.

A pesquisa realizada em treze capitais pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), coordenada por Abramovay e Castro (2003) já tem mais de uma década, mas traça um panorama do ensino médio brasileiro. As autoras destacam que:

o ensino médio no Brasil, por diversas razões, sempre se configurou como um espaço de difícil equacionamento. O ensino fundamental é entendido socialmente como um espaço unitário no qual o aluno deve se apropriar de conhecimentos básicos e necessários, de caráter universal. Ao contrário do ensino fundamental e do ensino superior, que, apesar de todos os seus problemas, contam com um certo consenso sobre a sua identidade, o ensino médio carece de tal marca (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 27).

Cariola (2000) *apud* Abramovay e Castro (2003) faz uma síntese bastante instigante desse nível de ensino em países da América Latina:

em síntese, de distintos pontos de vista, se pode pensar que a educação secundária é principalmente uma fonte de problemas. Ocupa-se da adolescência, considerada a etapa mais conflitiva. Dirige-se ao jovem, a quem ultimamente se atribui toda classe de culpas. Não se sabe qual sua utilidade. Supõe-se que prepara para a universidade, mas, por diversos motivos, nem todos os egressos acedem a ela. Pensa-se que deveria favorecer a incorporação ao mercado de trabalho, mas esse não satisfaz as aspirações dos jovens. Ao mesmo tempo, os empregadores e os professores do ensino superior se mostram descontentes com a preparação dos egressos. Os alunos secundaristas se queixam do tédio que lhes provoca o estudo e seus professores da desmotivação deles para estudar (p. 30-31).

Sobre o perfil dos/as estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa, Abramovay e Castro (2003, p. 53) sublinham que:

os achados desta pesquisa sobre o perfil dos alunos alinham-se com padrões esperados sobre jovens de estratos médios e baixos da sociedade brasileira, em especial, quando se trata da população escolarizada. Mas alguns achados não esperados neste estudo se revelam, tal como a ampliação de uma certa consciência étnico-racial, demonstrada pelo aumento das proporções dos que se auto-identificam como negros.

Na discussão sobre objetivos e finalidades do ensino médio, Abramovay e Castro (2003, p. 152) destacam que nos dias atuais, “em que o prolongamento da escolaridade torna-se impositivo, onde tanto o mercado de trabalho como os desafios da vida em sociedade exigem uma maior e mais sofisticada escolaridade, faz-se necessário repensar o ensino médio”.

No que diz respeito às relações estabelecidas na escola, “tanto para os discentes

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

quanto para os docentes [que participaram da pesquisa], os três principais problemas da escola são, em ordem decrescente: alunos desinteressados, alunos indisciplinados e falta de espaços” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 455).

Oliveira e Tomazetti (2012) defendem a ideia de que o desinteresse apresentado pelos/as jovens/as que frequentam o ensino médio está relacionado também com demandas criadas por uma cultura organizada em torno do consumismo. Acrescenta-se que “o desinteresse manifesto pelos conteúdos das disciplinas curriculares e pelas atividades escolares propostas tem sido uma constante mesmo para os professores mais dedicados, ainda distantes do absentéismo trabalhista e das repetidas queixas sobre os comportamentos juvenis” (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012, p. 191).

Chama atenção também na pesquisa coordenada por Abramovay e Castro (2003, p. 542) o fato de que:

as demandas dos alunos têm em comum a ideia de que a escola seja mais do que um espaço de transmissão de conteúdos disciplinares, mas também um espaço de discussão de temas e questões relativas ao cotidiano dos jovens, e que mais se focalize conhecimentos, competências e habilidades que lhes sirvam para uma inserção futura no mercado de trabalho.

Somada a essas demandas dos/as estudantes que estão com idade (15 a 17 anos) de cursar o ensino médio, é oportuno acrescentar que tomar a juventude como grupo predominante no ensino médio traz novos desafios para a educação escolar, a qual “deve integrar artes, atividades culturais, esportivas, práticas em novas tecnologias comunicacionais e conhecimentos socioexistenciais contemporâneos, próprios de sociabilidade juvenil” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 550). Além disso, essa escola deve atentar para os “desafios que a sociedade de mercado tem imposto principalmente aos jovens das classes sociais de mais baixo poder aquisitivo, uma escola aberta com educandos como sujeitos, com voz ativa em seu cotidiano” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 550).

Esses desafios impostos para a educação escolar e especificamente para o ensino médio acabam impactando a prática docente. No entendimento de Krawczyk (2011, p. 765) uma questão mal resolvida em nossa educação “é a necessidade de professores cada vez bem mais formados, motivados e atualizados, que convivem com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos”.

Além disso, a nossa educação escolar pública não parece ter acompanhado as mudanças que ocorreram em nossa sociedade nos últimos anos. Por isso:

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

afirma-se que as mudanças necessárias no âmbito da educação pública requerem do professor uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. São exigências que apontam para habilidades que os docentes não possuem e colocam a necessidade de ressocialização e reprofissionalização dos professores (KRAWCZYK, 2011, p. 765).

No caso dos/as professores/as de Sociologia há um complicador adicional porque, como será apresentado posteriormente, a obrigatoriedade dessa disciplina na educação básica foi/é questionada, sobretudo, por pessoas que acham que ela será instrumento de doutrinação marxista. Uma dessas soluções para tornar o ensino médio mais “atraente” foi esboçada recentemente por meio da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), a qual busca reestruturar o currículo do ensino médio, baseando a argumentação no fato de que países que fizeram reformas similares apresentaram melhoras na qualidade da educação. De acordo com a proposta, na primeira metade do ensino médio, os/as estudantes cursarão as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e no um ano e meio restante, eles/as “escolherão” uma das áreas de conhecimento ou de atuação profissional (linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional). Essa ideia de que os/as estudantes poderão escolher seus itinerários formativos específicos não se sustentará na prática porque poucas escolas oferecerão essas cinco áreas para os/as estudantes escolherem aquela que lhes interessa. Além disso, esse modelo pode se mostrar bastante seletivo e limitar as possibilidades formativas dos/as estudantes.

Essas considerações gerais sobre o ensino médio são importantes para entendermos como a prática docente no ensino de Sociologia está inserida em uma etapa da educação básica que enfrenta muitos desafios e que apresenta uma complexidade muito grande.

### 2.2. Prática docente

Apresentadas essas considerações sobre ensino médio, cabe sublinhar que a prática social investigada nesta pesquisa foi a prática docente comprometida com o pensar sociologicamente propiciado em aulas de Sociologia desenvolvidas em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola pública da rede de ensino do Estado de São Paulo, localizada na periferia da cidade de São Carlos.

Franco (2012, p. 159) argumenta que “as práticas docentes não se transformam

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior”.

A prática docente é fundamentada pedagogicamente quando exercida “com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2012, p. 160). Acrescentando que “não é da natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção” (FRANCO, 2012, p. 163).

No entendimento de Franco (2012) há diferentes concepções de prática docente. A referida autora acrescenta que:

a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelo professor. Essa concepção vê a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Segundo esse pressuposto, a aula deve ter um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. A prática é vista como uma situação que independe do sujeito que a realiza, é organizada pela sequência de fazeres que o professor deve adquirir de fora para dentro. A pressuposição é que o aluno seja neutro, sem reações, e aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita (p. 184-5).

A discussão sobre a prática docente está relacionada com questões levantadas pelos estudos da didática. Candau (2012, p. 14) salienta que “o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem”. A autora defende a ideia de multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem que “articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (CANDAU, 2012, p. 14). Esse movimento possibilitaria a superação de uma didática unicamente instrumental e abriria caminho para outra fundamental.

Lima (2009, p. 169) acrescenta que Candau “supera esta concepção pelo que entende como o fundamental da Didática, envolvendo alguns temas mobilizadores da reflexão nesta disciplina, tais como: cotidiano escolar, saber docente, cultura(s)”.

Como mencionado anteriormente, a prática docente pode ser considerada uma prática social porque ela decorre de várias conexões entre “professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente” (FRANCO, 2012, p. 187).

Essa concepção supracitada de prática docente supera aquela tecnicista porque

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

“a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções tecidas histórica e coletivamente” (FRANCO, 2012, p. 187). Além disso, a prática docente “não se estrutura espontaneamente; ela responde o denso e complexo esquema de multideterminações. A prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias” (FRANCO, 2012, p. 215).

Roldão (2007) analisa a natureza e a especificidade da função docente, mostrando como o conceito de ensinar admite uma diversidade de sentidos e tem impacto na formação e atuação dos/as docentes. Cabe acrescentar que a autora prefere adotar a compreensão de “ação docente” ao invés de “prática docente”. Opção válida, uma vez que, segundo Roldão (2007, p. 101), aquela consiste em uma “ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam”.

Avançando nessa apresentação da compreensão de prática docente adotada nesta pesquisa, cabe retomar algumas reflexões de Freire (1992, p. 109):

toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal.

Freire (1992, p. 57), sobre a prática docente, argumenta que “enquanto objetos de conhecimento os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-la, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-la ensinam”. Essa reflexão nos aponta caminhos para defender a ideia de que a prática docente é uma prática social.

Freire (1992) retoma e discute algumas críticas feitas ao livro “Pedagogia do oprimido”. Em diversos trechos, o autor apresenta reflexões que nos auxiliam na compreensão de prática docente. Por exemplo, sobre o ato de ensinar e de aprender, Freire (1992, p. 110) destaca que eles são “dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. (...) Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno”. Para a realização do ato de ensinar e de aprender, é importante considerar que “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 1992, p. 118).

É importante atentar para as considerações de Ianni (2011) de que é necessário superar a ideia que o professor é uma autoridade porque supostamente sabe o que irá ensinar.

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

Para o referido autor, “na realidade, o professor, quer queira ou não, é um ator e ser ator diante de um grupo que é espectador é um privilégio. Como podemos quebrar o monopólio do saber, da fala e do espetáculo? Através de um trabalho democrático com a classe” (p. 338).

Sobre essa questão e focando no trabalho dentro da sala de aula, Arroyo (2012, p. 10) salienta que “no trabalho nesse espaço, tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço... mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos”.

Abramovay e Castro (2003, p. 460) afirmam que a função social da escola é mais explicitamente percebida e significada “no cotidiano da sala de aula, a partir da ‘negociação’ que ocorre entre professores e alunos em relação aos conhecimentos e saberes que se deve ensinar e aprender”.

Candau e Koff (2015, p. 334) sublinham que “a educação escolar ainda tem um papel relevante na formação das crianças, dos/as adolescentes e dos/as jovens”. Para que essa instituição continue exercendo tal função, é necessário acompanhar as transformações que estão ocorrendo na sociedade e isso tem demandado, segundo Candau e Koff (2015, p. 334-5), a “reinvenção dessa escola que entendemos precisa ser mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário”.

Como procuramos explicitar, nesta seção, foram apresentadas considerações sobre ensino médio e prática docente. Por meio delas, entendemos que a prática docente é uma prática social que decorre de articulações entre professores, estudantes, instituição e comunidade. Os autores e as autoras que foram mencionados/as nessa seção salientam que a prática docente tem conexão, entre outros elementos, com os conteúdos (abordados explicitamente ou não) na educação escolar. Na próxima seção serão apresentados apontamentos sobre o ensino de Sociologia na educação básica.

### 2.3. Ensino de Sociologia

O foco desta pesquisa é o ensino da disciplina Sociologia na educação básica. Entendemos a educação básica a partir do exposto no Art. 21 da LDB 9394/1996. Nos termos do referido artigo, a educação básica é “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2010b, p. 19-20).

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

É importante acrescentar que, segundo a Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), a disciplina de Sociologia passou a ser obrigatória nas três séries que compõem o ensino médio – que é a terceira e última etapa da educação básica brasileira.

A disciplina de Sociologia detém grande importância no desvelamento de relações sociais estabelecidas entre pessoas e entre essas e o mundo. De acordo com Giddens (2010, p. 2), a “Sociologia é o estudo da vida social humana, grupos e sociedades”.

Antes de focar na realidade brasileira, é oportuno tecer alguns comentários sobre a presença da Sociologia no ensino médio em diferentes países. Pereyra e Pontremoli (2014, p. 142-3, tradução livre minha) nos informam que:

a sociologia faz parte de programas curriculares da educação média em poucos países. Grécia, Malta e Eslovênia são os únicos países europeus em que se tem uma disciplina com esse nome. Em outros países os conteúdos sociológicos são ensinados em matérias com nomes diversos, como Individuo e Sociedade (Romênia), O mundo e o individuo (Bulgária), Homem e Sociedade (Hungria), ou aparecem em matérias da área das Ciências Sociais, tais como História ou Instrução Cívica (Kougioumoutzaki, 2008). Na Turquia, sociologia foi incluída no campo das ciências sociais. Na Inglaterra, a sociologia forma parte dos conteúdos mínimos previstos para o exame de conhecimentos gerais para o nível secundário.

Nos Estados Unidos, segundo DeCesare (2014), a disciplina figura no currículo de estudos sociais no ensino médio desde o começo do século XX. DeCesare (2014) mostra também como os cursos de Sociologia no ensino médio nos Estados Unidos foram desenvolvidos, nesses quase cem anos, baseados em problemas sociais, questões atuais e educação para a cidadania. DeCesare (2014) revela que não há interesses e nem incentivos em desenvolver pesquisas sobre a Sociologia no ensino médio naquele país.

Não é nenhum segredo que há uma falta de interesse generalizada e de longa data entre os sociólogos acadêmicos na sociologia no Ensino Médio (DeCesare, 2002a; DeCesare; Lashbrook, 2004). Talvez isso não deva vir como uma surpresa. Afinal, a maioria dos sociólogos profissionalmente treinados ensina em faculdades ou universidades. Eles, portanto, não se sentem responsáveis, nem se interessam, pelo estado da disciplina no ensino secundário. Além disso, a ênfase de longa data na sociologia – e na academia, em geral – tem sido e continua a ser sobre pesquisa, em vez de ensinar. Essas duas características da sociologia americana contemporânea têm trabalhado contra a geração de qualquer interesse pela sociologia do Ensino Médio entre os sociólogos acadêmicos. Não me parece que essas tendências vão mudar tão cedo (p. 132).

Uma realidade mais próxima geograficamente da nossa é a Argentina. Pereyra e Pontremoli (2014, p. 143-4, tradução livre minha) salientam que:

a sociologia foi incluída nas escolas secundárias argentinas excepcionalmente ao longo do século XX em alguns colégios dependentes de universidades (O Nacional Buenos Aires e o Colégio Monserrat, em Córdoba, como casos emblemáticos) e em



## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

alguns colégios privados. Um dos primeiros em apoiar estas iniciativas foi Alfredo Poviña (1982), quem resumiu vários dos projetos curriculares que foram desenvolvidos a partir da década de 1950. Ele reconheceu a necessidade de incorporar urgentemente à sociologia no currículo do ensino secundário, afirmando que “na escola secundária, quando a criança se torna um adolescente, participa de um modo ativo e direto em outros grupos e em diferentes tipos de comportamento, tornando os laços familiares primitivos menos rígidos, de modo que a sociedade adquira presença e atividade”. Destacava também os propósitos aos que serve a sociologia como tipo de conhecimento social: permite reflexionar sobre as instituições e sobre os grupos humanos dos quais o estudante participa, o qual permite conseguir uma visão consciente do meio social no qual ele, como ser humano, passará toda sua existência, contribuindo para criar uma visão cabal e com fundamento sobre as posições ideológicas, espirituais e políticas, função da estrutura e vida das comunidades humanas.

Na educação escolar brasileira, a Sociologia trilhou caminhos distintos nos diferentes níveis de ensino. Antes de ser oferecida no ensino superior, ela fez parte dos currículos de escolas da educação básica, sobretudo nas primeiras décadas do século XX (BOAS, 2009, p. 5-6).

Propostas de inclusão da Sociologia na educação básica brasileira surgem no final do século XIX. Por exemplo, em “1870, quando Rui Barbosa, em um de seus eruditos pareceres, propõe a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia” (BRASIL, 2006a, p. 101). Posteriormente, em 1890, Benjamim Constant, então ministro da Instrução Pública, propõe a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória da Educação Secundária. No entanto, sua morte precoce acabou “enterrando a Reforma e a possibilidade de a Sociologia integrar desde então o currículo” (BRASIL, 2006a, p. 101).

Ribeiro et. al. (2009, p. 49) argumentam que o processo de inclusão da Sociologia na educação básica “passou por um longo percurso marcado por discontinuidades, ausências, permanências e lutas”. Para os autores, esse processo pode ser dividido em três momentos: a institucionalização (final do século XIX e começo do XX), que é caracterizada pelo aumento de publicações sobre a Sociologia na educação escolar; o insulamento (de 1940 a 1980), marcado pela ausência da Sociologia no currículo da educação básica; e o retorno gradual (1980 a 2008), impulsionado pela mobilização de cientistas sociais em torno da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio.

Silva, I. (2010) concorda e amplia a classificação e periodicidade proposta por Ribeiro et. al. (2009). Para a autora, são três os marcos históricos que nos ajudam a entender a história da Sociologia na educação básica. O primeiro marco histórico compreende o período de 1840 a 1930, marcado por movimentos abolicionistas e lutas por independência dos países latino-americanos. No entendimento de Silva, I. (2010, p. 20):

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

as disputas entre as explicações católicas e jurídicas versus as explicações positivistas, evolucionistas e cientificistas duraram várias décadas e aparecerão nos Manuais de Sociologia que proliferaram após 1925, quando a Reforma de João Luis Alves-Rocha Vaz incluiu a Sociologia nas Escolas Normais e na Escola Secundária (MEUCCI, 2000). Esse é um dos marcos fundamentais para a institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no sistema de ensino e no processo de sistematização dos conhecimentos sociológicos. O fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias, de circulação de conteúdos que precisava ser ordenado e dinamizado.

O segundo marco histórico ocorreu no período de 1931 a 1941 que é determinado pela ampliação dos “espaços de disseminação e de institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil” (SILVA, I., 2010, p. 21). É neste período que a Sociologia se institucionaliza na Escola Secundária e no Ensino Superior por meio de reformas educacionais e criação/fundação de Universidades.

Por fim, no terceiro marco (1942 a 1964), Silva, I. (2010, p. 21) acrescenta que nesse período “registramos uma inflexão da Sociologia nas escolas secundárias, os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estaduais e federal e por agências internacionais continuaram sendo ampliados”.

Lennert (2009) apresenta um histórico do ensino de Sociologia na educação básica mais amplo no qual é proposta a seguinte cronologia: inclusão e presença obrigatória (1882-1941); retirada ou presença opcional (1942-1984); e retorno e tentativa de consolidação (1984-2008).

O período de 1882 a 1941 é marcado pela inclusão da Sociologia na Escola Secundária. Lennert (2009, p. 28) acrescenta que:

a disciplina foi, de fato, introduzida no currículo da escola secundária pela reforma João Luis Alves-Rocha Vaz. O Decreto (nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925) dava preferência na matrícula das escolas superiores aos candidatos aprovados bacharéis em ciências e letras, independente da sua classificação no exame vestibular. Os bacharéis em ciências e letras eram todos aqueles estudantes que haviam cursado o 6º ano, o qual era o último ano do ensino secundário e possuía caráter opcional. A Sociologia aparecia como disciplina obrigatória nesse ano (MACHADO, 1987).

Já o período de 1942 a 1984 é marcado pela ausência da Sociologia na educação básica ou, em alguns casos, sua presença era facultativa. É importante destacar que durante parte deste período o nosso país passou por duas ditaduras (uma civil e outra militar). Lennert (2009, p. 29) salienta que “a exclusão da Sociologia dos currículos com a reforma Capanema (1942), durante o Estado Novo – fase ditatorial de Getúlio Vargas – foi reforçada pelo caráter ideológico que assumiu a educação”. Além disso, como aponta Lennert (2009, p.

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

31), essas quatro décadas foram marcadas pelo ostracismo da Sociologia na educação básica “porque a disciplina teve um lugar de indeterminação no currículo. O processo de redemocratização, que se iniciou na década de 1980, fez surgir o debate que possibilitou o retorno da Sociologia aos currículos escolares”.

O retorno e a busca pela consolidação da Sociologia no ensino médio ganhou força no período de 1984 a 2008. Com a derrocada da ditadura militar nos anos 1980 e a reconquista de direitos políticos e civis fundamentais, a população brasileira voltou a eleger seus representantes. Com isso, entraram em cena com mais força movimentos sociais, partidos políticos e organizações sindicais. Essa mobilização influenciou o retorno da Sociologia ao currículo do ensino médio (LENNERT, 2009).

Ainda sobre o retorno da Sociologia ao currículo da educação básica, Lennert (2009, p. 32) salienta que:

a circunstância era favorável à consolidação da Sociologia nos currículos escolares. O ensino da disciplina, mesmo que em pequenas proporções, expandia-se a cada ano. Em 1984, de dez a vinte por cento das escolas estaduais de 2º grau na cidade de São Paulo tinham Sociologia no currículo; em 1985, a quantidade de escolas era de vinte e quatro por cento; em 1986, de vinte e nove.

Lennert (2009, p. 39) afirma ainda que:

o retorno da Sociologia aos currículos somente foi possível pelo embate de forças entre professores – organizados em associações científicas e sindicatos – e Estado. Como exemplo da atuação da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), pode-se citar a organização do “I Encontro Nacional sobre Sociologia no ensino médio”, que contou com o apoio do Ministério da Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo (USP), realizado em maio de 2007. O Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP) organizou o “I Encontro Nacional sobre ensino de Sociologia e Filosofia”, juntamente com o Sindicato dos Professores, com o apoio do Ministério da Educação, em julho de 2007.

Uma análise apressada desse processo de presença e ausência da Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro poderia sugerir que haveria uma relação estreita com o contexto sócio-político de nosso país. Por exemplo, em regimes autoritários (como ocorreu na ditadura Vargas [1937-1945] e na militar [1964-1985]) a disciplina, por conta de seu suposto caráter crítico e transformador, teria dificuldades de se consolidar como obrigatória no currículo escolar. No entanto, nas orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006a, p. 104-105) temos a seguinte consideração:

há uma interpretação corrente que, no entanto, deve ser bem avaliada criticamente; ela afirma que a presença ou a ausência da Sociologia no currículo está vinculada a contextos democráticos ou autoritários, respectivamente. No entanto, se se observar

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

bem, pelo menos em dois períodos isso não se confirma, ou se teria de rever o caráter do ensino de Sociologia para entender sua presença ou ausência. Entre 1931 e 1942, especialmente após 1937, a Sociologia está presente e é obrigatória no currículo em um período que abrange um governo que começa com esperanças democratizantes e logo se tingiu de autoritarismo, assumindo sua vocação ditatorial mais adiante. Em outro momento, em plena democracia, o sentido do veto do Presidente da República (2001) à inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória traz uma certa dificuldade para essa hipótese. O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina. Não se pode esquecer que a Sociologia chegou ao Brasil de mãos dadas com o positivismo. No caso recente, deve-se entender que a ausência da disciplina se prende mais a tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito.

A disciplina de Sociologia voltou a ser obrigatória em 2008 na grade curricular do ensino médio. No entanto, alguns Estados da Federação se utilizaram de certos artifícios para protelar e/ou inviabilizar a decisão de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Gobbi (2012) e Lennert (2009) revelam como o Estado de São Paulo utilizou argumentos infundados – falta de professores/as e recursos financeiros – para não cumprir integralmente o estabelecido pelo CNE. Além disso, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) aprovou em 2006 uma resolução contrária à do CNE. Como a inclusão da Sociologia na educação básica ocorreu por meio de lei, não sobrou alternativa para os/as governantes de São Paulo. Então, em 2009 a Sociologia fora incluída no currículo escolar, mas ficou prevista uma aula por semana dessa disciplina nas três séries do ensino médio. Em 2012, a grade curricular do ensino médio em São Paulo foi reformulada e a Sociologia passou a ter duas aulas por semana nas três séries no período diurno e na primeira e terceira séries do período noturno; na segunda série deste período há apenas uma aula por semana.

No entendimento de Handfas e Oliveira (2009), o retorno da sociologia à educação básica colocou em evidência uma escassez de pesquisas sobre o ensino dessa disciplina na educação básica. Estudos realizados nos últimos anos (para citar alguns: GUELFY, 2007; SOUZA, 2008; SOUZA JR.; GALVÃO, 2005) nos ajudam a entender como a presença dessa disciplina foi intermitente e como essa descontinuidade prejudicou, e ainda prejudica, a prática docente, o currículo, a formação docente e o material didático de Sociologia no ensino médio.

Gobbi (2012) mostra como os/as professores/as de Sociologia que atuavam na rede de ensino paulista, nos anos de 2009 e 2010, eram majoritariamente formados/as em graduações (História, Filosofia, Geografia, Ciências Biológicas, Engenharias, Psicologia e outras áreas do conhecimento) diferentes das Ciências Sociais. No caso dos/as entrevistados/as, professores/as de Sociologia formados em Ciências Sociais, o magistério não

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

era opção para a maioria, mas, depois do início de suas atuações profissionais, eles e elas não tinham interesse em abandonar a profissão docente. Sobre esse movimento ambíguo, Gobbi (2012, p. 166) pondera que:

é interessante, pois naturalizam o exercício atual da profissão, e adornam com dizeres favoráveis à mesma, mostrando seu caráter mais inventivo, comprometido, constituindo parte de sua identidade profissional: querem sair da escola e ao mesmo tempo permanecer nela como docentes. Essa forma dúbia ao referir-se à profissão deve-se possivelmente à perda de prestígio da mesma, isso aliado ao fato de que a formação acadêmica voltada à docência não é incentivada, além de que os certificados fornecidos perderam seu valor, tornando-se esvaziados de sentido. Logo, o que é ser professor de Sociologia no ensino médio, está vinculado ao prazer – às vezes desprazer – nos confrontos e encontros cotidianos e na descoberta da própria docência no exercício diário da profissão. Parece-nos que o ato criador, embora um tanto apartado do magistério de modo geral, encontra-se ainda presente, em brechas encontradas no cotidiano escolar, junto com os pares, no planejamento das aulas, com os (as) alunos (as), no comprometimento e responsabilidade de ser professor.

Gobbi (2012) expõe ainda como, apesar das fragilidades e incertezas vividas pelos/as professores/as de Sociologia, eles tomam para si a responsabilidade pela consolidação da disciplina no currículo da educação básica. No entanto, a autora faz o seguinte alerta: “não basta figurar entre as demais disciplinas escolares, há que se refletir profundamente sobre qual o significado disto para os implicados” (p. 172). Essa ponderação é salutar porque a consolidação da Sociologia na educação básica ganhará mais força quando conseguirmos compreender e explicitar a importância dessa disciplina no ensino médio.

Moraes (2014) explicita que há perspectivas diferentes para entender o impacto que a inclusão da Sociologia no ensino médio tem provocado na escola e no campo das Ciências Sociais no Brasil. Uma perspectiva seria encabeçada por “transmissores de opinião” que criticam a obrigatoriedade dessa disciplina na educação básica porque, no entendimento deles, ela serviria para realizar pura e simplesmente uma doutrinação marxista. Outra perspectiva seria aquela que defende a presença da referida disciplina porque ela contém um engajamento político que seria conscientizador e transformador da sociedade. Moraes (2014) defende uma terceira via, na qual a Sociologia no ensino médio teria como finalidade desenvolver a “alfabetização científica”, ideia emprestada das Ciências da Natureza, que se “entende como o domínio de métodos, linguagem, cânones e controvérsias de um campo científico” (MORAES, 2014, p. 33).

Neste momento, cabe formular algumas perguntas, tais como: por que a Sociologia é importante na educação básica? Que vantagens e desafios essa disciplina apresenta na formação de estudantes da educação básica? Um primeiro elemento das respostas a essas perguntas, podemos encontrar na ideia de que, segundo Silva, I. (2010, p.

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

15), “a inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, mais uma vez, amplia as possibilidades de inserção dos saberes das Ciências Sociais nos níveis de formação básica”.

Bauman e May (2010) nos ajudam a responder esses questionamentos a partir do que eles formularam como “pensar sociologicamente” que consiste em “*dar sentido* à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana – aquelas mais árduas realidades a que nos referimos para explicar nossos motivos e os efeitos de suas ativações” (p. 24, grifo dos autores). Para estudantes do ensino médio, o pensar sociologicamente poderá fornecer elementos para ampliar a visão de mundo e entender que as ferramentas oferecidas pela Sociologia poderão “promover a solidariedade entre nós, uma solidariedade fundada em compreensão e respeito mútuos, em resistência conjunta ao sofrimento e em partilhada condenação das crueldades que o causam” (BAUMAN; MAY, 2010, p.26).

Ianni (2011), em uma palestra proferida em março de 1985 sobre o ensino das Ciências Sociais na educação básica, aponta vantagens e desafios do ensino das Ciências Sociais. Uma vantagem é que os temas trabalhados pelas Ciências Sociais já são conhecidos pelos/as estudantes. O que é uma vantagem também é um desafio porque esse conhecimento prévio está geralmente estruturado somente no senso comum. Então, segundo Ianni (2011, p. 329):

um dos desafios que o professor tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. Depara-se com uma visão que parece “científica”, oficial, sacramentada, mas na verdade é uma visão equívoca dos fatos sociais. E isto ocorre na Sociologia, História ou Geografia e outras Ciências Sociais. O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais.

Ainda sobre desafios, Ianni (2011, p. 331) salienta que “trabalhamos num ambiente muito rico culturalmente e desafiante. Qual é a maneira de trabalhar esses desafios? Como é que se supera a visão do senso comum e se atinge uma visão, um tanto quanto possível, científica do conhecimento?”. Com o propósito de responder a esses questionamentos, Ianni (2011, p. 332) acrescenta que “é preciso fazer a crítica do senso comum, das noções estereotipadas e dos esquematismos que acabam naturalizando os fatos, dando-lhes aparência de prontos, acabados e certos”. Mesmo porque, para Ianni (2011, p. 332), essa postura de fazer a crítica do senso comum “leva o professor (nos vários campos das Ciências Sociais) a trabalhar conceitos, noções, interpretações e categorias conforme uma abordagem teórica, construindo essas categorias a partir dos dados da realidade que está em

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

questão”.

Além disso, Ianni (2011, p. 333) salienta que:

todo trabalho intelectual que se faz em sala de aula, ao se discutir um tema, implica necessariamente uma crítica do conhecimento prévio que o aluno tem e – por que não? – uma crítica do conhecimento que o próprio professor tem, construindo novas noções, conceitos e interpretações.

Moraes e Guimarães (2010, p. 45) analisam criticamente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia (OCEM-Sociologia), buscando levantar “questões e possibilidades em torno do ensino da disciplina. É um texto dirigido aos professores que estão lecionando Sociologia no Ensino Médio e, como tal, se propõe a analisar e ampliar alternativas para a prática docente”.

Na avaliação de Moraes e Guimarães (2010, p. 46, grifo dos autores) “as OCEM-Sociologia indicam uma disposição necessária – dois fundamentos, perspectivas, ou princípios epistemológicos – para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio: *estranhamento e desnaturalização*”.

O princípio epistemológico do estranhamento:

é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46).

Esse princípio está relacionado com o ato de problematizar porque quando problematizamos um fenômeno social buscamos “fazer perguntas com o objetivo de conhecê-lo: ‘– Por que isso ocorre?’, ‘– Sempre foi assim?’, ‘– É algo que só existe agora?’ (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46, grifos dos autores).

Além disso, o estranhamento de “situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46).

O outro princípio epistemológico é a desnaturalização das explicações de fenômenos sociais. Moraes e Guimarães (2010, p. 47) ponderam que:

há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

Tanto o princípio epistemológico do estranhamento, como a desnaturalização evidenciam que a Sociologia no ensino médio pode:

propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48).

Moraes e Guimarães (2010, p. 48) acrescentam que os pressupostos metodológicos “apresentados foram construídos e têm sido experimentados no ensino de Sociologia no nível médio desde sempre: conceitos, temas, teorias”. Eles indicam apenas caminhos possíveis e cabe ao/à professor/a escolher qual é o mais adequado para desenvolver os conteúdos trabalhados.

O conceito, segundo Moraes e Guimarães (2010, p. 49), não passa de “um registro linguístico da ciência, com que se propõe a definir terminologicamente um fenômeno, uma concepção, uma relação” que implica no “conhecimento do contexto histórico e das condições ou razões também históricas que marcaram sua elaboração”.

A utilização de temas é a ferramenta mais utilizada por professores/as de Sociologia na educação básica porque é uma forma de “desenvolver conteúdos clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais, relacionando-os de modo muito próximo com a realidade dos alunos, com seu cotidiano” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 51).

Trabalhar com teorias também é outra possibilidade. Moraes e Guimarães (2010, p. 52) acrescentam que “teorizar é buscar explicação coerente e sistemática de determinado processo ou fenômeno”. A opção em trabalhar com teorias no ensino médio requer alguns cuidados porque é necessário fazer “explicações em nível introdutório, diferente das aulas da licenciatura que objetivam aprofundar o conhecimento sobre cada um dos pensadores”.

Além desses três pressupostos metodológicos (conceitos, temas e teorias) é possível trabalhar com a pesquisa que, segundo Moraes e Guimarães (2010, p. 53-4), “é um procedimento capaz de fornecer elementos que sustentam as explicações dadas pelas teorias acerca dos fenômenos sociais”.

Moraes e Guimarães (2010, p. 54-5, grifo meu) argumentam:



## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

a *prática docente* de sala de aula reclama a adequação ao universo juvenil. Mais que isso, remete à necessidade de os professores articularem os recursos didáticos aos interesses desse universo. Nunca é demais lembrar que os limites da ciência Sociologia não são os mesmos da disciplina. A distância entre a ciência e a disciplina obriga os professores a trabalhar com escolhas, ou seja, recortes elaborados a partir de uma pluralidade de razões, nem sempre adequadas ao nível de compreensão dos estudantes secundaristas.

As aulas de Sociologia no ensino médio podem ser desenvolvidas de diferentes formas. Moraes e Guimarães (2010) nos apresentam, a partir das OCEM-Sociologia, algumas possibilidades: “aula expositiva associada a outros recursos didáticos” (p. 55); “visitas a museus” (p. 56); “aula musical” (p. 58); dentre outros. As mediações pedagógicas desempenharão um papel importante para tornar o conhecimento sociológico acessível aos/às estudantes do ensino médio.

É necessário acrescentar que, segundo as *Diretrizes Curriculares EREER* (BRASIL, 2004), a educação das relações étnico-raciais deve ser promovida pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica, nos diferentes níveis de ensino. Portanto, a Sociologia também deve promovê-la.

Oliveira (2014) busca estabelecer essa articulação entre o ensino de Sociologia na educação básica e a educação das relações étnico-raciais. As alterações promovidas na LDB 9.394/1996, por meio da Lei 10.639/03 – estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica – e da Lei 11.684/08 – estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio – expõem um duplo desafio pedagógico imposto aos/às professores/as de Sociologia. Esse desafio pode ser expresso na seguinte conjuntura:

se por um lado há uma tradição dos estudos sobre a questão racial no Brasil no âmbito das ciências sociais, por outro, há ainda uma extrema dificuldade em transpor essas discussões no campo educacional e, no caso específico do ensino de sociologia, os impasses e as tensões são maiores diante da trajetória dessa disciplina na educação básica (OLIVEIRA, 2014, p. 82)

No entendimento de Oliveira (2014), o desafio imposto pela Lei 10.639/2003 na prática docente se apresenta em duas dimensões: cognitiva e estrutural. A primeira:

refere-se à necessidade que esses professores têm de desconstruir saberes *científicos* e *históricos*, construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico e superar as *lacunas* da formação inicial docente e incorporá-las como uma nova identidade profissional. Porém essa tarefa não é isolada; insere-se também no campo pedagógico. Nesse sentido, são tencionados a reorientarem seus saberes da experiência nas relações raciais diante das posturas preconceituosas dos alunos e

## 2. Prática docente e ensino de Sociologia

colegas de profissão, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e inventarem situações didáticas para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos. Essa é uma tensão formativa que se apresenta permanentemente e que se encontra no âmbito epistemológico e identitário (OLIVEIRA, 2014, p. 85, grifo do autor).

A dimensão estrutural desse desafio diz respeito ao:

enfrentamento das condições objetivas da docência. Ou seja, se não há investimento e incentivo da parte do poder público e das gestões escolares no que tange à formação continuada, à pesquisa e à leitura docente, que muitas vezes são condicionadas também pela falta de tempo, a busca por formação que esses professores tentam realizar acaba ficando comprometida. Nesse sentido, o que se constata na maioria dos docentes que tentam aplicar a legislação são ações pontuais para driblar as condições objetivas e subjetivas na perspectiva de reflexão, criação e realização da temática, ou como alguns afirmam: *contextualizar* a história da África nos conhecimentos históricos já consolidados no currículo, trabalhar analogias com a literatura, trabalhar pedagogicamente a lei nas escolas, para que esta *faça sentido* para os professores e os alunos (OLIVEIRA, 2014, p. 85, grifo do autor).

No caso dos/as professores/as de Sociologia no ensino médio, esses desafios de ordem epistemológica e pedagógica se complexificam ainda mais porque na “nova conjuntura de obrigatoriedade da disciplina, os professores deverão ser cobrados a ter uma postura pedagógica profissional, mesmo havendo poucas referências e tradições pedagógicas sistematizadas no campo da disciplina” (OLIVEIRA, 2014, p. 86).

Oliveira (2014, p. 95) elucida que:

o duplo desafio pedagógico dos professores de sociologia no Ensino Médio se revela nas respostas a perguntas instigantes que o tema da questão racial pode imprimir: refletir sobre o racismo pode nos apresentar uma sociologia para quem e para quê? Aqui, explicitamente, defendemos a ideia de que, com esses e outros temas sociológicos na educação pública, a sociologia tem um momento privilegiado com um público potencialmente transformador e crítico.

As OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006a) também evidenciam e apontam a necessidade de atuação de professores/as e o desenvolvimento de práticas docentes que possibilitem compreender e abordar positivamente a diversidade étnico-racial e social presente na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Para isso, os estabelecimentos de ensino poderão criar e utilizar estratégias pedagógicas que promovam a educação das relações étnico-raciais. Mesmo porque, segundo Gomes (1997, p.20), a construção de relações étnico-raciais positivas proporciona a “denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade” e possibilita o desenvolvimento de estratégias de superação de práticas desumanizantes.

Na próxima seção serão apresentadas as referências teórico-metodológicas.

### **3. REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Nas duas seções anteriores, foram apresentadas as referências teóricas que fundamentam esta pesquisa. Nesta seção serão apresentadas as referências teórico-metodológicas, as técnicas de coleta e construção dos dados e os procedimentos metodológicos adotados.

#### **3.1. Apontamentos iniciais**

Como mencionado na introdução desta tese, o objetivo geral desta pesquisa é identificar, descrever e compreender o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em prática docente realizada em aulas de Sociologia no ensino médio que auxiliem na valorização da história e da cultura de afro-brasileiros/as e de africanos/as. Os objetivos específicos são: contribuir para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais; gerar subsídios para o ensino de Sociologia na educação básica; desvendar como se desenvolve a relação professor-estudante-conteúdos em aulas de Sociologia de uma escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de São Carlos.

Para atingir tais objetivos, foi formulada a seguinte questão de pesquisa: como é possível promover a educação das relações étnico-raciais na prática docente desenvolvida em aulas de Sociologia no ensino médio?

Sánchez Gamboa (2012, p. 26) salienta que “nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados”. Além disso, Sanchez Gamboa (2012, p. 26) afirma que o método “tem a ver com os caminhos e os instrumentos de fazer ciência”.

O objetivo desta seção é expor uma discussão sobre ciência e conhecimento científico, apresentar alguns apontamentos sobre a fenomenologia e sobre possibilidades de utilização da fenomenologia em pesquisas educacionais, e finalmente, apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

### 3. Referências teórico-metodológicas

#### 3.2. Considerações sobre ciências humanas ou sociais críticas a partir de Dussel

Nesta subseção, será apresentada uma breve reflexão sobre ciência e conhecimento científico com o objetivo de explicitar as opções e os posicionamentos assumidos para o desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, serão utilizadas reflexões e observações de Dussel (2007) sobre a filosofia da libertação.

O ponto de partida da filosofia da libertação é a nossa realidade latino-americana. Aprendemos com Dussel (2007) que para compreender a periferia do sistema-mundo é necessário nos libertarmos de filosofias alheias a esse contexto e por esse motivo a filosofia e a ética da libertação – fontes de inspiração, compreensões e formulações desta pesquisa – têm como ponto de partida a vida desde sua negação. No entendimento do autor, a ética da libertação deve primeiramente explicitar e problematizar o posicionamento da própria filosofia porque ela pode estar localizada no “centro” ou na “periferia” do sistema-mundo. Para Dussel (2007, p. 67) “uma filosofia da ‘libertação’ (genitivo objetivo: seu tema) parece que deveria antes de tudo partir de uma libertação da própria ‘filosofia’ (genitivo subjetivo: o sujeito que a exerce e o próprio discurso exercido)”. Cabe acrescentar que, segundo Dussel (2007), historicamente, em perspectivas helenocêntrica e eurocêntrica, a filosofia sempre esteve articulada com a questão do poder e, como contrapeso, existiram contradiscursos filosóficos que questionaram aquela tradição filosófica que forneceu o respaldo para a emergência e a disseminação do eurocentrismo. No caso da filosofia da libertação, ela estaria inscrita nessa tradição anti-hegemônica que busca resgatar “justamente o contradiscurso não hegemônico, dominado, silenciado, esquecido e até excluído, o da alteridade da modernidade” (DUSSEL, 2007, p. 72).

A filosofia da libertação, nos ensinamentos de Dussel (2007, p. 73), “é um contradiscurso, é uma filosofia crítica que nasce na periferia (e a partir das vítimas, dos excluídos) com pretensão de mundialidade. Tem consciência expressa de sua perifericidade e exclusão, mas ao mesmo tempo tem uma pretensão de mundialidade”.

Dussel (2007, p. 76-7, grifo do autor) enfatiza que “a filosofia e a ética em especial, portanto, precisa *libertar-se do ‘eurocentrismo’* para devir, empírica e faticamente, mundial a partir da afirmação de sua alteridade excluída, para analisar agora desconstrutivamente seu ‘ser-periférico’”.

Com o propósito de situar a filosofia e a ética da libertação numa perspectiva crítica, Dussel (2007, p. 474) indica três critérios de demarcações. O primeiro busca distinguir

### 3. Referências teórico-metodológicas

o que é “ciência” e o que não é, para isso são apresentadas posições desde o positivismo lógico até a de Lakatos. O segundo critério de demarcação consiste na diferença entre “ciências naturais” e “ciências humanas ou sociais”, para esse fim é tomado o debate da “explicação-compreensão”. O terceiro é caracterizado pela discussão entre “ciência humana ou social funcional” e “ciência humana ou social crítica”.

No primeiro critério de demarcação do conhecimento científico, Dussel (2007, p. 444) sublinha que a concepção de ciência partia de uma “definição clara de racionalidade teórico-explicativa, que possuía um critério de demarcação que negava o caráter de cientificidade a discursos não significativos empiricamente – segundo o Círculo de Viena”.

Dussel (2007) avalia que para os pensadores que formularam essa primeira demarcação:

a ciência é constituída por teorias que são ‘redes que lançamos para captar aquilo que chamamos de *o mundo*, a fim de racionalizá-lo, explicá-lo e dominá-lo. O caráter instrumental, dentro do paradigma da consciência, e solipsista da razão aparece claramente. O critério de demarcação do que seja científico é agora puramente negativo e consiste no fato de que essa teoria tenha definido claramente enunciados básicos falseáveis. E dizemos que ‘uma teoria está falseada se aceitamos enunciados básicos que a contradigam’ (p. 445, grifo do autor).

Para Dussel (2007), o primeiro critério de demarcação começou a ser superado a partir do avanço e aprofundamento da discussão sobre o que é “ciência” e o que não é. No entendimento de Dussel (2007, p. 445, grifo do autor) a partir das problematizações de Kuhn foi possível atentar para as “condições da ‘emergência de uma descoberta ou teorias *novas*’”. Por outro lado, sustenta-se a incomensurabilidade dos paradigmas, pelo caráter dedutivista extremo que define os paradigmas como irreduzíveis uns aos outros (simultânea e diacronicamente)”.

Feyerabend também contribuirá para a superação desse primeiro critério de demarcação:

diante das simplificações dogmáticas, ergue-se uma crítica contra as concepções acumulativas e lineares da ciência, que não consideram os conflitos, revoluções, pluralidade e incomensurabilidade das diversas teorias chamadas científicas. Os fatores de conteúdos, históricos, sociológicos, psicológicos, estéticos não são agora desprezados e, por isso, uma simples reconstrução internalista da ciência parece-lhe insuficiente, assim como um objetivismo sem sujeito e sem história. O conhecimento nunca pode estar seguro de ter alcançado a realidade. Sustenta-se um certo relativismo – também epistêmico (DUSSEL, 2007, p. 446).

Esse primeiro critério será colocado em xeque finalmente a partir das contribuições de Lakatos que assumirá uma posição de relativismo, a qual:

### 3. Referências teórico-metodológicas

não admite que uma teoria possa ser refutada com um ‘experimento crucial’ falseador. Nunca acontece assim; nenhuma teoria foi refutada por um único experimento. Toda teoria tem capacidade para produzir até explicações *ad hoc* para as anomalias que se lhe apresentam, e isso impede que se considerem ‘em regressão’ irreversível. Pode então sobreviver séculos. Posteriormente se descobrirá qual foi o ‘experimento crucial’ que refutou a teoria, falseando-a. De fato, no entanto, as teorias rivais coexistem, sendo para Lakatos o critério de demarcação entre os programas científicos e os não científicos, não mais o critério de falseamento, mas um novo critério: científicos são os programas que descobrem ‘fatos’ novos e são ‘progressivos’ (DUSSEL, 2007, p. 447).

As limitações verificadas no primeiro critério de demarcação nos levarão para o segundo critério que consiste na diferença entre ciências naturais e ciências humanas ou sociais. Sobre isso, Dussel (2007, p. 449) argumenta que:

onde não existe ou é ambíguo o critério de demarcação entre ciências naturais e sociais, levanta-se toda uma discussão quanto à ‘explicação’ e à ‘compreensão’. Von Wright a descreve sutilmente em seus termos em 1971, e Apel esclarece a própria posição em uma ampla obra a esse respeito. Anos antes, Gadamer colocara a questão da ‘compreensão’ a partir de um horizonte hermenêutico. Podemos, agora, adiantar que o critério de demarcação inclui uma nova determinação: as ciências humanas ou sociais se constituem usando a ‘explicação’ (na relação sujeito-objeto, sendo o ‘objeto’ o próprio ser humano em sociedade) ou a ‘compreensão’ (na relação sujeito-sujeito, interpretando de alguma forma a intencionalidade do outro sujeito ou sujeitos): ‘compreendendo’ as motivações, os valores, entrando no ‘mundo’ da comunidade alheia). As ciências sociais devem saber usar complementarmente tanto a ‘explicação’ dos fatos, remontando a suas causas, como a ‘compreensão’ intersubjetiva, ao pretender, com interesse não apenas observacional, mas também participativo, interpretar o sentido das ações a partir de suas motivações valorativas concretas.

O terceiro critério de demarcação consiste na diferença entre ciências humanas ou sociais “funcionais” e “críticas”. Dussel (2007, p. 449, grifo do autor) aponta que:

este critério é definido a partir da comunidade das vítimas, quando interpelam convocando à solidariedade, à responsabilidade os ‘intelectuais orgânicos’, para colaborarem de maneira responsável na *crítica* científica do sistema que os oprime. Essa ‘interpelação’ situa esses intelectuais em ‘posição’ de exterioridade com respeito à ordem social estabelecida – no sentido do ‘refém’ de Lévinas, que se situa substitutivamente no lugar da vítima e pode até sofrer perseguição em seu nome –, desaparecendo *duplamente* o ‘espectador desinteressado’. Quem procura ‘explicar’ as causas (como cientista social) da negatividade dessas vítimas está obrigado, de certo modo, a inventar *novos* paradigmas, *novas* explicações (e até novas interpretações hermenêuticas na posição da ‘compreensão’), ao descobrir *novos* fatos antes inobservados (e inobserváveis) no mundo no qual se adentra por uma decisão ético-prática (muitas vezes política) que lhe abre novos horizontes.

Essa indicação dos três critérios de demarcação do conhecimento científico mostra que a crítica surge a partir do interesse da comunidade da vítima. Sobre isso Dussel (2007, p. 451, grifo do autor) ressalta que:

### 3. Referências teórico-metodológicas

diante de toda teoria ou programa de investigação pode originar-se outra teoria ou outro programa rival, porque esta última pode descobrir ‘novos’ fatos, ‘objetos’ e, por isso, necessita de novas explicações. Mas, além disso, quando uma comunidade científica se defronta com um mundo vigente, com um horizonte estabelecido de fatos, objetos e explicações ou interpretações compreensivas, a partir do seio da experiência de uma comunidade de vítimas, grupos oprimidos, excluídos, que tomaram consciência da sua negatividade e começaram a formular uma utopia possível, a ‘novidade’ do fato é agora *crítica*, pois o ‘interesse’ que tende à utopia, como projeto de libertação, abre um tipo novo de horizonte a fatos ou objetos agora pela primeira vez observáveis a partir desse interesse, não só emancipador, mas libertador.

Uma ressalva importante é que “as ciências humanas ou sociais *críticas*, então, convivem com as hegemônicas, podem refutá-las com *explicações* novas a partir de paradigmas novos, que podem mais tarde tornar-se *funcionais*” (DUSSEL, 2007, p. 455, grifo do autor).

Compartilho dessas considerações de Dussel (2007) de que as ciências humanas ou sociais críticas possibilitam analisar e interpretar os fenômenos com mais nitidez porque passa a analisar fatos não observáveis anteriormente. Essa postura demanda o rigor científico no desenvolvimento da pesquisa e a disposição, do/a pesquisador/a, para se colocar ao lado dos grupos oprimidos e/ou marginalizados pela sociedade.

#### 3.3. Alguns apontamentos sobre a fenomenologia

As reflexões e discussões realizadas por Dussel nos ajudam a situar a fenomenologia nas ciências sociais ou humanas críticas. Como apontado por Suransky (1980), a fenomenologia nos oferece uma postura para conhecer e compreender fenômenos sociais como “uma arma de mudança social” (p. 177, tradução livre minha) com rigor científico.

Para estudar os fatos humanos, considerando as suas especificidades, as ciências humanas foram consolidadas a partir de “contribuições de três correntes de pensamento (fenomenologia, estruturalismo e marxismo), que, entre os anos 20 e 50 do século passado, provocaram uma ruptura epistemológica e uma revolução científica no campo das humanidades” (CHAUÍ, 2000, p. 348).

No caso específico da fenomenologia, Chauí (2000, p. 348) sublinha que essa corrente do pensamento “introduziu a noção de essência ou significação como um conceito que permite diferenciar internamente uma realidade de outras, encontrando seu sentido, sua forma, suas propriedades e sua origem”. No entendimento da autora, será essa abordagem que

### 3. Referências teórico-metodológicas

garantirá às ciências humanas a existência e a especificidade de seus objetos.

Com Triviños (1987, p. 41) aprendemos que a fenomenologia “representa uma tendência dentro do idealismo filosófico(...) Ela teve grande influência na filosofia contemporânea”. O idealismo filosófico é constituído pelo idealismo subjetivo e objetivo, este é caracterizado pela rejeição da “ideia de que o primário seja a consciência individual humana. Essa concepção considera que a base primária da existência é a ideia suprema, a consciência objetiva, o espírito absoluto”. Já o idealismo subjetivo considera que “a única realidade é a consciência do sujeito, o ‘conjunto de suas sensações, vivências, estados de ânimo e ações’” (TRIVIÑOS, 1987, p. 19-21). Tanto a primeira quanto a segunda tendência resolvem a questão da prioridade, defendendo que é o pensamento, a ideia que vem primeiro e que o secundário é a matéria.

No entendimento de Carmo (2000, p. 21), a fenomenologia não diferencia sujeito e objeto porque, nessa corrente da filosofia, “a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para uma consciência. Para a fenomenologia não existe o objeto em si destacado de uma consciência que o conhece. O objeto é um fenômeno”.

Alguns filósofos que fundamentam essa corrente de pensamento foram: Edmund Husserl (1859-1938) – filósofo alemão que foi o maior expoente dessa corrente de pensamento –; Martin Heidegger (1889-1976); Max Scheler (1874-1928); Jean Paul Sartre (1905-1980); Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Cabe acrescentar que “as interpretações da fenomenologia são mais divergentes, do que convergentes. Porém (...), chega-se a identificar algumas ideias-mestras e algumas práticas-chave, pelas quais pode-se reconhecer um estilo de pensamento fenomenológico” (GIORGI, 2008, p. 386).

Qual o significado do termo fenomenologia? É a ciência dos fenômenos que busca investigar sistematicamente “tudo o que se apresenta à consciência, exatamente como isso se apresenta” (GIORGI, 2008, p. 387). Ou seja, ela estuda as “estruturas da consciência o que inclui uma correlação entre os atos da consciência e seu objeto (compreendido em sua extensão a mais geral possível) e os diversos estilos e modalidades de presença, manifestados pela consciência” (GIORGI, 2008, p. 387).

Cabe acrescentar que Husserl “sustenta que seu método é descritivo mas distinto da descrição psicológica (...) não se contenta o filósofo com as palavras mas deseja retornar às próprias coisas. Sendo essas últimas dadas em vivências” (PUGLIESI, 2001, p. 16).

Husserl (2001, p. 166-7) nos ensina que:



### 3. Referências teórico-metodológicas

a vida cotidiana é ingênua. Viver assim é engajar-se no mundo que nos é mostrado pela experiência, pelo pensamento; é agir, é emitir julgamentos de valor. Todas essas funções intencionais da experiência, graças às quais os objetos estão simplesmente presentes, completam-se de maneira impessoal: o sujeito nada sabe delas. O mesmo ocorre com o pensamento ativo: os números, os ‘estados de coisas’ predicativos, os valores, os fatos, as obras aparecem graças a um funcionamento oculto, que se constrói gradativamente, mas são somente elas que vemos. O mesmo se dá com as ciências positivas. São construções ingênuas, ainda que de um tipo superior; são produzidas por uma técnica teórica, sem que as funções intencionais, de que, em última análise, tudo provém, sejam explicitadas. (...) Toda tentativa feita pelas ciências, tais como se constituíram historicamente, de encontrar um fundamento melhor, de compreender melhor a si mesmas, de compreender seu próprio sentido e seu próprio funcionamento é uma tomada de consciência de si mesmo do estudioso. Mas só há uma tomada de consciência de si mesmo que seja radical, a da fenomenologia.

Nessa concepção, a fenomenologia “*procede elucidando visualmente, determinando e distinguindo o sentido*. Compara, distingue, enlaça, põe em relação, separa em partes ou segrega momentos. Mas tudo no puro ver. Não teoriza nem matematiza” (HUSSLERL, 1989, p. 87, grifo do autor).

Merleau-Ponty (1999, p. 1) diverge em partes, complementa e aprofunda a concepção de Husserl ao afirmar que a fenomenologia é o “estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência”.

A partir dessas considerações, é possível apontar alguns aspectos principais dessa abordagem: o fenômeno da consciência; o termo “experiências” cujo sentido mais preciso consiste na “intuição de ‘objetos reais’; ou seja, exatamente daqueles que são no tempo e no espaço, regidos pela causalidade, e, portanto, oferecidos à percepção ordinária, como as mesas, as cadeiras, os automóveis, etc” (GIORGI, 2008, p. 388); o fenômeno é entendido “como a presença daquilo mesmo que é dado, exatamente como isso é dado ou sentido” (GIORGI, 2008, p. 388); importância da “intencionalidade” que é tomada como “uma dimensão essencial da consciência, na medida em que a consciência é sempre dirigida para um objeto” (GIORGI, 2008, p. 388). Nesse caso, não é possível separar os termos sujeito-objeto, ou seja, não existe objeto sem sujeito.

Partindo do entendimento de que a ideia fundamental da fenomenologia é a noção de “intencionalidade”, então ela pode se apresentar “como um ‘método’ e como um ‘modo de ver’ o dado” (TRIVIÑOS, 1987, p. 42-4). Este método se fundamenta na “ideia da necessidade de ter um conhecimento indubitável ou possível, ainda que, de ‘início, não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento’” (TRIVIÑOS, 1987, p. 42-4).

### 3. Referências teórico-metodológicas

A descrição é fundamental em pesquisas que adotam a perspectiva fenomenológica. Mas quem faz essa descrição? Isso depende da abordagem do fenômeno e da intenção da pesquisa. Bicudo (2011a, p. 38, grifo meu) nos ensina que:

a descrição, como o significado da própria palavra, descreve, diz do ocorrido como percebido. Não traz julgamentos interpretativos. Pode ser uma descrição *efetuada pelo próprio sujeito que vivencia a experiência*, relatando-a em suas nuances. *Pode ser um relato do pesquisador* que, estando junto à situação em que as vivências se dão e com o sujeito que as vivencia, descreve aquilo por ele visto, isto é, percebido.

No entendimento de Giorgi (2008, p. 390), a fenomenologia é importante porque, além do rigor de sua abordagem descritiva, ela oferece uma “contribuição de um método capaz de nos fazer atingir os difíceis fenômenos da experiência humana”.

Sobre o método fenomenológico, é possível identificar principalmente três etapas: redução fenomenológica, descrição e busca das essências. A redução fenomenológica “não aceita automaticamente dizer que alguma coisa ‘é’, mas procura compreender o que motiva um ser consciente a dizer que alguma coisa ‘é’” (GIORGI, 2008, p. 390). A descrição busca “articular o que é dado como tal” (GIORGI, 2008, p. 394-5). O método utilizado para a busca das essências é a “variação livre e imaginária. Como seu nome o indica, isso significa que ele é modificado ao sabor dos aspectos ou dos elementos de um fenômeno ou de um objeto” (GIORGI, 2008, p. 395-6).

Avançando nessa apresentação do método e focando nas etapas do instrumental-metodológico dessa abordagem, a pesquisa com base na fenomenologia requer o desenvolvimento de, pelo menos, cinco instrumentos que se complementam. A coleta de dados verbais que pode ocorrer por meio de uma simples descrição e/ou entrevista; a leitura dos dados, na qual é “recomendável ler atentamente os dados antes de analisá-los”; a divisão dos dados em unidades que requer uma “lenta releitura da descrição; elas não existem nas descrições, mas resultam da atitude e da atividade do pesquisador”; a organização e a enunciação dos dados brutos na linguagem da disciplina com o propósito de “tornar mais explícito o valor de cada unidade em relação à disciplina”; e a síntese ou o resumo dos resultados para fins de comunicação à comunidade científica, na qual é necessário descrever “a estrutura essencial da experiência concretamente vivida” (GIORGI, 2008, p. 398-401).

No entendimento de Sánchez Gamboa (2012, p. 94), “as investigações classificadas como fenomenológico-hermenêuticas privilegiam técnicas não quantitativas, como entrevistas não estruturadas, relatos de vida, estudos de caso, relato de experiências etc.”. Além disso, “os métodos são tomados como pontos de partida para recuperar a lógica

### **3. Referências teórico-metodológicas**

que articula os outros níveis teóricos, epistemológicos e os pressupostos filosóficos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 94).

Com relação ao “nível epistemológico”, Sánchez Gamboa (2012, p. 97) salienta que:

para a fenomenologia, a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos. Ao contrário da ciência empírico-analítica, a fenomenologia não confia na percepção imediata do objeto, pois esta só nos proporciona as aparências. No entanto, a partir delas é possível, por meio da interpretação, descobrir a essência dos fenômenos.

Os “pressupostos gnosiológicos” dizem respeito ao entendimento de objeto e de sujeito e como eles se relacionam com o processo de produção do conhecimento. Neste caso, a fenomenologia centraliza o processo no sujeito e por isso busca a “subjetividade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 98).

Nos “pressupostos ontológicos” encontramos a concepção de ser humano, de história e de realidade. Nas abordagens fenomenológicas prevalece uma visão: existencialista de ser humano; com “orientação mais estruturalista” da história; “dinâmica e conflitiva da realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 99-100).

Para realizar esta pesquisa, busquei algumas referências na fenomenologia. Essa opção se justifica, além do exposto nesta seção, pelo fato de haver coerência teórico-metodológica com a postura adotada e por fornecer procedimentos metodológicos que permitem desenvolver o estudo por meio da orientação da questão de pesquisa.

#### **3.4. O campo e os/as participantes da pesquisa**

Depois de fazer alguns apontamentos sobre a fenomenologia e apresentar alguns procedimentos básicos do seu método, nesta subseção o propósito é apresentar o campo e os/as participantes da pesquisa. Nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, questionários, conversas, convivência, entrevistas e rodas de conversas com estudantes e professor de uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola pública de São Carlos.

### 3. Referências teórico-metodológicas

Esta pesquisa, realizada com uma postura inspirada na fenomenologia, parte da ideia de que investigar e participar são dimensões de um mesmo processo (SILVA, 1990). De acordo com essa postura, busca-se compreender o sentido do fenômeno observado (GIORGI, 2008; PAVIANI, 1990; SILVA, 1987). Para isso, o pesquisador precisa ter disponibilidade e comprometimento para conversar e conviver com os/as participantes da pesquisa, isto é, pessoas que se dispuserem, ao serem instigadas pelo pesquisador, a investigar suas experiências no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em prática docente realizada em aulas de Sociologia.

A postura para realizar conversas, convivência, entrevistas e rodas de conversas se inspira na fenomenologia que busca investigar e compreender experiências vividas em uma conduta de interlocução, em que o pesquisador busca, sem esquecê-los, suspender tudo o que já sabe ou pensa saber sobre o fenômeno que pretende compreender (PAVIANI, 1990; SILVA, 1990). No caso da pesquisa em questão, o fenômeno investigado é o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. Do fenômeno, neste processo, tenta-se participar da experiência vivida, buscando, como nos ensina Paviani (1990), identificar e tentar explicitar o ponto de vista de quem viveu/vive a experiência e não somente na perspectiva de julgamento do pesquisador.

As considerações de Bicudo (2011c, p. 54) sobre a percepção do fenômeno foram importantes para entender que “quando falamos de fenômeno como sendo o que se mostra, estamos nos referindo ao percebido nesse encontro ver-visto, que é contextualizado”. Essa postura nos remete ao entendimento de “pesquisa do fenômeno situado”, na qual, segundo Bicudo (2011c, p. 54, grifo da autora), “não é possível falar do visto, sem referência a quem vê, à intencionalidade do olhar, às características do solo histórico e cultural em que a *epoché*<sup>1</sup> se efetua para podermos, então, referir-nos às características do fenômeno”.

Quando o doutorado foi iniciado no ano de 2013, não havíamos definido o campo e nem os/as participantes da pesquisa – tínhamos apenas definido que a pesquisa de campo seria realizada com estudantes e professores em aulas de Sociologia. Havia uma pretensão de entender como a Sociologia poderia contribuir para o desenvolvimento da Educação das relações étnico-raciais no ensino médio que promovesse a diversidade social e étnico-racial de nossa sociedade. Uma das possibilidades de iniciar a pesquisa de campo, uma vez que eu ingressara em março de 2014 no quadro efetivo de Professor da Educação Básica (PEB) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), seria realizar a coleta de

---

<sup>1</sup> Suspensão do que se sabe do fenômeno.

### 3. Referências teórico-metodológicas

dados em alguma turma que eu lecionasse. No entanto, essa possibilidade fora descartada porque avalei que os objetivos e os interesses da pesquisa poderiam se sobressair às minhas funções e atribuições de professor ou vice-versa. Além disso, alguns estudos do levantamento bibliográfico (MOURA, 2013; PRADO, 2013; SALES, 2012) alertavam para o cuidado ético quando o/a pesquisador/a opta por investigar processos desenvolvidos em turmas em que também é atuante como professor.

Além dessas considerações, foram valiosas as orientações de Creswell (2010) sobre o papel do pesquisador que deve explicitar suas conexões com os/as participantes da pesquisa e que:

a pesquisa de ‘fundo de quintal’ (GLESNE E PESHKIN, 1992) envolve estudar a própria organização do pesquisador, os amigos ou o local de trabalho. Isso com frequência conduz a comprometimentos na capacidade do pesquisador de revelar informações e cria difíceis questões de poder. Embora a coleta de dados possa ser conveniente e fácil, são imensos os problemas criados pelo relato de dados tendenciosos, incompletos ou comprometidos. Se for necessário estudar o ‘fundo de quintal’, empregue múltiplas estratégias de validade (p. 211).

Cabe acrescentar que a opção de não realizar a pesquisa de campo em turmas em que eu atuava como professor não foi tranquila e nem sem tensão porque quando eu mencionava, nas escolas onde trabalhei/trabalho, o que eu pesquisava no doutorado estudantes, professores/as, coordenação e direção das escolas criavam uma expectativa para que a pesquisa fosse desenvolvida nas referidas unidades escolares. Foram os/as estudantes que tinham aula de Sociologia comigo que mais me questionavam sobre isso. Então, explicava para eles/as e acrescentava que as atividades desenvolvidas no quadro da pesquisa também seriam desenvolvidas em nossas aulas.

Descartada a possibilidade de desenvolver a pesquisa de campo em turmas em que eu atuava como professor, eu comecei a conversar com alguns professores de Sociologia da rede estadual com os quais eu tinha contato para falar da pesquisa e verificar se eles e elas tinham interesse em participar do estudo. O fato de ser professor da rede estadual de ensino de São Paulo proporcionou-me certa facilidade na identificação e contatos com alguns professores de Sociologia de São Carlos e com as escolas onde eles atuavam. Optei por realizar a pesquisa em uma escola da cidade de São Carlos. De acordo com informações disponibilizadas no sítio eletrônico da SEE/SP (SÃO PAULO, s/d), a rede estadual de ensino paulista está organizada em 91 Diretorias Regionais de Ensino (DRE). A DRE de São Carlos atende às escolas estaduais dos municípios de Corumbataí, Descalvado, Dourado, Ibaté, Itirapina, Ribeirão Bonito e São Carlos. Na cidade de São Carlos, ainda segundo o referido

### 3. Referências teórico-metodológicas

sítio eletrônico (SÃO PAULO, s/d), há 35 escolas estaduais. Dessas, no ano de 2016, 20 ofereceram o ensino médio.

A ideia inicial era entrar em contato com os/as professores/as dessas escolas e consultá-los/as para saber se eles/as tinham interesse em participar da pesquisa. Esse plano foi descartado porque haveria a possibilidade de todos/as manifestarem interesse ou, pelo contrário, não haver interessadas/os em participar da pesquisa. Caso todos/as manifestassem interesse não haveria condições de atender à expectativa de realizar a pesquisa em 20 escolas e seria necessário selecionar apenas uma, que era o plano inicial.

Outra possibilidade seria selecionar a escola por meio do explicitado em seu Plano de Gestão e/ou Projeto Político Pedagógico (PPP) que promovesse a diversidade social e étnico-racial. Esse critério também se mostrou inviável porque seria necessário ter acesso aos 20 planos e analisá-los.

Com a finalidade de estabelecer contato com outros/as professores/as de Sociologia que atuam em escolas públicas das cidades atendidas pela DE de São Carlos, fiz inscrição em abril de 2015 em um curso oferecido nas dependências da referida diretoria de ensino. A proposta do curso era capacitar os/as professores/as para prestar a prova de mérito oferecida anualmente para os/as docentes da rede estadual. No entanto, não havia, além de mim, nenhum profissional da área de Sociologia inscrito no curso.

Depois de descartar as possibilidades supracitadas de seleção, atentei para as orientações de Creswell (2010, p. 212, grifo do autor) sobre a necessidade de identificar os/as participantes da pesquisa porque “a ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a *seleção intencional* dos participantes ou dos locais (ou dos documentos ou material visual) que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”.

De acordo com o plano de trabalho previsto, a pesquisa de campo seria realizada durante o ano de 2015 em aulas de Sociologia de uma escola pública estadual, localizada na cidade de São Carlos. Por conta disso, ainda em 2014, enviei mensagens via *e-mail* a quatro professores – os conheci no processo de atribuição de aulas para os ingressantes do concurso de 2014 – para falar da pesquisa e perguntar se eles tinham interesse em participar dela. Mas as conversas não avançaram muito por vários motivos (a excessiva carga horária de trabalho deles, dificuldades em encontrarmos um horário para marcar uma conversa pessoalmente; dois deles não eram efetivos e provavelmente não trabalhariam no ano seguinte na mesma escola; receio de que a escola não autorizasse o desenvolvimento da pesquisa). Este cronograma ficou prejudicado porque, no dia 13 de março de 2015, o

### 3. Referências teórico-metodológicas

Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) deflagrou uma greve por melhores condições de trabalho e valorização da categoria que perdurou até 18 de junho do mesmo ano. Mesmo sendo a greve com a maior duração da história da categoria no Estado, o Governo judiciou o movimento e com o apoio de parte do Poder Judiciário Paulista impôs derrotas ao movimento com corte do ponto e suspensão por mais de 30 dias de salários dos/as grevistas. Isso só foi revertido com uma decisão do então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) que determinou o pagamento integral dos dias parados e descontados. No entanto, o Governo do Estado de São Paulo pagou apenas parte do que fora descontado e só restituiu o restante quando a greve estava terminando.

Quando a greve foi deflagrada, fizemos uma reunião na Unidade Escolar na qual eu trabalhava e mais da metade dos/as professores/as da referida unidade aderiu à greve. Diante desse posicionamento e por julgar as demandas do movimento coerentes, não hesitei e aderi à greve por considerá-la necessária. Mesmo sabendo que a minha adesão implicaria em prejuízo no desenvolvimento do Doutorado porque eu tinha, como professor de Sociologia na rede pública de ensino, uma carga horária reduzida (10 aulas por semana) e a união ao movimento grevista significava me dedicar mais tempo do que minha carga horária.

O movimento foi importante para reforçar o entendimento de que o Governo do Estado de São Paulo trata com descaso a educação, bem como os profissionais que atuam nesta área. Além disso, minha adesão ao movimento possibilitou estabelecer contato com professores/as de diferentes áreas do conhecimento e, mais do que isso, conheci companheiros/as de luta que tinham preocupações e anseios por construir uma sociedade mais justa, igual e equânime. Em nossas viagens para a cidade de São Paulo para participar das Assembleias Estaduais que decidiram sobre os rumos da greve, conversávamos sobre diferentes assuntos. Entre eles, eu falava da pesquisa que estava realizando e dos objetivos. Em conversas com professores/as de Sociologia, alguns/as deles/as demonstraram interesse em entender o propósito do estudo. Fiquei de contatá-los/as posteriormente para conversarmos sobre a pesquisa e verificar se eles/as estavam dispostos/as a participar. Nessas conversas, conheci o professor Jomar<sup>2</sup> que, de acordo com os seus relatos, fazia uma abordagem, em suas aulas, buscando valorizar a diversidade social e étnico-racial de nossa sociedade. Além disso, esse professor trabalhava em uma escola que ficava na periferia da

---

<sup>2</sup> Os nomes do professor, dos/as estudantes e da escola são fictícios. Conforme compromisso assumido quando me apresentei e como foi explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Solicitei que cada um/a dos/as participantes da pesquisa indicasse um nome que seria utilizado no lugar do seu verdadeiro. Essa foi uma forma de manter o anonimato que fora combinado no início da pesquisa e permitir que eles/as se identificassem mais diretamente por meio de um nome escolhido por eles/as.

### 3. Referências teórico-metodológicas

cidade de São Carlos. Quando eu falei da pesquisa, ele se interessou e se mostrou bastante disposto a participar.

Com o final da greve e o retorno das atividades escolares no final do primeiro semestre de 2015, entrei em contato com Jomar e conversamos com o propósito de esclarecer a proposta da pesquisa e verificar se ele ainda tinha interesse em participar. Encontramo-nos coincidentemente em meados de junho do mesmo ano por ocasião de um curso obrigatório para professores/as ingressantes no concurso homologado em 2014. Tanto Jomar como eu havíamos ingressado como professores efetivos neste concurso. Nessa ocasião, adiantei o objetivo da pesquisa e no que consistiria a participação dele e de suas turmas no estudo. Conversamos e concordamos que seria interessante desenvolver a pesquisa de campo com turmas dos segundos anos<sup>3</sup> porque as do primeiro ainda estavam tendo uma noção do que é a Sociologia – já que era a primeira vez que estavam cursando a disciplina – e as dos terceiros estavam focadas no vestibular e com a conclusão do ensino médio.

No final de agosto de 2016, Jomar e eu nos reunimos em sua residência. Nessa ocasião, conversamos inicialmente sobre a situação política do Brasil, bem como sobre a precariedade da educação pública em São Paulo. Mesmo porque ainda estávamos sofrendo as consequências por termos aderido à greve (reposição dos dias parados e dificuldades impostas por direções de algumas escolas de nossa região em regularizar a nossa situação). Depois dessa conversa inicial, falamos mais detidamente sobre a pesquisa e no que consistia a participação dele e dos/as estudantes de suas turmas. Mencionei que a ideia era que eu acompanhasse as aulas e, a partir das observações, poderíamos desenvolver dentro dos conteúdos do currículo oficial atividades relacionadas com a educação das relações étnico-raciais que possibilitassem identificar e desconstruir práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias.

Na ocasião, evidenciei que a proposta da pesquisa era entender como princípios epistemológicos (estranhamento e desnaturalização) e metodológicos (temas, teorias e conceitos) próprios da Sociologia nos permitem desenvolver a educação das relações étnico-raciais em aulas. Dessa forma, a participação do professor e de seus/as estudantes seria

---

<sup>3</sup> Os conteúdos são: no primeiro semestre o tema da diversidade, cultura e identidade é desdobrado em “a população brasileira: diversidade nacional e regional; o estrangeiro do ponto de vista sociológico; a formação da diversidade cultural; consumo; consumismo; cultura de massa; construção da identidade pelos jovens” (SÃO PAULO, 2014, p. 61); já no segundo semestre os temas trabalho e violência são abordados a partir do “significado do trabalho: trabalho como mediação, divisão social do trabalho, divisão sexual e etária do trabalho e divisão manufatureira do trabalho; Processo de trabalho e relações de trabalho; transformações no mundo do trabalho – emprego e desemprego na atualidade; o que é violência; violência física, psicológica e simbólica; violência contra o jovem; violência contra a mulher; violência escolar” (SÃO PAULO, 2014, p. 61).



### 3. Referências teórico-metodológicas

fundamental para entender e compreender como o fato ocorre na prática docente. Jomar comentou que se identificava com a Escola Estadual Frantz Fanon (E. E. Fanon)<sup>4</sup> por conta de sua experiência de morador da periferia e por entender muitas das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes que moram em regiões periféricas. Ele acrescentou ainda que estava muito contente com o convite para participar da pesquisa e que tinha a expectativa de que o estudo pudesse melhorar a escola pública e, conseqüentemente, a sociedade. Combinamos que ele faria uma consulta aos/às estudantes das turmas dos segundos anos, à coordenação e à direção da E. E. Fanon.

Ainda em agosto de 2015, Jomar me informou que os/as estudantes das turmas dos segundos anos aceitaram participar da pesquisa. Neste mês também entramos em contato com a coordenação e a direção da E. E. Fanon para verificar se poderíamos desenvolver a pesquisa na escola. Por uma série de motivos (replanejamento do restante do ano devido à greve; muita demanda das universidades de São Carlos para realização de estágios e pesquisas; etc.) apresentados pela direção, só conseguimos a autorização em novembro daquele ano. Como já estávamos no final do ano letivo de 2015 e o horário das aulas do Jomar nos segundos anos coincidia com meu horário de trabalho, concordamos em fazer algumas observações em três turmas do primeiro ano do ensino médio. Dessa forma, eu poderia fazer uma apresentação breve da pesquisa para os/as estudantes das referidas turmas e seria possível consultá-los/as sobre a possibilidade de desenvolver a pesquisa de campo no ano letivo de 2016 quando eles/as estivessem no segundo ano<sup>5</sup>. Em São Carlos, é comum os horários serem montados de modo que as duas aulas de Sociologia ocorram no mesmo dia e uma seguida da outra (o que chamamos de aula dupla que totaliza, no período diurno, 100 minutos de aula por semana).

Ainda sobre os contatos iniciais estabelecidos com o professor e com os/os estudantes, no dia 13 de novembro de 2015 cheguei na E. E. Fanon um pouco antes do início da primeira aula e fui direto para a sala dos/as professores/as, onde encontrei Jomar e conversamos rapidamente sobre a minha apresentação em três turmas que cursavam o primeiro ano do ensino médio. Na primeira turma havia 14 estudantes presentes, Jomar retomou os conteúdos trabalhados na semana anterior e pediu para eu me apresentar e falar o porquê de eu estar ali. Fiz a minha apresentação, da pesquisa e perguntei se eles/as autorizavam a minha participação nas aulas com o objetivo de realizar observações que

---

<sup>4</sup> Nome fictício. Foi atribuído por mim. Na próxima seção, serão apresentadas informações mais detalhadas sobre a referida unidade escolar.

<sup>5</sup> Mais detalhes sobre as observações participantes serão apresentados posteriormente ainda nesta seção.

### 3. Referências teórico-metodológicas

poderiam compor a pesquisa. Eles/as responderam que sim. Os/As estudantes desta turma não fizeram pergunta alguma e nem demonstraram muito interesse na pesquisa. Depois das aulas, Jomar comentou que os/as estudantes daquela turma participavam pouco das aulas. Na segunda turma havia 25 estudantes. Assim como na primeira, apresentei-me para a turma e falei da pesquisa. Eles/as se interessaram e fizeram alguns questionamentos sobre a pesquisa, bem como a participação deles/as no estudo (a turma selecionada em 2016 para realizar a observação participante e as rodas de conversas é formada majoritariamente pelos/as estudantes desta turma). Na terceira turma do primeiro ano havia 19 estudantes neste dia. Antes das aulas, Jomar me alertou que esta turma tinha uma especificidade porque alguns/as estudantes de outra turma, que fora fechada por ter poucos/as estudantes, foram remanejados/as para esta sala (esse fato causou uma “revolta” dos/as estudantes transferidos/as e isso acabou tumultuando a rotina da sala de aula). Nessa turma, assim como nas duas primeiras, fiz minha apresentação. Posteriormente, alguns/as estudantes fizeram perguntas gerais sobre a vida universitária, bem como sobre cursos de graduação. Após as seis aulas, Jomar e eu conversamos e nos comprometemos a organizar alguma atividade referente ao dia Nacional da Consciência Negra que coincidiria com as aulas da próxima semana.

Na semana seguinte, no dia 20 de novembro de 2015, por conta de fortes chuvas, apenas estudantes de duas das três turmas em que Jomar teria aulas foram para a escola. Conforme combinado na semana anterior, eu havia organizado uma apresentação sobre o dia Nacional da Consciência Negra. Em uma das turmas estavam presentes dez estudantes. Fomos direto para a sala de informática. Jomar iniciou a aula falando que naquele dia comemorávamos um acontecimento importante (alguns/as estudantes disseram que era o dia da Consciência Negra) e por isso teríamos uma aula diferente sobre a data. Comecei a apresentação (ver *slides* no APÊNDICE B) e fazia perguntas para eles/as entre um *slide* e outro. A discussão e o debate foram bastante interessantes. Os/As estudantes, Jomar e eu refletimos a partir da conversa sobre a importância da data para a discussão do papel do/a negro/a na sociedade brasileira. Na segunda turma estavam presentes sete estudantes. Assim como na primeira, comecei a apresentação e sempre instigava os/as estudantes a participarem com opiniões e impressões. Nesta turma, eles/as foram bastante enfáticos no relato de situações de discriminações e preconceitos que eram presenciados no bairro. Os/As estudantes se envolveram bastante na atividade com comentários e relacionando com o que eles/as presenciavam/vivenciavam no cotidiano. No final da aula, um estudante me perguntou se eu conhecia a música “O rei Zumbi” de Z’Africa Brasil, respondi que não, mas iria procurá-la.

### 3. Referências teórico-metodológicas

No dia 27 de novembro de 2015, cheguei um pouco antes do início das aulas e fui direto para a sala dos/as professores/as. Quando soou o sinal, Jomar e eu nos encaminhamos para a sala de aula onde seriam realizadas as duas primeiras aulas, chegando na sala havia apenas um estudante. Na segunda turma estavam presentes 15 estudantes. Eles/as fizeram alguns comentários sobre a atividade que havíamos realizado na semana anterior referente ao dia da Consciência Negra. Posteriormente, eles/as fizeram a avaliação escrita da disciplina. Na terceira turma estavam presentes três estudantes que realizaram a avaliação escrita da disciplina. Depois das seis aulas, Jomar e eu conversamos e avaliamos que não seria interessante continuar com as observações naquele ano porque os/as estudantes já estavam em ritmo de férias e frequentando pouco a escola. Então, decidimos que no próximo ano selecionaríamos a turma para realizar as observações participantes.

Concomitantemente a esses primeiros contatos com a escola, Jomar e os/as estudantes, comecei a executar os procedimentos necessários para submeter o projeto ao Comitê de Ética da UFSCar. Concluí esses procedimentos no dia 18 de dezembro de 2015. Cabe acrescentar que o projeto só foi analisado e aprovado em 20 de abril de 2016 (ver ANEXO A). Isso demonstra que o tempo da Universidade é distinto do tempo da escola onde a pesquisa é realizada. Essa observação é necessária porque contribui para explicar o fato de termos optado por realizar as rodas de conversas somente no segundo semestre de 2016.

No começo do ano letivo de 2016, entrei em contato com Jomar e combinamos que eu iria à E. E. Fanon para retomar as observações participantes nas aulas dele no dia 25 de fevereiro daquele ano. O professor disse-me que naquele dia teria seis aulas (das 7:00 às 12:20) em três turmas dos primeiros anos. No início de cada aula, Jomar solicitou que eu me apresentasse e falasse rapidamente da pesquisa que iríamos desenvolver em turmas do segundo ano, mesmo sabendo que a pesquisa de campo seria realizada em turmas que cursavam o segundo ano, o professor pensou ser interessante falar com os/as estudantes dos primeiros anos para eles/as saberem que estávamos desenvolvendo uma pesquisa relacionada com o ensino de Sociologia. No intervalo (das 9:30 às 9:50) Jomar e eu conversamos e definimos que selecionaríamos apenas uma turma do segundo ano para fazer a pesquisa de campo porque dessa forma conseguiríamos desenvolver atividades mais aprofundadas. Ficamos de definir a turma a partir do interesse dos/as estudantes, da minha disponibilidade de horário para acompanhar as aulas e da avaliação dele sobre a viabilidade de realizarmos a pesquisa na deferida turma. No dia seguinte, Jomar teria aulas em duas turmas do segundo ano que em sua grande maioria eram compostas por estudantes que eu acompanhara aulas no

### **3. Referências teórico-metodológicas**

final de 2015.

No dia seguinte, 26 de fevereiro, quando Jomar e eu nos dirigíamos à sala, muitos/as estudantes nos receberam na porta da sala de aula. Jomar iniciou a aula com uma conversa sobre o processo de avaliação da disciplina. Depois eu me apresentei porque havia alguns/as estudantes que não me conheciam e falei brevemente sobre a pesquisa. Perguntei se, caso a turma fosse selecionada, eles/as tinham interesse em participar da pesquisa, eles/as responderam afirmativamente. Alguns/as fizeram perguntas pontuais sobre a participação deles/as. No término da aula, quando nos encaminhávamos para a outra sala, Jomar disse-me que estava tendo dificuldades em desenvolver as aulas na turma em que estávamos porque havia alguns problemas de convivência entre os/as estudantes, que eram resultado do fechamento de uma turma durante o ano letivo anterior e foram juntadas duas turmas para formar apenas uma. Isso gerou, conforme mencionado anteriormente, uma série de tensões já no ano anterior. Então, apesar do interesse da turma, Jomar ponderou se deveríamos selecionar aquela para desenvolver a pesquisa de campo.

Na entrada da sala da outra turma, encontrei-me com Mano Brown<sup>6</sup> que eu conhecera nas observações participantes realizadas em 2015 e a primeira pergunta que ele me fez foi: “professor, nós vamos falar de negros como no ano passado?”. Respondi que sim e ele demonstrou satisfação. O professor iniciou a aula com uma retomada da apresentação que ele fizera na semana anterior e conversou sobre o processo de avaliação adotado na disciplina. Depois, eu me apresentei e falei da pesquisa. Durante a apresentação, os/as estudantes fizeram várias perguntas sobre o que seria uma pesquisa de doutorado, como seria a participação deles/as, os critérios de seleção da turma, se os nomes deles/as seriam divulgados. Terminada a aula, Jomar e eu conversamos e decidimos que a pesquisa de campo seria desenvolvida nesta última turma por conta do interesse demonstrado na apresentação da pesquisa de doutorado, bem como a ponderação do professor sobre a outra turma.

#### **3.5. Técnicas de coleta e construção dos dados**

Explicitados os critérios de seleção do professor e da turma, cabe acrescentar que na pesquisa em questão, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta e construção dos dados: observação participante, questionários, conversas, convivência, entrevistas e rodas de

---

<sup>6</sup> Conforme mencionado anteriormente esse nome é fictício e foi atribuído pelo estudante.

### 3. Referências teórico-metodológicas

conversas com estudantes e professor de uma turma do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Frantz Fanon, localizada na cidade de São Carlos/SP.

As observações participantes ocorreram em dois momentos. No mês de novembro de 2015 foram realizadas observações participantes nas aulas de Sociologia em três turmas do primeiro ano do ensino médio com o objetivo de apresentar a pesquisa para os/as estudantes e estabelecer os primeiros contatos com eles/as. No período de fevereiro a novembro de 2016, foquei as observações participantes nas aulas de Sociologia em uma turma do segundo ano do ensino médio que fora selecionada para participar da pesquisa. No total, observei e participei de 21 encontros de cem minutos cada.

Após selecionar a turma, na qual a pesquisa de campo seria realizada, resolvi aplicar um questionário em março de 2016 com o objetivo de caracterizar a turma e levantar algumas informações sobre o que os/as estudantes sabiam ou pensavam sobre as relações étnico-raciais.

Foram realizadas duas entrevistas com o professor de Sociologia da turma. A primeira foi realizada, na residência do professor, em março de 2016 com o objetivo de conversar sobre a escolha dele pelo magistério e aprofundar alguns elementos das observações. A segunda foi realizada, na E. E. Fanon, em dezembro de 2016 e teve como foco a intervenção realizada durante as aulas.

Outra técnica de coleta e construção de dados executada foi a organização e a realização de rodas de conversas. No período de junho a novembro de 2016 foram realizadas seis rodas de conversas durante o horário (das 10:40 às 12:20) das aulas de Sociologia. As cinco primeiras rodas de conversas foram organizadas por mim, com contribuições do professor Jomar e dos/as estudantes da turma, e a última foi organizada pelos/as estudantes que fizeram apresentações em grupos sobre algum tema abordado nas rodas de conversas anteriores.

Antes de iniciar a apresentação detalhada das referidas técnicas, é preciso apontar que as rodas de conversas foram realizadas como uma forma de intervenção. Na verdade, as atividades referentes a esse procedimento, por solicitação do professor da turma, foram organizadas e executadas por mim, como será detalhado ainda nesta seção, no sentido de desenvolver atividades referentes à educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. Com esse propósito, atentei para as orientações de Silva e Oliveira (2000) de que a pesquisa científica consiste em “estudo que busca inquirir em profundidade realidades físicas, naturais, sociais, culturais, psicológicas, orientado por questão (...) elaborada por

### 3. Referências teórico-metodológicas

pesquisador; (...) de experiências e observações do pesquisador na área investigada” (p.2) e a intervenção em “ações deliberadas no sentido de criar novas, ou conformar, ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais, entre as pessoas e o ambiente em que vivem” (p. 2).

Considerando a observação de Chizzotti (2010, p. 84) de que “algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares” e as informações obtidas por meio de observações participantes de aulas de Sociologia no final de 2015 e começo de 2016, resolvi aplicar um questionário para fazer uma caracterização da turma selecionada para participar da pesquisa.

A opção pela aplicação de questionários junto às/aos estudantes da turma selecionada se deu porque depois de alguns meses de observação, percebi que seria importante fazer a caracterização da turma e, com a impossibilidade de fazer entrevistas com os/as trinta e cinco estudantes, essa opção se apresentou como a mais viável tanto para mim como para Jomar, professor de Sociologia da turma.

O questionário, no entendimento de Chizzotti (2010, p. 55), “consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar”. Antes de sua aplicação é importante que os questionários sejam “testados: respondidos por alguns presumíveis informantes, para se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento” (CHIZZOTTI, 2010, p. 55).

Para elaborar o questionário, atentei para as orientações supracitadas de Chizzotti (2010), bem como para as questões levantadas por Abramovay e Castro (2003) sobre o perfil dos/as estudante do ensino médio que participaram do estudo coordenado por estas pesquisadoras. Também me inspirei no formato e em questões formuladas em um questionário respondido por professores/as da educação básica que participaram do curso de aperfeiçoamento em “Educação das relações étnico-raciais”, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), que teve como objetivo promover a formação continuada de professores/as da educação infantil e do ensino fundamental para desenvolver o estabelecido na Lei 10.639/2003 sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse curso – no qual atuei como professor – foi oferecido para professores/as de dez municípios da região de São Carlos.

Com o propósito de testar o questionário elaborado por mim, expliquei para

### 3. Referências teórico-metodológicas

os/as estudantes do primeiro ano de uma turma em que era professor de Sociologia o objetivo da pesquisa que eu estava desenvolvendo e a importância de analisar o questionário que seria aplicado na turma que a pesquisa de campo era realizada. Os/As 13 estudantes presentes aceitaram responder as questões com o objetivo de apontar os possíveis problemas nas formulações das questões, bem como na estrutura do questionário. Eles/as acharam que as perguntas estavam bem formuladas e de fácil compreensão. Três estudantes apontaram que tiveram dificuldade em responder as últimas questões que tinham como objetivo entender inicialmente o que eles/as pensam/sabem sobre as relações étnico-raciais. Por meio desse teste, percebi que a estrutura do questionário não estava bem organizada e fiz alterações na estrutura do mesmo. Além disso, duas questões (uma perguntava qual era a cidade de nascimento do/a estudante e outra sobre a existência do racismo na escola) foram incluídas.

Depois de fazer as alterações apontadas pelos/as estudantes que realizaram o teste do questionário, apresentei-o para o professor da turma e o consultei sobre a possibilidade de utilizarmos de 30 a 40 minutos das duas aulas (no total de cem minutos) com a aplicação dos questionários (ver APÊNDICE H). Jomar considerou a proposta interessante e solicitou que a compilação dos dados fosse apresentada posteriormente para os/as estudantes para que eles/as tivessem contato com essa técnica. Às 10:40 do dia 18 de março de 2016, Jomar começou a aula com alguns informes e comentários sobre o tema (diversidade social brasileira) que eles/as estavam abordando na disciplina e falou que eles/as desenvolveriam uma atividade diferente na primeira parte da aula. Ele solicitou que eu apresentasse a proposta. Fizemos uma conversa rápida e, como havia dois estudantes novos na sala, fiz uma breve apresentação minha e dos objetivos da pesquisa. Conversamos ainda sobre o questionário que eles iriam responder cujo propósito era fazer uma caracterização da turma e identificar alguns elementos que eles pensavam/sabiam sobre as relações étnico-raciais. Neste momento, surgiram alguns questionamentos sobre o porquê de seus nomes verdadeiros, bem como o da escola não poderiam ser divulgados. Diante desses questionamentos, eu expliquei para eles e elas que esse procedimento era importante para resguardar suas identidades e evitar constrangimentos. Durante o preenchimento dos questionários surgiram algumas indagações sobre as afirmações (tais como: “uma boa coisa do povo brasileiro é a mistura de raças”; “negro(a) bom é negro(a) de alma branca”) da questão 19, em que eles/as deveriam dar opiniões sobre falas que são com frequência direcionadas às pessoas negras em nossa sociedade. Três estudantes comentaram que em certa ocasião havia um grupo de jovens no bairro quando eles foram abordados pela Polícia Militar (PM) e os primeiros a serem

### 3. Referências teórico-metodológicas

revistados foram jovens negros; eles acharam estranha aquela postura dos policiais e salientaram que possivelmente seria resultado de postura racista. Uma estudante negra me chamou e perguntou por que em algumas ocasiões os/as negros/as são identificados/as apenas com situações negativas; ela afirmou ainda que não percebe isso com tanta frequência com pessoas de outros grupos étnico-raciais. Agradei a participação deles/as e comentei que organizaria os dados e apresentaria para a turma posteriormente. A sistematização dos dados que fora apresentada para a turma é exposta na próxima seção.

A observação participante, outra técnica utilizada, no entendimento de Chizzotti (2010, p. 90) “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”.

Na observação participante,

o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado. (...) Este tipo de observação é recomendado especialmente para estudos de grupos e comunidades. O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante (RICHARDSON et. al., 2010, p. 261).

Nos contatos iniciais com os/as participantes da pesquisa que integram o grupo onde a observação participante será realizada é necessário explicitar “a justificativa da pesquisa, a fim de que durante a apresentação do pesquisador, ao referido grupo a ser observado, não ocorram dúvidas sobre os objetivos do estudo que será levado a efeito e, assim, pode haver elevado grau de aceitação do pesquisador pelo grupo” (RICHARDSON et. al., 2010, p. 261-2).

Na observação participante,

os resumos descritivos das observações feitas descrevem as formas de participação do pesquisador (intensidade, frequência etc.), as circunstâncias da participação (tensões, mudanças e decisões) e os diversos instrumentos (fotografia, filmagem, anotações de campo) que deverão ser reduzidas ao registro das observações. Este deve conter todas as informações sobre as técnicas, os dados, o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de campo e as situações vividas (percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatias etc.) que ocorrem no curso da pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p. 91).

As orientações de Silva (1987) foram fundamentais para entender que o ato de observar se desenrola em duas dimensões: investigar e participar. Portanto, no entendimento de Silva (1987, p. 109), observar é uma “relação estabelecida entre pessoas” que participam



### 3. Referências teórico-metodológicas

do estudo.

As observações das aulas de Sociologia tiveram como objetivos conhecer a dinâmica da turma, entender como a prática docente era desenvolvida e criar vínculos com estudantes e o professor da turma. Além disso, elas possibilitaram levantar informações que poderiam ser aprofundadas nas entrevistas e nas rodas de conversas.

Como mencionado anteriormente, após muitas idas e vindas, a coordenação e a direção da E. E. Fanon autorizaram a realização da pesquisa de campo. É importante acrescentar que inicialmente a autorização estava condicionada a presença do professor da turma, ou seja, não seria possível desenvolver atividade alguma sem a presença do professor. Posteriormente, a orientação não teve efeito porque eu fui convidado mais de uma vez para substituir o professor da turma.

As observações tiveram início em uma sexta-feira, no dia 6 de novembro de 2015. Das 7:00 às 8:40, Jomar me apresentou para os/as professores/as presentes na sala dos professores. Depois ele me mostrou os espaços da escola (algumas salas de aulas, espaços destinados para convivência [pátio e teatro de arena], quadra poliesportiva). Não era muito diferente do que eu estava acostumado, mas não pude deixar de fazer algumas comparações com a escola em que eu trabalhava – a E. E. Fanon era muito maior e atendia muitos/as estudantes; as paredes estavam pintadas com cores claras, isso favorecia a visibilidade e deixava o espaço aconchegante; o ambiente estava bastante limpo e conservado.

As observações participantes foram retomadas no início do ano letivo de 2016 e continuaram durante todo o ano, até o dia 25 de novembro. As observações ocorreram semanalmente durante as aulas de Sociologia (são duas aulas seguidas, totalizando um total de cem minutos por semana).

A ideia inicial era acompanhar as aulas, observar, participar e descrever o fenômeno – desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. As primeiras observações foram muito importantes para pensar na preparação e desenvolvimento de atividades que atendessem aos conteúdos da disciplina e tivessem conexão com a educação das relações étnico-raciais. Jomar e eu avaliamos, no final do primeiro semestre, que seria interessante pensar algumas atividades específicas da pesquisa. Combinamos com os/as estudantes que prepararíamos uma proposta de cronograma de atividades que seriam desenvolvidas no segundo semestre. Preparei esse cronograma e apresentei para Jomar. Ele concordou com a proposta. Marcamos com os/as estudantes que as aulas do dia 19 de agosto seriam destinadas para pensarmos juntos a organização das

### 3. Referências teórico-metodológicas

atividades – denominadas como roda de conversas<sup>7</sup>.

Outra técnica de coleta e construção de dados utilizada foi a conversa que, em pesquisas inspiradas na fenomenologia, é uma forma de “captar o mundo que nos rodeia, a sociedade em que vivemos (...) nossa maneira pessoal de ser e de agir” (SILVA, 1990, p. 120). Em diferentes momentos da pesquisa de campo, conversei com o professor Jomar, professores/as de outras disciplinas, coordenador pedagógico do ensino médio, pessoas da direção da unidade escolar e com estudantes da E. E. Fanon, inclusive de outras turmas. Nessas conversas já adiantava os objetivos da pesquisa e explicitava como seria a participação da escola na pesquisa, bem como os possíveis benefícios que a pesquisa poderia gerar para o local.

Oliveira (2004, p. 17-18) mostra como as conversas – designadas em “trocas de experiências, pontos de vista e percepções, aproximações entre pessoas e entre saberes” – possibilitam obter informações muito importantes para a construção do roteiro de entrevistas, seleção dos processos a serem observados e contextualização das pessoas e dos grupos que fizeram/fazem parte da pesquisa de campo. Ainda sobre essa técnica, Silva (1990, p. 123; p. 125) aponta que a conversa não visa apenas à troca de informações ou a uma relação entre participantes e pesquisador, mas a acontecimentos em que todos/as os/as envolvidos/as, ao estabelecê-la, “se expõem, enquanto dados se abrem às suas consciências”. Na medida em que a conversa se intensifica e as relações vão se estreitando, por meio de confianças mútuas, a convivência é desenvolvida. Compreendemos a convivência enquanto um “processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2004, p. 98) e um processo de “significação do mundo” (SILVA, 1990, p. 125).

Essa técnica foi fundamental na postura adotada para realizar esta pesquisa porque conviver não se resume a uma visita e não pode ser realizado por outra pessoa. O conviver “requer um envolvimento pessoal, observando, perguntando e conversando. Essa convivência pode trazer maior confiabilidade a pesquisa pois é nela que os posicionamentos políticos se clarificarão e as pessoas poderão se colocar abertamente” (OLIVEIRA, 2004, p. 123).

Segundo Giorgi (2008, p. 398), na postura fenomenológica, “os dados podem provir de uma simples descrição ou de uma entrevista, ou de uma combinação das duas”. Tanto no primeiro como no segundo caso, as perguntas são, geralmente, amplas e abertas, “a fim de deixar o sujeito exprimir abundantemente seu ponto de vista. O que se pretende obter é

---

<sup>7</sup> Mais detalhes sobre esse procedimento serão apresentados ainda nesta seção.

### 3. Referências teórico-metodológicas

uma descrição concreta e detalhada da experiência e dos atos do sujeito, que seja tão fiel quanto possível ao que ocorreu, tal como ele o viveu” (GIORGI, 2008, p. 398). Com esse intuito, no dia 5 de março de 2016 foi realizada uma entrevista com Jomar que fora gravada e transcrita posteriormente. Jomar foi instigado a falar de como ele se tornou professor de Sociologia, da prática docente desenvolvida em suas aulas, da importância do ensino de Sociologia na educação básica e como o ensino dessa disciplina pode contribuir para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. A opção pela entrevista se deu porque ela possibilitou aprofundar alguns aspectos identificados por meio dos procedimentos apresentados anteriormente e permitiu identificar alguns temas que poderiam ser abordados nas rodas de conversas. Em 9 de dezembro de 2016 foi realizada outra entrevista com Jomar com o objetivo de avaliarmos a intervenção realizada durante as aulas de Sociologia. A entrevista também é entendida como um “momento educativo” (OLIVEIRA, 2004), no qual o/a entrevistado/a reflete sobre suas experiências, além de instigar o/a pesquisador/a a refletir também.

Outra técnica utilizada, já mencionada, foi o desenvolvimento de rodas de conversas com estudantes e o professor da turma. No entendimento de Silva e Bernardes (2007, p. 54), esse procedimento consiste em “um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas”.

Esse procedimento foi pertinente para esta pesquisa porque possibilitou levantar dados que ajudaram compreender melhor como é possível promover a educação das relações étnico-raciais em aulas de Sociologia. Cabe acrescentar que a organização e o desenvolvimento das rodas de conversas consistiram em uma intervenção porque foram, por solicitação do professor Jomar, preparadas e executadas por mim.

Por meio do pedido do professor da turma para que eu apresentasse os dados dos questionários sistematizados para que os/as estudantes tivessem uma ideia do procedimento de pesquisa e inspirado no entendimento de roda de conversas explicitado por Silva e Bernardes (2007), organizei, com o aval e a colaboração do professor, uma roda de conversa que evidenciava dois objetivos: apresentar os dados de caracterização da turma e conversar sobre o continente Africano (essa conversa se mostrou necessária porque, como será mencionado na próxima seção, quando os/as estudantes foram instigados/as a escrever sobre esse continente, muitos aspectos negativos foram ressaltados. Então, percebi que

### 3. Referências teórico-metodológicas

alguns/as deles/as tinham acesso a apenas uma parte da história do referido continente).

A primeira roda de conversas foi realizada no dia 17 de junho de 2016. Cabe acrescentar que não foi possível dispor as cadeiras em formato circular porque realizamos todas as atividades na sala de informática que tem mesas fixas e não permite a disposição circular das pessoas. De qualquer modo, o entendimento de roda de conversas sempre esteve presente e orientou os encontros. Além disso, em todas as rodas de conversas, elaborei uma apresentação no “Prezi”<sup>8</sup>. O professor começou a aula fazendo a chamada, fornecendo orientações sobre a atividade que desenvolveríamos naquele dia e, quando fora questionado por alguns/as estudantes se aquela atividade valeria nota, afirmou categoricamente que as pessoas são avaliadas a todo o momento e, por conta disso, eles/as seriam avaliados/as pela participação e seriam convidados a elaborar um relato breve sobre a nossa conversa.

Após essa conversa inicial, expliquei mais uma vez para os/as estudantes que a ideia do questionário era caracterizar a turma e levantar algumas informações importantes para sabermos o que eles/as pensavam sobre as relações étnico-raciais. Na ocasião, reforcei o que já havíamos conversado sobre os critérios de seleção da turma para participar da pesquisa. Durante a apresentação dos dados de caracterização, alguns/as estudantes fizeram comentários e observações que ora expressavam espanto (alguns/as não haviam percebido a quantidade maior de estudantes do sexo feminino; outros/as destacaram o fato de que menos de 10% dos/as estudantes nasceram em outros Estados; uma estudante achou “estranho” uma pessoa se autodeclarar indígena), ora expressavam conformidade (alguns/as destacaram o fato de apenas um pai de um deles/as ter ensino superior). As informações sobre a percepção da existência ou não do racismo em nossa sociedade e na escola também despertaram questionamentos e curiosidades. Depois dessa conversa sobre a caracterização, apresentei o Gráfico 20 (ver na próxima seção) que mostra a sistematização das opiniões deles/as sobre o continente africano. Discutimos rapidamente as informações e solicitei que eles escrevessem em uma folha, que seria entregue no final da atividade, uma palavra e/ou frase que expressasse o que eles/as sabiam do referido continente (eles/as tiveram aproximadamente cinco minutos para fazer isso).

Para atender o outro objetivo (conversa sobre o continente Africano) dessa primeira roda de conversas, organizei e fiz uma apresentação com o tema “Quando você pensa em África, o que vem à sua cabeça?” (ver APÊNDICE C). A partir de uma matéria

---

<sup>8</sup> Trata-se de um programa de criação de apresentações que nos fornece ferramentas interativas sem um caráter linear e com uma interface mais dinâmica do que aquela que caracteriza as apresentações em *slides* do *PowerPoint*.

### 3. Referências teórico-metodológicas

publicada no sítio da Organização não Governamental (ONG) Geledés que apresentava, na visão de uma jornalista da Namíbia, dez ideias errôneas – A África é um país; A África inteira é um deserto; Todos os africanos vivem em cabanas; Os africanos têm comidas estranhas; Há animais selvagens em todos os lugares; A África é uma excluída digital; Existe o “idioma africano”; A África tem poucos hotéis; Os africanos não sabem o que é um banheiro; Todos os africanos são negros – que geralmente as pessoas costumam ter sobre a África, discutimos e comentamos tais ideias sempre procurando entender porque elas ainda prosperam em nossos dias.

Para complementar a discussão, eu apresentei um trecho introdutório da Introdução Geral da História Geral da África (KI-ZERBO, 2013, p. 17), no qual o autor explicita que a opressão sofrida pelos/as africanos/as por séculos acabou contribuindo para termos uma imagem desse continente marcada pelo “cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos”. Para concluir a roda de conversas, solicitei aos/às estudantes que eles/as, a partir de nossa atividade, escrevessem o que eles/as aprenderam e pensavam sobre o continente africano. Esses relatos serão descritos na próxima seção.

Encerrada essa roda de conversa, Jomar e eu conversamos sobre a atividade com o propósito de avaliá-la e pensar em alterações necessárias para as próximas. O formato se mostrou bastante interessante porque proporcionou participação dos/as estudantes. Avaliamos como muito positiva a solicitação para que os/as estudantes elaborassem, ao final de cada roda de conversas, um pequeno relato sobre a experiência (Jomar combinou com os/as estudantes que aqueles relatos seriam utilizados também como forma de avaliação deles/as na disciplina de Sociologia). Além disso, percebemos que, nas próximas rodas de conversas, seria necessário gravar as falas para não perder alguns relatos (os/as estudantes foram consultados/as e aceitaram que as demais rodas de conversas fossem gravadas).

A segunda roda de conversas foi realizada dois meses depois da primeira, logo após as férias escolares. Ela teve como objetivo planejar conjuntamente as demais atividades relacionadas com a pesquisa e estabelecer um cronograma para a realização das outras rodas de conversas. Para atingir tal meta e retomar os objetivos da pesquisa, propus o seguinte desafio para alguns/as estudantes: “Se vocês tivessem que falar para alguém sobre o que estávamos fazendo aqui, o que vocês falaria?” (eles/as responderam que estávamos estudando sobre: África; diferenças raciais, preconceito, racismo, entre outros temas). Depois disso, retomei o objetivo da pesquisa e os conteúdos (diversidade, cultura e identidade; trabalho e violência) que deveriam ser trabalhados na Sociologia no segundo ano do ensino

### 3. Referências teórico-metodológicas

médio. Explícitei que o nosso desafio seria pensar em atividades que casassem essas duas dimensões: objetivos da pesquisa e conteúdos da disciplina. Pensando nesse desafio e partindo das observações em sala de aula, propus para a turma seis encontros para conversarmos sobre alguns temas e problematizações que emergiram das aulas (ver datas e temas nos APÊNDICE D). Nessa oportunidade, fiz a seguinte indagação: “quem é o responsável pelas aulas de Sociologia?” (uma estudante respondeu apressadamente que era o professor; depois chegamos à conclusão de que todos/as são responsáveis pela aula). Em seguida, apresentei os critérios de seleção dos temas (conteúdos da disciplina e objetivos da pesquisa) e das datas:

- 19 de agosto – Organização e planejamento das atividades a serem realizadas
- 16 de setembro – África: o que sabemos sobre esse continente?
- 30 de setembro – Racismo: como essa prática se manifesta na sociedade e na escola?
- 07 de outubro – Trabalho e relações étnico-raciais: todos/as têm as mesmas oportunidades?
- 21 de outubro – A Sociologia pode nos ajudar a combater práticas preconceituosas e racistas?
- 11 de novembro – Apresentação e discussão dos dados.

Os/As estudantes participaram bastante e fizeram muitas sugestões (promoção de debates sobre os temas, exibição de imagens e vídeos, utilização de músicas, realização de seminários) para serem incorporadas no planejamento e desenvolvimento das rodas de conversas. No decorrer do semestre, percebemos que o cronograma proposto não seria possível de ser cumprido porque em algumas semanas não tivemos aulas (em razão da paralisação dos/as professores/as para realização de Assembleias do sindicato da categoria). Então, resolvemos suprimir a roda de conversa do dia 21 de outubro e transferimos a roda do dia 11 de novembro para o dia 18 de novembro. Para encerrar essa segunda roda de conversas, tivemos a exibição do documentário “Quando o crioulo dança?”; após a exibição, discutimos a partir das seguintes indagações: “O que te chamou mais atenção no vídeo?” e “Vocês acham que esse vídeo é apropriado para ser utilizado nas aulas de Sociologia? Por quê?”.

A terceira roda de conversas foi realizada em 16 de setembro. A proposta desse encontro era retomar a atividade realizada no dia 17 de junho (“Quando você pensa em África, o que vem à sua cabeça?”), conversar sobre as impressões dos/as estudantes no que se

### 3. Referências teórico-metodológicas

refere ao continente africano e rejeitar a ideia de que o continente tem uma única história. No início do encontro, apresentei o seguinte desafio aos/às estudantes, eles/as deveriam elaborar um relato, no final do encontro, falando o que a nossa conversa tinha ou não a ver conosco. Para retomar a atividade do dia 17 de junho, realizamos uma leitura coletiva de alguns relatos dos/as estudantes que foram produzidos no final daquela atividade; ouvimos a música “África”, da banda “Palavra Cantada”; assistimos ao vídeo “África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra”, produzido por Fafá M. Araújo. Posteriormente, solicitei que os/as estudantes apontassem destaques e considerações sobre o vídeo e a música e perguntei se esses recursos audiovisuais nos ajudavam a desconstruir a ideia de uma história única do continente africano.

Com o propósito de desconstruir essa ideia de uma história única, valendo-me de informações apresentadas em Silvério (2013) e Sousa Jr. (2004), fiz uma apresentação “África: legados civilizatórios para a produção de novos conhecimentos” (ver APÊNDICE E), na qual procurei abordar contribuições, em diferentes áreas, de povos africanos para a humanidade. Para encerrar a roda de conversas, solicitei que eles/as elaborassem um relato dizendo o que e no que essa história do continente africano tinha a ver conosco. A descrição e análise desses relatos serão apresentadas na próxima seção.

A quarta roda de conversas foi realizada em 30 de setembro. O propósito dessa atividade foi conversar sobre conceitos (racismo, preconceito e discriminação racial) e refletir sobre o racismo na sociedade brasileira e na escola. No início do encontro, solicitei que cada um/a dos/as presentes falasse o que eles/as entendiam por racismo e perguntei se essa palavra tinha relação com outras. Posteriormente, propus, a partir de dados sistematizados dos questionários respondidos pelos/as estudantes, a seguinte reflexão: “Por que temos a percepção de que o racismo se manifesta com mais intensidade na sociedade do que na escola?”

Em seguida, embasado em considerações de Guimarães (2004) e Paixão (2006), apresentei os conceitos, do ponto de vista sociológico, de racismo, discriminação racial e preconceito racial (ver APÊNDICE F). Além disso, procuramos, a partir de Paixão (2006), refletir como esses conceitos se manifestam na sociedade. Posteriormente, lemos alguns casos de racismo publicados em sítios da internet: “5 casos de racismo que chocaram o Brasil” (fonte: Exame.com, 2/4/2015); “Mãe diz que filho de 8 anos sofreu preconceito racial em escola do DF” (fonte: Portal G1, 30/9/2016); “Mãe denuncia racismo de escola que pediu para cortar cabelos dos filhos: ‘Indignação!’” (fonte: extra.globo.com, 30/9/2016); “RJ: Aluno

### 3. Referências teórico-metodológicas

é impedido de frequentar escola com guias de candomblé” (fonte: UOL, 3/9/2014); “Brasil: vítima de racismo em escola, menina é obrigada a pedir desculpas aos agressores” (fonte: pt.globalvoices.org, 6/5/2015). Para complementar a discussão, assistimos aos vinte primeiros minutos da reportagem especial sobre racismo produzida pelo Programa “Conexão Repórter” e exibida em 2011. Para encerrar a roda de conversas, solicitei que eles/as elaborassem o relato com a reflexão mencionada anteriormente.

A quinta roda de conversas foi desenvolvida em 7 de outubro de 2016. Os objetivos dessa atividade foram apresentar informações sobre o conceito de trabalho para a Sociologia e refletir sobre a conexão entre trabalho e relações étnico-raciais. Começamos o encontro com uma conversa sobre a palavra “trabalho”. Neste momento, solicitei que eles/as explicitassem seus entendimentos da referida palavra. Posteriormente, apresentei, do ponto de vista sociológico, a compreensão de trabalho e sua relação com o entendimento de emprego (ver APÊNDICE G). Depois dessa conversa inicial, propus a seguinte reflexão: “Considerando o que estamos discutindo sobre trabalho e emprego; considerando também o que aprendemos sobre relações étnico-raciais no Brasil nas rodas de conversas anteriores; todos/as, independente de seu pertencimento étnico-racial, têm as mesmas oportunidades no mercado de trabalho?”.

Em seguida, apresentei alguns gráficos (sobre renda, taxa de desocupação e posição na ocupação) presentes no estudo do IPEA (2014) com informações e discussão da situação social da população negra por Unidade da Federação. Posteriormente, assistimos ao vídeo “Desigualdade racial no mercado de trabalho”, produzido pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP). Para encerrar a roda de conversas, solicitei que eles/as produzissem um relato com a reflexão proposta no início: “todos/as, independente de seu pertencimento étnico-racial, têm as mesmas oportunidades no mercado de trabalho?”.

A sexta roda de conversas foi realizada em 18 de novembro de 2016. Esse encontro foi concebido, a partir de sugestões e solicitações dos/as estudantes, com o propósito deles/as se organizarem em grupo para elaborar e apresentar seminários a partir do que nós discutimos nas rodas de conversas anteriores. Essas atividades começaram a ser organizadas na segunda roda de conversa, do dia 19 de agosto de 2016. Cabe acrescentar que inicialmente havíamos previsto a apresentação de quatro grupos. No entanto, apenas dois grupos se organizaram e apresentaram seus trabalhos. O grupo composto pelas estudantes Aleeh Breezy, Charlotte, Graziela, Hadassa, Leslie, Meredith apresentou o seminário sobre o continente africano. Os/As estudantes Aghata, Enzo, Gonçalves, James, Maia, Malia, Meduza e Sofia S.



### 3. Referências teórico-metodológicas

realizaram uma apresentação sobre o tema do racismo. Solicitei para os/as demais estudantes a produção de um relato a partir do que fora apresentado pelos grupos. O relato foi realizado pelas seguintes estudantes: Claudete, Marian, Sofia M., Carolayne e Dany. Para apresentar o primeiro seminário, as estudantes do grupo optaram em elaborar seis cartazes que abordavam aspectos relacionados com: geografia, cultura, agricultura, música e religião do continente africano. O segundo grupo optou em elaborar um texto sobre o racismo com gráficos e informações para orientar a apresentação. Além disso, eles/as exibiram um vídeo que abordou o tema “Cotas raciais” apresentado por Ronald Rios<sup>9</sup>. Na próxima seção será apresentada a descrição e a análise dessa atividade.

Na semana seguinte, no dia 25 de novembro de 2016, como o professor Jomar não estaria presente porque ele iria participar da assembleia estadual dos/as professores/as na cidade de São Paulo, combinei com os/as estudantes que faríamos uma avaliação das rodas de conversas. No entanto, apenas um estudante, Mano Brown, esteve presente. Conversamos um pouco sobre as aulas e as atividades que desenvolvemos durante o ano e solicitei que ele fizesse um breve relato a partir da conversa. Sobre o que ele pensou das aulas, ele comentou que foram muito boas porque o professor Jomar conversa com os estudantes e se preocupa em explicar os conteúdos. Quando indagado sobre o que havia aprendido em Sociologia durante o ano, ele respondeu que aprendeu a ler e escrever melhor; também aprendeu a ouvir com atenção as explicações do professor; ele lembrou ainda de música africana que ouvimos durante uma das rodas de conversas e da reportagem especial sobre racismo produzida pelo Programa “Conexão Repórter” que mostrava um homem negro tentando “comprar” um carro de luxo, mas o vendedor o atendeu muito mal e não deu muita atenção para ele.

#### 3.6. Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio de descrição compreensiva do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em prática docente realizada em aulas de Sociologia no ensino médio que auxiliem na valorização da história e da cultura de afro-brasileiros/as e de africanos/as, identificados por meio de questionário, conversas,

---

<sup>9</sup> Comediante que tem um canal no *youtube*, no qual produz e disponibiliza vídeos que discutem assuntos de repercussão nacional. Neste vídeo de aproximadamente 8 minutos, ele parte de um incidente envolvendo um professor universitário que teria dito em sala de aula que preferia ser atendido por um médico branco do que por um médico negro. A partir disso, Ronald Rios produziu o referido vídeo com informações e dados sobre a importância das cotas raciais para a desconstrução de posturas como a do referido professor.

### 3. Referências teórico-metodológicas

convivência, entrevistas e rodas de conversas – vivenciadas por estudantes de uma turma do segundo ano do ensino médio da E. E. Fanon, por seu professor de Sociologia e por mim, com o intuito de: conhecer e compreender o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na prática docente de Sociologia; captar significados da relação professor-estudante-conteúdos em aulas de Sociologia de uma escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de São Carlos.

Bicudo (2011b, p. 46) sublinha que:

a pesquisa efetuada fenomenologicamente trabalha com descrições que se mostram como o material, também passível de ser compreendido como os dados, a serem analisados e interpretados. Apenas descrever sem evidenciar a estrutura do vivenciado e relatado não se consuma como uma investigação fenomenológica.

Para fazer a descrição, inspirei-me no estudo e nas orientações de Silva (1987, p. 129) e procedi da seguinte forma: leitura dos diários de campo e das transcrições das entrevistas e rodas de conversas com o propósito de captar o seu sentido total; releitura com o objetivo de identificar unidades de significado; retomada das unidades de significado identificadas, selecionando e situando “as que mais intensamente revelam o fenômeno considerado; e organização das unidades de significado numa síntese que expressa a estrutura da experiência vivida” (SILVA, 1987, p.129).

Para proceder à análise dos dados também foram valiosas as considerações de Bicudo (2011c, p. 50, grifo da autora) ao ressaltar que “as *Unidades de Significados* se constituem pontos de partida das análises, busquem elas pela estrutura do fenômeno, busquem pelo dito em textos que se mostrem significativos em relação à pergunta formulada e ao fenômeno sob investigação”.

Nos diferentes procedimentos executados nesta pesquisa (observações, conversas, convivência, questionários, entrevistas e rodas de conversas) atentei para as orientações de Oliveira et. al. (2014, p. 43) sobre o compromisso ético e social que devemos ter com os/as participantes de pesquisas desenvolvidos por nós, “pois não se tratam as pessoas, grupos, comunidades como simples objetos de pesquisa, mas como um encontro de consciências, fazendo-se necessário atentar para a coexistência do eu-e-do-outro-ao-mundo em um exercício de intersubjetividade”.

## **4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Depois de apresentar, nas seções anteriores, as referências teóricas e metodológicas, bem como as técnicas de coleta e construção dos dados executados, nesta seção serão apresentadas análises das observações, das conversas, dos questionários respondidos pelos/as estudantes, das entrevistas realizadas com o professor e das rodas de conversas.

Com esse propósito, esta seção foi dividida em três partes. Na primeira, será apresentada a escola e os/as participantes da pesquisa. Na segunda, serão expostas os significados do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em aulas de Sociologia. Na terceira, será avaliada a intervenção realizada por meio de rodas de conversas.

### **4.1. A escola e os/as participantes da pesquisa**

Sobre o trabalho dos/as professores/as em sala de aula de escolas públicas, Arroyo (2012, p. 97) destaca que este profissional precisa “superar a visão do aluno genérico e descobrir o real, contextualizado, quem é a infância-adolescência real, como é vivida ou não vivida, negada”.

Os/As estudantes de escolas públicas são, com frequência, “objeto de reportagens negativas da mídia e das ocorrências policiais” (ARROYO, 2012, p. 224). No entanto, é necessário desconstruir essa visão preconceituosa e assumir uma postura crítica que os/as entenda “como sujeitos ativos, afirmativos, de direitos e não destinatários agradecidos”. Dessa forma, poderemos “dar conta das grandes questões que levam sobre a vida, o espaço, a sobrevivência, sobre o indigno sobreviver de que são vítimas como membros de coletivos sociais, étnico-raciais, dos campos e periferias” (ARROYO, 2012, p. 256-7).

As reflexões de Arroyo são importantes para entender mais satisfatoriamente as realidades encontradas em muitas escolas públicas, especialmente aquelas localizadas nas periferias. Para obter informações gerais da escola onde a pesquisa de campo foi realizada, foi consultado o Plano de Gestão referente ao quadriênio 2011 a 2014 da E. E. Fanon<sup>1</sup>. Tive acesso também ao Plano de Gestão do período de 2015 a 2017. Como este último ainda não estava concluído, optei por utilizar também algumas informações do Plano referente ao

---

<sup>1</sup> Como mencionado na seção anterior, este nome foi escolhido por mim.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

quadriênio 2011 a 2014. A referida unidade escolar fora criada nos anos 1990 para atender uma demanda da população local que, antes de sua inauguração, precisava se deslocar por aproximadamente 10 quilômetros para estudar.

##### 4.1.1. A escola

De acordo com as informações do Plano de Gestão (2015), no ano de 2014, a E. E. Fanon funcionava nos três períodos e atendia aproximadamente 1.500 estudantes. No período da manhã, atendia cerca de 300 estudantes do ensino fundamental II e 200 estudantes do Ensino Médio. Segundo as informações do “quadro demonstrativo – fluxo escolar”, a taxa de aprovação dos/as estudantes do 2º ano do ensino médio, em 2014, foi de 85%. Essa taxa é maior do que a dos/as estudantes do 1º ano (72,7%) e menor do que a do 3º ano (95%). Além disso, a rotatividade dos/as estudantes do 2º ano do ensino médio é considerada alta porque aproximadamente 20% dos/as matriculados/as nesta série solicitaram transferência para outra unidade escolar.

Para a elaboração do Plano de Gestão (2011-2014) foi aplicado um questionário em todas as salas de aula com o objetivo de traçar um perfil dos/as estudantes que frequentavam a escola. Segue uma síntese das informações obtidas por meio do referido instrumento de coleta de informações:

a maioria dos alunos desta escola possui baixo poder aquisitivo, com renda familiar média de até dois salários mínimos. Praticamente todas as residências possuem serviço de água e esgoto, luz elétrica e coleta de lixo e 77% deles moram em casa própria. As famílias são formadas, em sua maioria, por quatro ou cinco pessoas, sendo que mais de 50% delas são provenientes de outros estados, principalmente Paraná, Minas Gerais e estados do nordeste, como Bahia e Pernambuco. Há também uma baixa taxa de escolaridade entre os adultos, 54% deles não terminaram o Ensino Fundamental e apenas 5% têm Ensino Superior. Uma parcela expressiva da comunidade está inserida em alguma atividade produtiva capaz de garantir renda, aproximadamente 50% dos responsáveis pelos alunos estão empregados, 10% são autônomos e 9% são trabalhadores temporários; 20% das mulheres estão desempregadas e ainda várias famílias contam com os benefícios sociais (PLANO DE GESTÃO 2011-2014).

O referido Plano de Gestão estipula, a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB 9394/1996, dos PCNs, do ECA e do currículo oficial do Estado de São Paulo, quatro metas: “respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas”; “igualdade de direitos, de forma a garantir a

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

equidade em todos os níveis”; “participação como elemento fundamental à democracia”; “corresponsabilidade pela vida social como compromisso individual e coletivos” (PLANO DE GESTÃO 2011-2014).

A metodologia utilizada para alcançar as supracitadas metas, segundo o Plano de Gestão (2011-2014), é baseada na ideia de que o/a estudante “deverá ser orientado a desenvolver sua capacidade de observar, interagir, descobrir e pensar, construindo habilidades para ser um cidadão responsável, consciente, crítico, transformador, inovador, empreendedor e autônomo”.

Sobre os objetivos específicos para o ensino fundamental e médio, o Plano de Gestão (2011-2014) explicita que:

a Proposta Pedagógica da Escola privilegia a aprendizagem enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno, sua inserção no ambiente social e sua preparação para o mundo do trabalho, utilizando para isso os conteúdos curriculares da base nacional comum, os próprios do Estado de São Paulo e os temas transversais, trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizados.

A E. E. Fanon prevê o desenvolvimento de vários projetos por meio de parcerias e apoios de universidades e/ou da DE/São Carlos. De acordo com as informações do Plano de Gestão (2015) estavam previstos para serem realizados projetos como: participação na “Universidade Aberta (UFSCar)” que tinha como objetivos “divulgar atividades realizadas pela universidade, buscando aumentar o interesse dos alunos pelo conhecimento e pela continuidade dos estudos”; visita à “Feira de profissões da Unicep” que tencionava “divulgar as profissões oferecidas pela Instituição de ensino superior”; “Projeto cultura é currículo – lugares de aprender, escola em cena e cinema vai à escola” que tinha como objetivo “trabalhar com as diversas expressões artísticas e culturais dentro e fora da sala de aula”; “Educação ambiental” que buscava “garantir o acesso à informação, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais”; “Projeto africanidades” que tinha como objetivo “estudar os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional”.

Como mencionado na seção anterior, a autorização da direção da E. E. Fanon para a realização da pesquisa de campo não foi imediata (o professor Jomar conversou com a

#### **4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia**

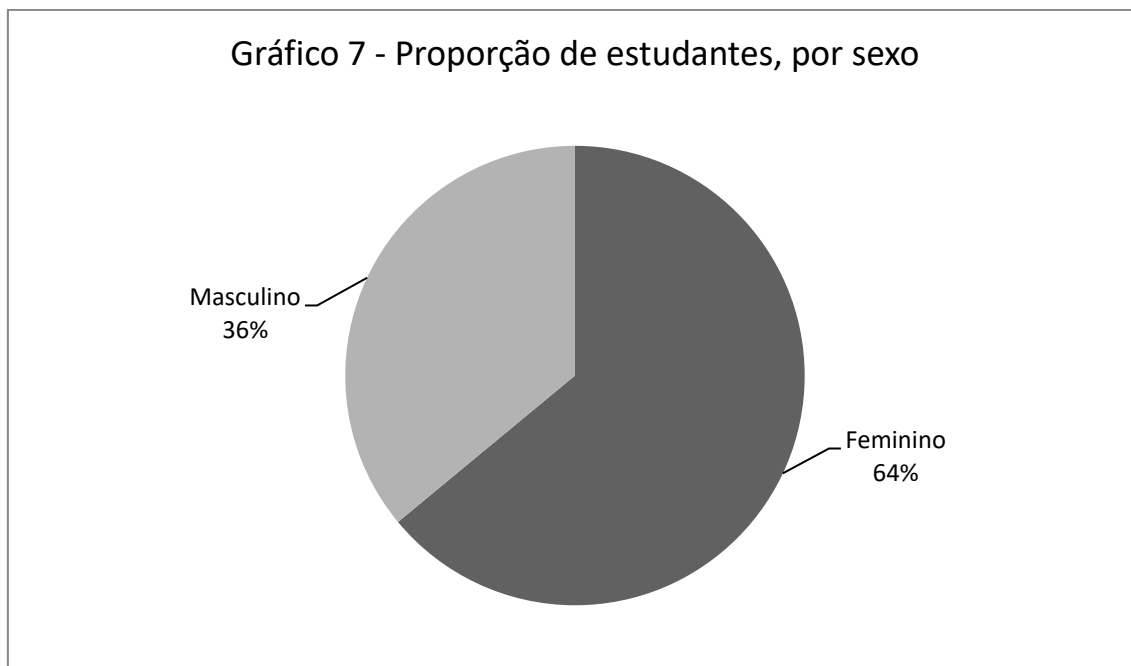
coordenação e com a direção da escola no final de agosto de 2015 e a autorização só ocorreu depois que conversei por telefone e pessoalmente com o coordenador pedagógico do ensino médio, em novembro de 2015). Depois de concedida a autorização, fui muito bem recebido na escola pelo professor, pelos/as estudantes das turmas que frequentei, pelos/as demais professores/as, pela coordenação, pela direção, e pelos/as demais funcionários/as. Posteriormente, por meio de observações das aulas de Sociologia e da leitura dos Planos de Gestão (2011-2014; 2015), percebi que a escola já desenvolvia projetos e atividades relacionadas com a educação das relações étnico-raciais.

Nesta subseção o objetivo foi apresentar algumas informações gerais sobre a E. E. Fanon para explicitar o contexto de realização da pesquisa. Na próxima subseção, serão apresentadas informações mais específicas sobre a turma do segundo ano do ensino médio em que as observações participantes foram realizadas.

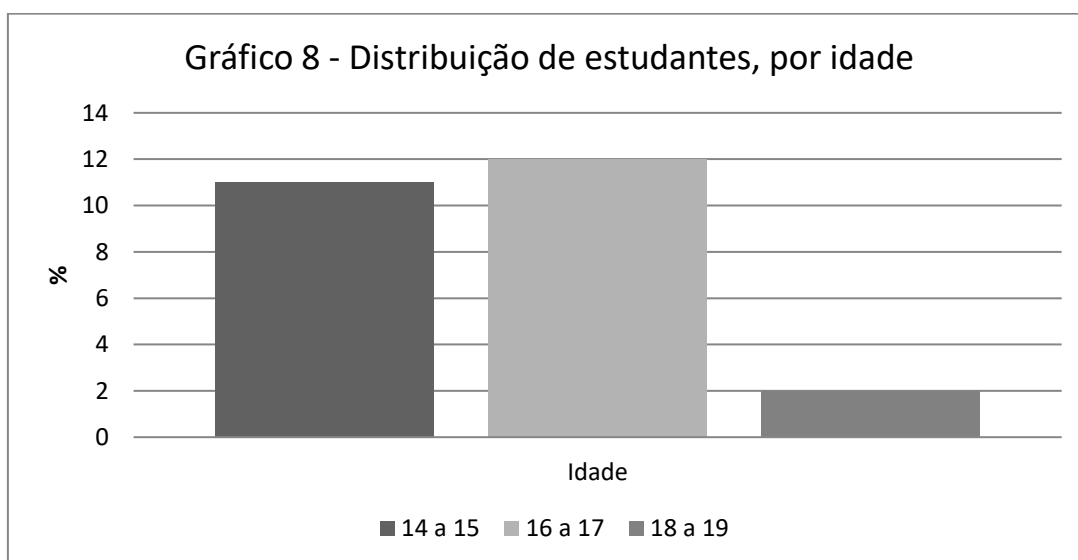
##### **4.1.2. Participantes da pesquisa: estudantes da turma do segundo ano**

Nesta subseção serão apresentadas informações sobre os/as estudantes da turma do segundo ano do ensino médio selecionada para participar da pesquisa de campo. As informações foram obtidas por meio de um questionário aplicado no dia 18 de março de 2016 durante as aulas de Sociologia. Cabe acrescentar que, na ocasião, estavam matriculados/as na turma 30 estudantes. No entanto, no dia da aplicação do questionário estavam presentes 25 alunos, a quantidade média de pessoas que costumavam frequentar as aulas de Sociologia. O questionário foi aplicado para caracterizar a turma e levantar algumas informações sobre o que eles/as pensam/sabem das relações étnico-raciais.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

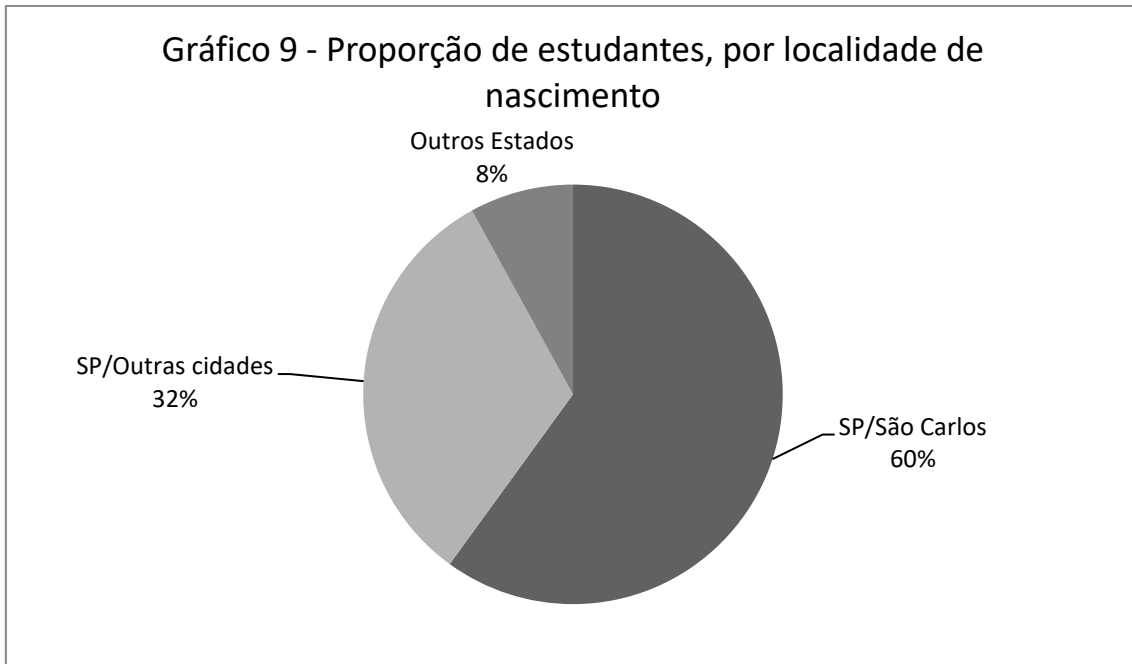


No gráfico 7, percebemos que há predominância de estudantes mulheres. Isso confirma o que fora identificado pelo Inep (2002) *apud* Abramovay e Castro (2003, p. 54) de que “a presença de mulheres nos níveis mais elevados da educação é confirmada pelo INEP, segundo o qual, dos 8,4 milhões de alunos matriculados no ensino médio, 54,4% são do sexo feminino”.

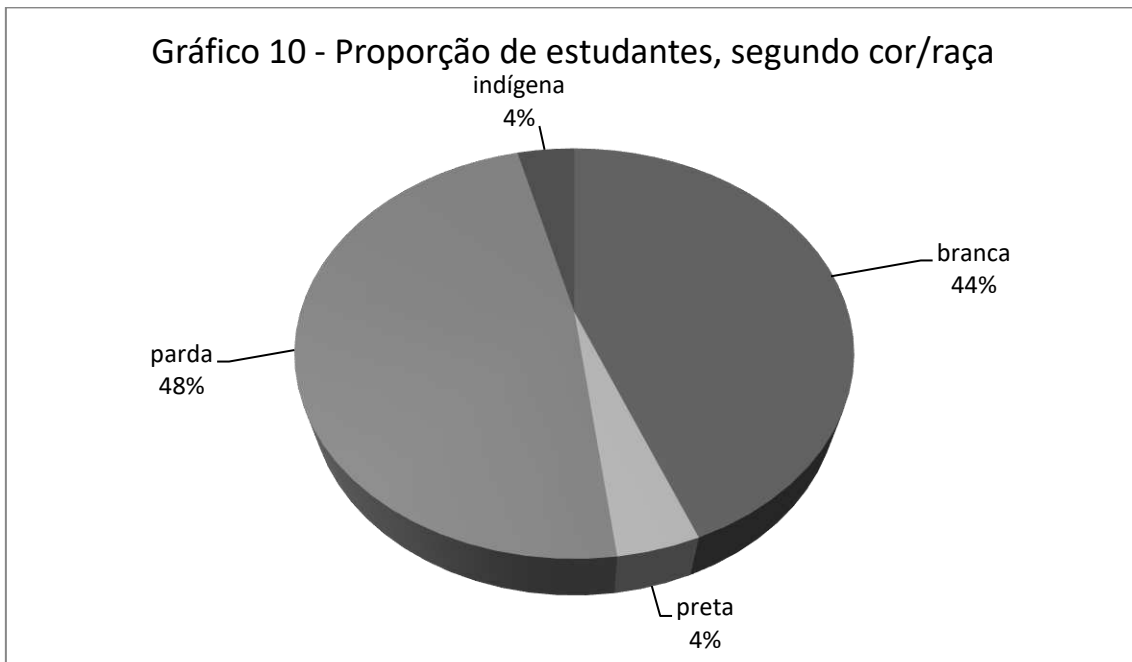


O gráfico 8 mostra que os/as estudantes estavam na faixa etária de 14 a 17 anos. Na turma, há apenas dois estudantes com idade superior a 17 anos.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia



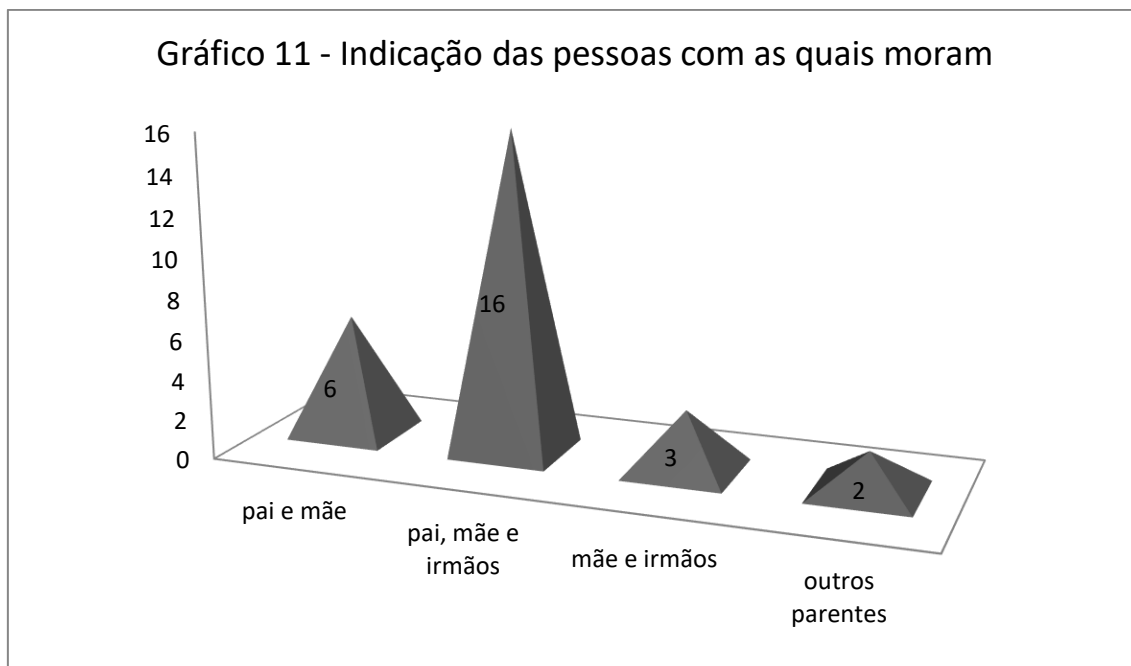
O gráfico 9 apresenta informações sobre a localidade de nascimento dos/as estudantes. Verificamos que mais de 90% dos/as estudantes nasceram no Estado de São Paulo.



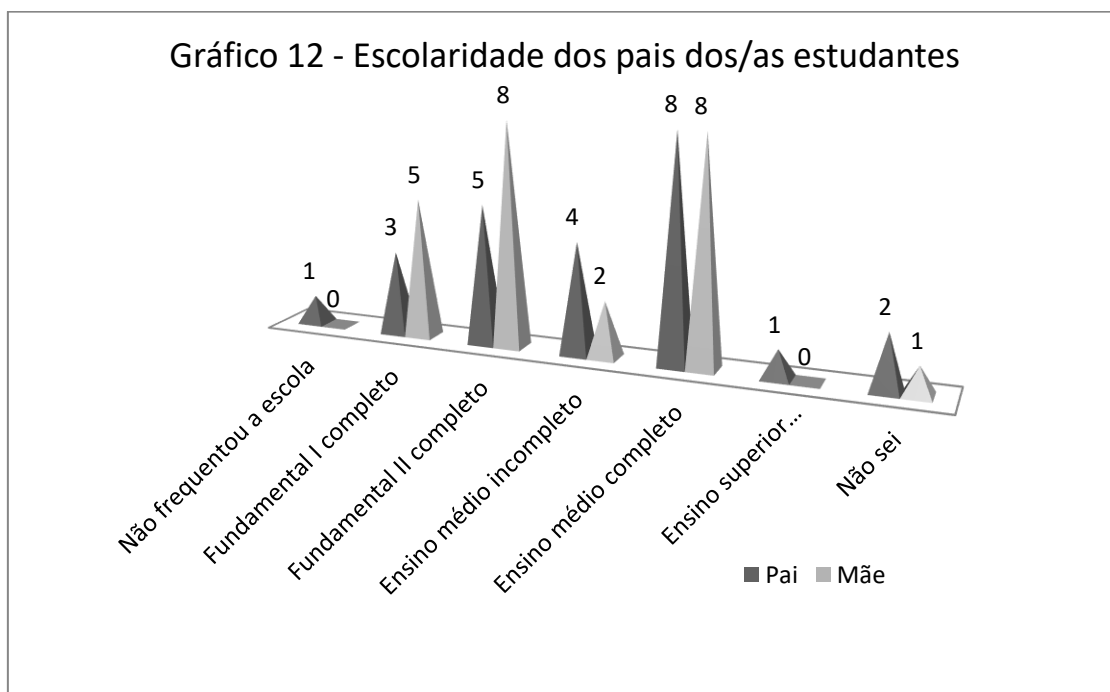
O gráfico 10 mostra que: a maioria (52%) dos/as estudantes se autodeclara negro (preta ou parda); 44% se autodeclararam como brancos e brancas; e uma estudante se autodeclarou como indígena. Isso mostra a diversidade, em termos de cor/raça, da turma.



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

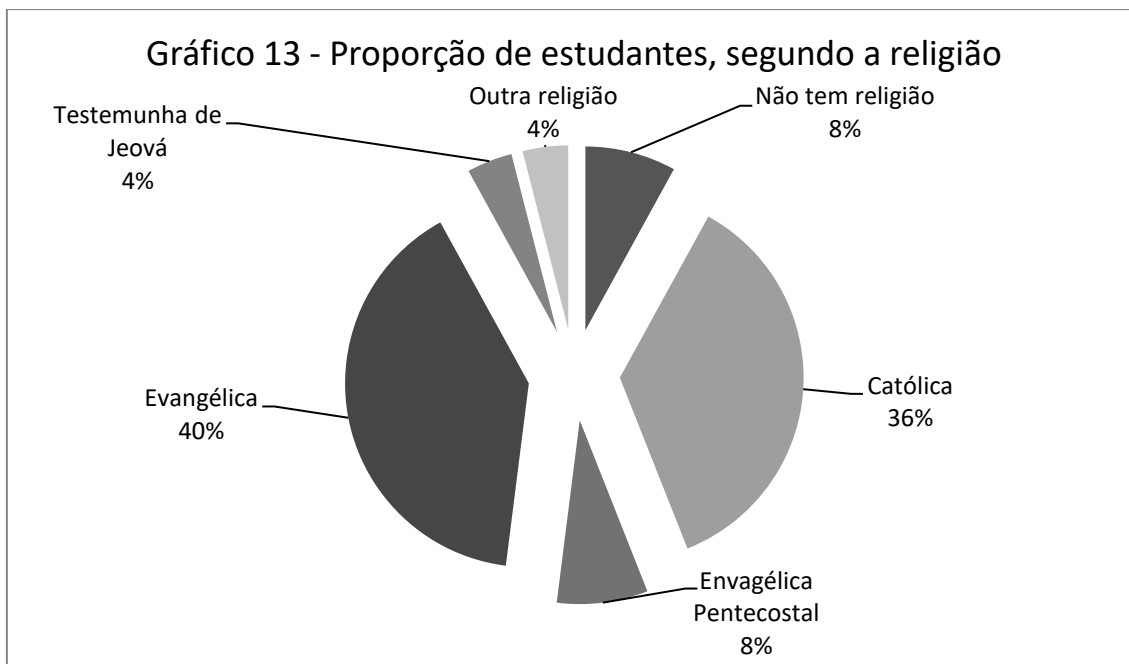


O gráfico 11 indica que a maioria dos/as estudantes mora com pai, mãe e irmãos. Há dois estudantes que moram com outros parentes e três que moram com a mãe e irmãos.

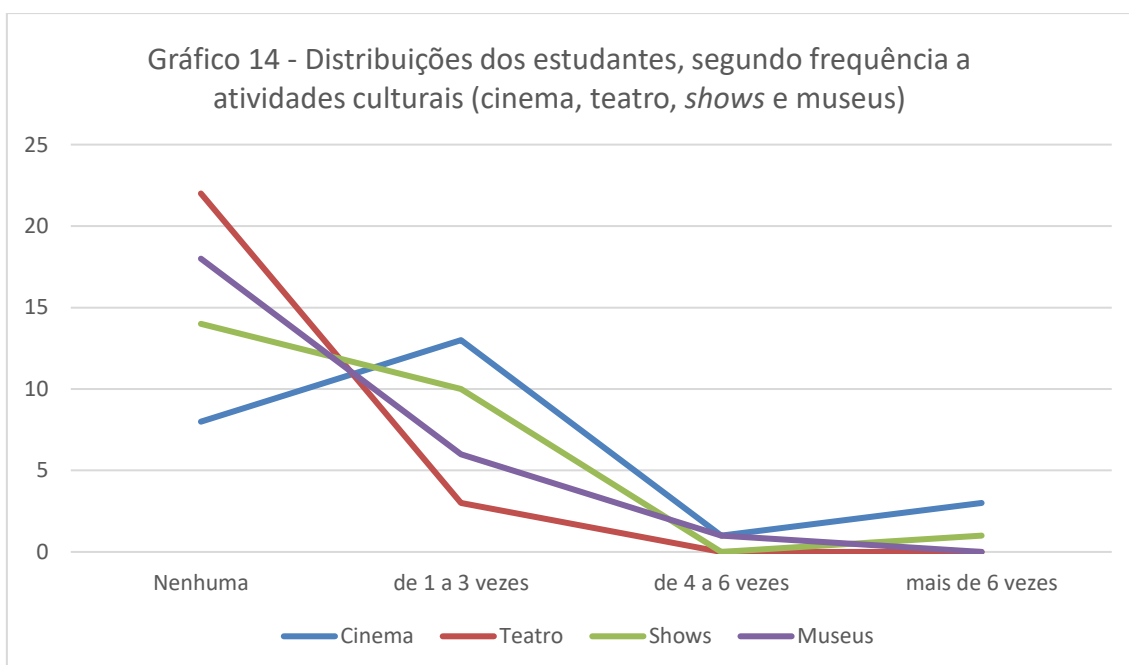


No gráfico 12, confirmamos as informações apresentadas nos Planos de Gestão de que a maioria de pais e mães dos/as estudantes cursou até o ensino médio.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

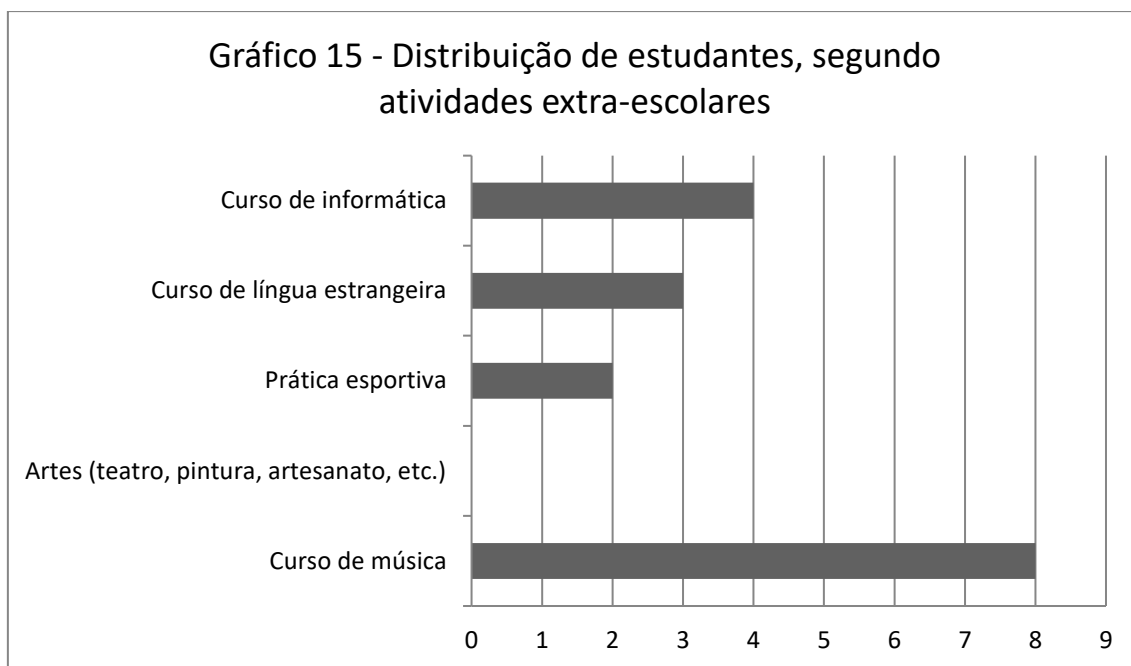


No gráfico 13, percebemos que há uma quantidade significativa de estudantes evangélicos/as e católicos/as (36%).



No gráfico 14, verificamos que os/as estudantes, no ano de 2015, não frequentaram muitas atividades culturais (cinema, teatro, shows e museus). A metade deles/as relatou que foi ao cinema, no último ano, de 1 a 3 vezes.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia



No gráfico 15, observamos que um terço dos que responderam o questionário faz curso de música; quatro estudantes fazem curso de informática, três fazem curso de língua estrangeira e somente dois estudantes praticam atividades esportivas.

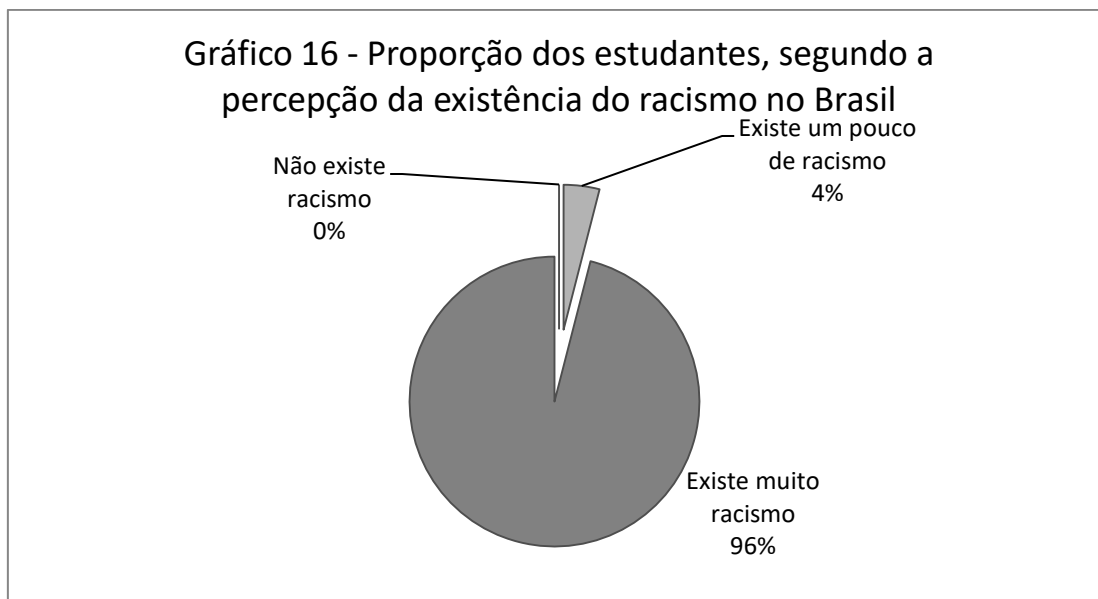
Os dados apresentados nos gráficos 8 a 15 evidenciam que a turma, na qual a pesquisa foi realizada, não tem uma característica homogênea e única.

##### 4.1.2.1. O que pensam os/as estudantes sobre as relações étnico-raciais?

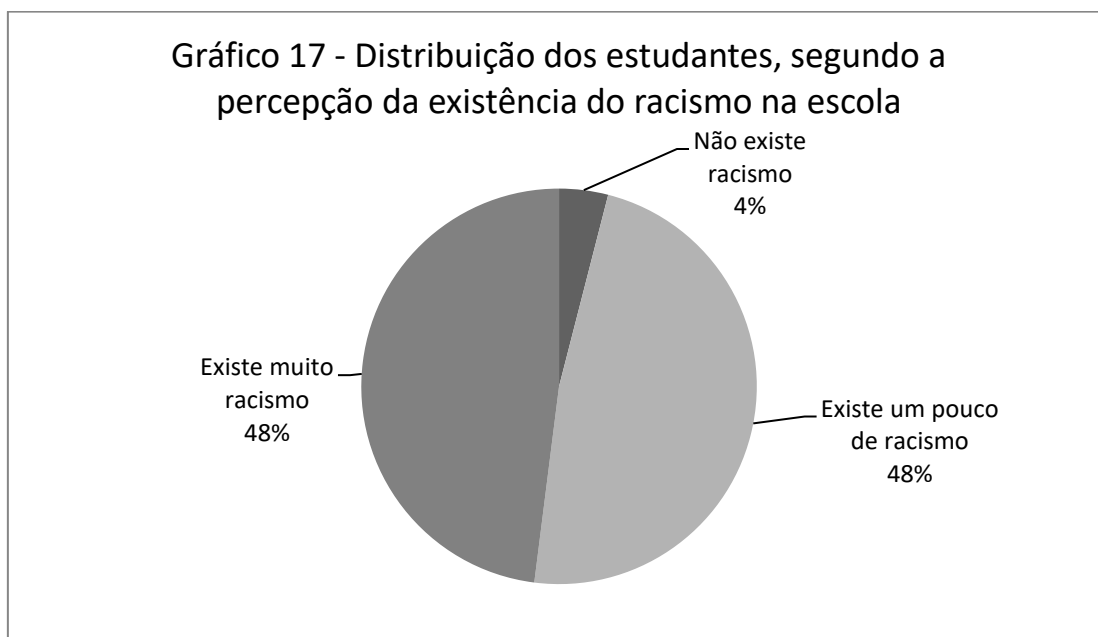
No questionário aplicado em março de 2016 havia questões que buscavam perceber como os/as estudantes entendiam alguns aspectos das relações étnico-raciais.

Segundo as informações do gráfico 16 mais de 90% dos/as estudantes pensam que existe muito racismo na sociedade brasileira.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

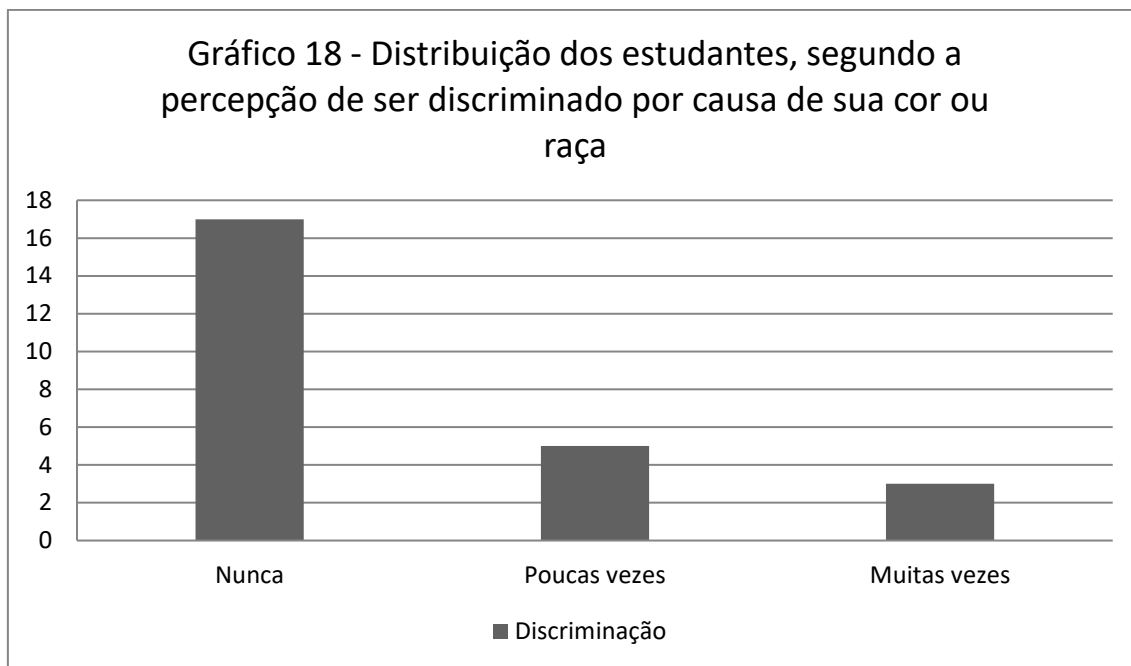


No que diz respeito à percepção do racismo no ambiente escolar, é possível verificar no gráfico 17 que metade da turma acha que existe muito racismo na escola; outra metade pensa que existe um pouco de racismo e apenas um estudante acha que não existe racismo na escola. Isso mostra que a escola é vista como um espaço onde as práticas racistas não se manifestam da mesma forma que fora dela.

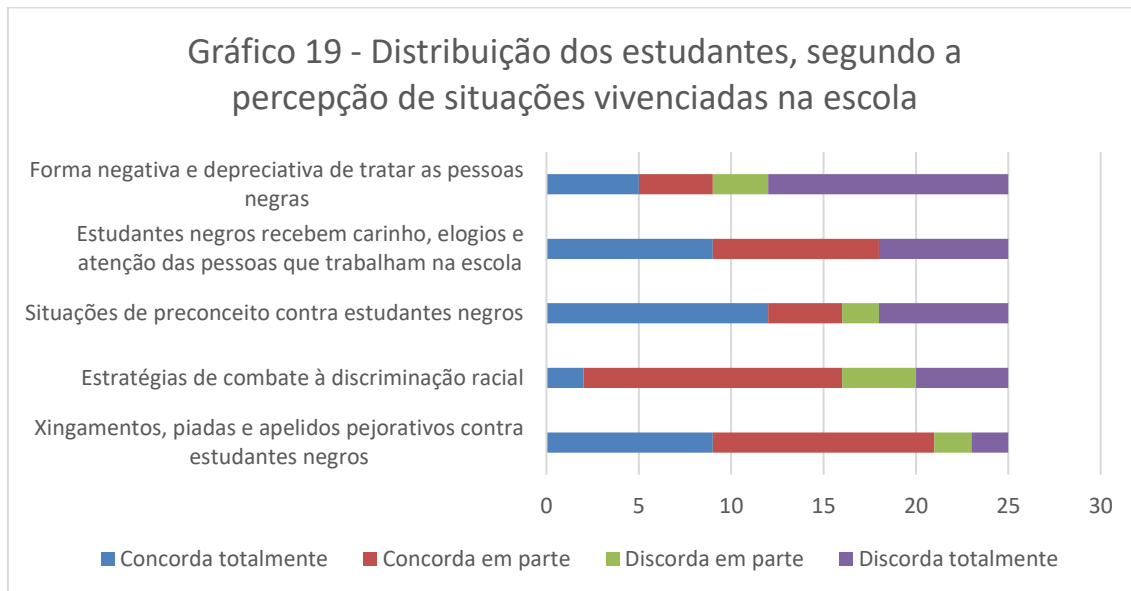


De acordo com o gráfico 18, ao serem perguntados se eles/as já foram discriminados/as por causa de sua cor ou raça, a maioria deles afirmou que nunca foi. Cinco disseram que foram poucas vezes e três afirmaram que foram discriminados/as muitas vezes.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia



As informações apresentadas no gráfico 19 evidenciam que a maioria dos/as estudantes já presenciou situações na escola que envolvem preconceitos, xingamentos, piadas e apelidos pejorativos contra estudantes negros/as. Cabe destacar que mais da metade dos/as estudantes afirmou que a escola desenvolve estratégias de combate à discriminação racial.

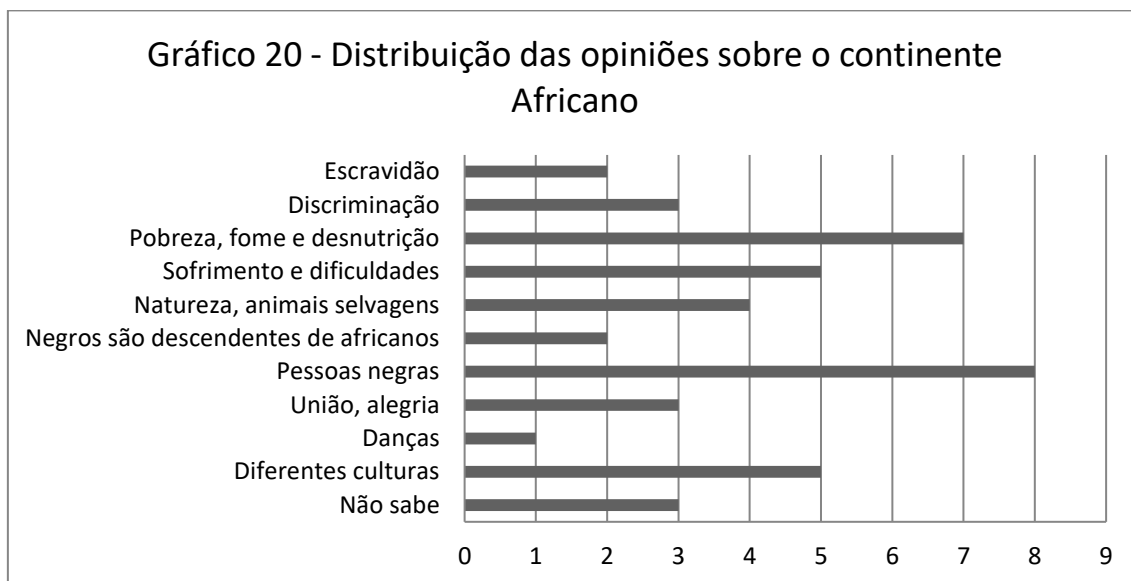


Relacionando as informações do gráfico 18 com as do gráfico 19 fica a impressão de que os/as estudantes não identificam com facilidade ou não querem se pronunciar sobre situações discriminatórias das quais são vítimas.

No final do questionário, os/as estudantes foram instigados/as a escrever o primeiro aspecto que surgia na cabeça deles sobre o continente africano. No gráfico 20 é

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

apresentada uma sistematização das afirmações dos/as estudantes. O fato de aspectos negativos (escravidão, discriminação, pobreza, fome, desnutrição, sofrimento e dificuldades) serem destacados mostra que, apesar dos esforços da escola e dos/as professores/as em desenvolver projetos e atividades para desconstruir visões distorcidas, ainda é necessário avançar e abordar profundamente a temática. Isso evidencia que os projetos e as atividades desenvolvidas na escola relacionadas à temática étnico-racial são importantes, mas elas devem passar para dentro do currículo.



Os dados apresentados nos gráficos 16 a 20 mostram que os/as estudantes têm consciência de que o racismo está presente em nossa sociedade. Eles/as identificam e desaprovam situações preconceituosas, discriminatórias e racistas. No entanto, uma quantidade significativa da turma afirma nunca ter sofrido discriminação por conta de sua cor/raça. Além disso, muitos/as atribuem ao continente africano apenas características negativas. Essas informações foram importantes para selecionar os temas abordados nas entrevistas e nas rodas de conversas.

##### 4.1.3. Participantes da pesquisa: professor de Sociologia

Como mencionado nas técnicas de coleta e construção dos dados, foram realizadas duas entrevistas (nos dias 5 de março e 9 de dezembro de 2016) com o professor de Sociologia (ver os roteiros das entrevistas no APÊNDICE I). Na primeira, o entrevistado fora instigado a falar sobre sua escolha pelo magistério e na segunda o foco foi a intervenção

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

realizada, por meio das rodas de conversas, durante as aulas de Sociologia. Essas entrevistas tiveram o objetivo de conhecer um pouco da história do professor e aprofundar alguns elementos que emergiram dos outros procedimentos metodológicos.

Jomar<sup>2</sup>, professor de Sociologia da turma selecionada, na ocasião das entrevistas, tinha 40 anos de idade. Ele se autodeclara negro e assume uma postura de valorização dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. As informações sobre o professor e da prática docente desenvolvida por ele serão apresentadas em duas dimensões: tornar-se professor e início da docência. Essas dimensões foram formuladas a partir do diálogo das referências teóricas com o fenômeno investigado (desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia).

##### 4.1.3.1. Tornar-se professor – “Eu quero ser que nem esse cara”<sup>3</sup> (JOMAR)

Segundo o relato de Jomar o “tornar-se professor” começou a ser gestado no final do ensino fundamental. Naquela época, ele não imaginava que seria professor e nem tinha vontade de exercer tal profissão. No entanto, ele se lembrou de um docente da oitava série do ensino fundamental [na ocasião, era o último ano desse nível de ensino] que ministrava aulas de Organização Social e Política do Brasil (OSP). Esse professor fazia uma abordagem da sociedade diferente da que predominava na época porque tinha uma postura crítica e procurava motivar os/as estudantes com as seguintes frases: “Vocês têm que se esforçar; Vocês são o futuro do Brasil; Você é importante”. No segundo semestre daquele ano, o referido professor solicitou que os/as estudantes elaborassem um trabalho sobre a diferença entre o dia da Independência do Brasil e o dia da Proclamação da República. Jomar se atrapalhou e não conseguiu se planejar para fazer o trabalho escolar com antecedência e, para não desapontar o professor que tanto os/as incentivavam, decidiu fazer a pesquisa no horário do seu almoço no dia da entrega da atividade.

A realização desse trabalho escolar foi importante para perceber como a sensibilidade do professor é determinante para a motivação dos/as estudantes. Jomar relatou detalhadamente como ele procedeu para fazer a referida atividade: saiu do trabalho<sup>4</sup>, pegou a

---

<sup>2</sup> Como mencionado na seção anterior, trata-se de um nome fictício, indicado pelo próprio professor.

<sup>3</sup> Todas as dimensões contam com um ou mais subtítulos que são transcrições de trechos de entrevistas ou rodas de conversa e que se apresentam como unidades de significados por sintetizar a descrição de cada dimensão da análise.

<sup>4</sup> Ele trabalhava como funileiro.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

bicicleta, almoçou rapidamente, deslocou-se até a biblioteca, perguntou para a atendente se poderia indicar algum livro que abordasse o tema do trabalho e ela sugeriu que ele consultasse a enciclopédia. Depois de entender como funcionava a enciclopédia (era a primeira vez que Jomar consultava uma) e localizar os temas, ele tinha apenas quinze minutos para fazer as anotações e retornar para o trabalho. Jomar pensou em passar suas anotações a limpo antes de entregar para o professor, mas não teve tempo para fazer isso.

A escola na qual Jomar cursou o ensino fundamental, segundo ele, era muito diferente das que encontramos atualmente no Estado de São Paulo porque naquela época os/as estudantes estavam, caso não se dedicassem aos estudos, mais sujeitos à reprovação. Por isso, era importante realizar as atividades e os trabalhos solicitados pelos/as professores/as. No caso do referido trabalho, havia o elemento adicional que era a identificação com o professor. Quando o professor entrou na sala no dia combinado para a entrega, ele já perguntou quem havia elaborado o trabalho e todos/as estudantes haviam feito. Jomar entregou seu trabalho em forma de rascunho e com a folha suja de suas mãos por conta de sua ocupação e o professor disse que iria aceitar o trabalho dele porque: “Eu percebo que você deve ter gasto meia hora para fazer esse trabalho (...) já pensou se você gastasse mais tempo? Se demorasse uma hora? Teria ficado ótimo!”. Quando o professor falou isso, Jomar pensou: “Puxa vida! Ele considerou toda minha história de vida”. Mesmo não tendo intenção em seguir a carreira docente, Jomar prestava atenção em tudo que o professor falava e pensava: “Eu quero ser que nem esse cara!”. Além disso, Jomar acrescentou: “Ele foi uma referência para mim (...) e procuro dar aula pensando na forma que ele abordava os temas, na maneira como ele falava comigo” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Jomar mencionou que terminou o ensino médio com 20 anos de idade, em 1994. Ou seja, com uma idade um pouco acima da esperada para a conclusão desse nível de ensino. Ele aponta que desde a sexta série do ensino fundamental “só podia estudar à noite” porque durante o dia trabalhava. Não alimentava expectativa de cursar além do ensino médio. Nos anos 1990, não dar continuidade aos estudos após o ensino médio era muito comum entre os jovens das classes mais desfavorecidas. Inclusive, não era raro ouvir esses/as jovens falarem: “Ah! Terminei a escola!” quando concluíam esse nível de ensino. Jomar explicitou esse entendimento da seguinte forma: “Quando eu acabei o ensino médio, eu falei ‘bom, agora não vou mais estudar, não vou fazer mais nada’” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Ao terminar o ensino médio e decidir que não iria mais estudar, Jomar passa a



#### **4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia**

se encontrar com amigos e colegas no período noturno e frequentar bares em sua cidade natal. Em determinado momento, começa a se questionar se esse tempo não poderia ser dedicado para outras atividades, como os estudos. Foi durante esses questionamentos que ele obteve informações sobre um cursinho pré-vestibular popular. Mesmo sem saber direito no que consistia o cursinho e qual seria seu objetivo, ele resolveu que seria uma boa oportunidade para retomar a dinâmica de trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Na escolha do curso de Graduação, Jomar pensou inicialmente em Direito porque ele “não era bom em Matemática” e gostava de Geografia e História. Segundo o relato, um professor do cursinho o influenciou na escolha do curso de Ciências Sociais que Jomar prestara em uma universidade que não oferecia o curso de Direito. O referido professor salientou que o curso de Ciências Sociais seria interessante porque possibilitava “agir na sociedade, no sentido de construir, de lutar por direitos” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP). No primeiro ano que prestou vestibular, ele ficou na lista de espera do curso de Ciências Sociais da Unesp-Araraquara. Esse feito o animou bastante e o motivou a continuar se preparando para prestar o vestibular no ano seguinte. No segundo ano de cursinho, Jomar se dedicou mais aos estudos e já começou a buscar informações sobre as Ciências Sociais. Depois de ler sobre o curso, decidiu que era isso que faria na Graduação. Então, ele abandonou a ideia inicial de fazer Direito e focou na área que se identificara: Geografia ou Ciências Sociais. Ele foi aprovado no vestibular para o curso de Ciências Sociais na Unesp-Araraquara e ficou na lista de espera em Geografia na USP. Por conta da proximidade da residência de sua mãe (que vivia em Ribeirão Preto/SP), optou pela Unesp-Araraquara.

No curso de Ciências Sociais na Unesp Araraquara, havia duas opções de formação: Bacharelado e Licenciatura. A ênfase era determinada pela escolha de disciplinas optativas. Como Jomar não tinha o objetivo de seguir a carreira acadêmica porque para ele a academia era uma coisa totalmente distante, direcionou sua formação para a licenciatura. Cabe acrescentar que Jomar começou o curso de graduação no final dos anos 1990. Então, a Sociologia não figurava no quadro das disciplinas obrigatórias da educação básica. Por isso, era necessário, para quem optasse pela licenciatura em Ciências Sociais, que era o caso dele, cursar muitas disciplinas de História e Geografia para obter habilitação para dar aulas dessas disciplinas nos ensinamentos fundamental e médio.

Outra experiência que contribuiu para o “tornar-se professor” foi a realização dos estágios obrigatórios da licenciatura. Jomar fez estágio em uma das maiores escolas de Araraquara. Durante o estágio, vivenciou situações que colocaram em dúvida seu objetivo em

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

ser professor. Como a escola era muito grande, os problemas também eram proporcionais ao tamanho da instituição. Por conta de uma confusão na atribuição de funções e para suprir a falta de funcionários, durante os estágios, ele trabalhava como inspetor de alunos e, com frequência, tinha que separar estudantes brigando. Jomar relatou inclusive que alguns estudantes pensavam que ele era segurança na escola. Não havia uma estrutura mínima para atender as demandas dos/as estudantes e em alguns banheiros nem havia vasos sanitários. Jomar acrescenta que, no estágio, se deparou com um “ambiente caótico, o professor todo nervoso, aquela veia no pescoço”. Ele complementa: “Um monte de amigo meu que estava fazendo o estágio desistia da carreira docente” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP). Alguns estudantes até continuavam na universidade fazendo uma segunda graduação, mas como Jomar não dispunha desse tempo porque precisava ajudar financeiramente sua família, ele resolveu continuar sua formação e se tornar professor.

O “tornar-se professor” é motivo de muita alegria e realização profissional para Jomar. Ele sublinhou que:

sou muito orgulhoso, sou muito feliz de estar dentro da escola pública hoje, toda uma história de vida. Não estou ganhando melhor salário, se eu tivesse trabalhando de funileiro eu estava ganhando mais do que se eu tivesse dando aula (...) Mas estou muito feliz de dar aula justamente por isso, por eu estar trabalhando para um futuro melhor para nossa Nação (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Essa satisfação e realização profissional não ocorreram no início da docência. Na verdade, elas fazem parte de um processo marcado por prazeres e desprazeres proporcionados pelos desafios e adversidades vivenciadas no início da carreira.

##### 4.1.3.2. Início da docência – “Vou trabalhar nisso por mais que seja difícil” (JOMAR)

No final da graduação, Jomar viveu uma tragédia familiar com a perda de um irmão. A fatalidade aumentou a responsabilidade no sentido de ajudar emocional e financeiramente a sua mãe. Então, quando ele se formou tinha um pensamento sólido: “Tenho que trabalhar, dar uma força pra minha mãe, dar um retorno para ela”. Ao concluir a graduação, ele se apresentou para o diretor da escola, onde havia cursado o ensino médio, e conseguiu iniciar a docência como professor eventual. Naquele ano, ele trabalhou por seis meses substituindo os/as professores/as que se ausentavam do trabalho. Jomar relata que

#### **4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia**

pensou em desistir da docência porque “era muito difícil dar aula como eventual” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP). O ambiente escolar era muito tenso e não havia preparação mínima para lidar com os desafios impostos por uma escola localizada na periferia da cidade por conta da precariedade do ambiente de trabalho e das dificuldades da profissão, ele afirmou: “Quase que eu desisti!”. Por conta das eleições municipais daquele ano e pelo afastamento dos/as professores/as que eram candidatos/as a cargos eletivos, sobraram aulas para serem atribuídas a outras pessoas. Jomar conseguiu, em seu primeiro ano de trabalho, assumir a quantidade máxima de aulas em uma escola, localizada perto de sua residência. Essa experiência de assumir aulas o fez mudar de ideia e ele pensou: “Poxa, vou trabalhar nisso por mais que seja difícil!”. Esse relato evidencia a importância de se ter um vínculo empregatício mais estável no início da carreira porque professor eventual não tem a oportunidade de criar vínculos com os/as estudantes e nem o respaldo institucional para desenvolver um trabalho sério e respeitado. Sua visão do que é ser professor começou a ser mudada: “Quando eu peguei aula minha que eu vi que é diferente (...) dá para você fazer um negócio diferente (...) eu frequentava sempre a mesma aula. Era eu que voltava, era eu que fechava a nota, eu tinha o diário na mão” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

No início da docência, Jomar assumiu uma postura sisuda, autoritária e técnica. Por que ele adotou essa postura? Em seu segundo ano de docência, ele fora aprovado em um concurso público de ingresso na rede de ensino do Estado de São Paulo para dar aulas de Geografia. Só havia aulas disponíveis no extremo leste da cidade de São Paulo, resolveu assumir as aulas lá mesmo. Apesar de ter no seu histórico de graduação mais de 160 horas de créditos (requisito necessário para um professor da rede de ensino paulista assumir aulas em disciplinas diferentes da sua licenciatura) em Geografia, ele não poderia assumir o cargo porque ele era licenciado em Ciências Sociais e de acordo com o edital ele poderia assumir apenas se fosse formado em Geografia ou em Estudos Sociais. Isso evidencia a dificuldade enfrentada com frequência por licenciados/as em Ciências Sociais e que tentavam ingressar no magistério antes de 2008. Por conta de uma liminar impetrada com o auxílio do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Jomar conseguiu assumir as aulas de Geografia em uma escola na Zona Leste de São Paulo. Apesar da escola, onde ele assumiu as aulas, ser considerada uma boa instituição de ensino, os/as professores/as tinham que adotar uma postura muito autoritária com os/as estudantes. Portanto, nos dois anos iniciais de docência, a lógica que imperava nas escolas onde ele trabalhou o levou a adotar uma postura autoritária e inflexível. Depois de trabalhar seis meses

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

como professor efetivo por conta da liminar, o Estado de São Paulo derrubou a liminar e Jomar “perdeu” o seu cargo de professor de Geografia. Mesmo assim conseguiu trabalhar na escola como professor temporário por mais um ano. Por conta disso, ele ponderou: “Então fui um dos poucos professores que começou como efetivo e voltou a ser temporário” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP). Esse acontecimento também descortina dificuldades enfrentadas por professores/as no início da carreira. Após trabalhar dois anos como professor temporário na Zona Leste de São Paulo, decidiu mudar para Marília, onde residia sua namorada e futura esposa.

Em Marília, Jomar conseguiu assumir aulas, como professor temporário, em uma escola localizada na periferia da cidade e provavelmente por conta disso muitos/as professores/as não optavam em trabalhar na referida escola. Além de ficar na periferia, a escola apresentava uma série de desafios ao trabalho docente porque “era uma escola que atendia uma população muito carente, criança em situação de risco, em situação de vulnerabilidade, tinha muitos estudantes em liberdade assistida” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP). Como mencionado anteriormente, Jomar havia adotado uma postura de professor autoritário e se depara com essa realidade desafiadora. No começo, ele tentou colocar em prática aquela postura sisuda empregada em seus primeiros anos de docência. No entanto, de acordo com seu relato, percebeu que tal postura se mostrava inadequada, conforme destacado no excerto da entrevista a seguir:

me dei muito mal porque eu dei aula para um aluno [de 13 anos de idade] (...) que o sonho dele era ser assassino. Ele falava assim, de cara feia, mesmo, teve um dia que eu e ele quase saímos na mão dentro da sala de aula. (...) eu fiquei sem voz, eu fiquei tão nervoso com aquela situação, que eu fiquei uns 15 dias sem voz. [então, eu pensei]: “não, não está certo, tenho que mudar minha postura” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Com o fim do ano letivo e o encerramento do contrato de trabalho de sua esposa na cidade de Marília/SP, eles resolveram voltar para Ribeirão Preto/SP. Nesse retorno, Jomar decidiu que continuaria trabalhando como professor, mas estava convicto de que era necessário mudar sua postura. No início do ano letivo de 2007, entrou em contato com a diretora de uma escola que ele havia trabalhado nos idos de 2004 com o propósito de verificar se havia possibilidade de trabalhar como professor eventual. Na ocasião, a referida escola havia optado em participar do Programa Escola de Tempo Integral e a diretora solicitou que Jomar formulasse um projeto. Ele aceitou a proposta e elaborou um projeto de empreendedorismo social com o propósito de desenvolver uma rádio comunitária na escola.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Jomar relata: “Fiz o projeto, mostrei para ela. No dia que começava as aulas, ela falou: ‘Pode vir que seu projeto está aprovado’” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP). No meio daquele ano, sua esposa fora aprovada e convocada em um concurso para trabalhar na prefeitura de São Carlos. Então, eles resolveram mudar para esta cidade.

Mesmo com a mudança para São Carlos (fica a uma distância de um pouco mais de 100 quilômetros de Ribeirão Preto), Jomar continuou dando aulas na escola de Ribeirão Preto. De acordo com seu relato, essa decisão se mostrou muito acertada porque mesmo sendo professor temporário, com o tempo de serviço, estabeleceu-se um vínculo com o Estado (atualmente, professores/as nesta situação são designados como “Categoria F”, considerados estáveis e possuem praticamente os mesmos direitos dos efetivos). Nos anos de 2008 e 2009, Jomar participou do processo seletivo para professores/as da Prefeitura de São Carlos e conseguiu assumir aulas de História e Geografia em três escolas do município. Neste período, trabalhou apenas em escolas do município. No final de 2009, funcionários da última escola estadual que ele havia trabalhado entraram em contato e disseram que ele deveria assumir algumas aulas na escola, caso contrário perderia o vínculo empregatício com o Estado de São Paulo e conseqüentemente a sua estabilidade. Com o final do ano e com a intenção de continuar com a estabilidade proporcionada pelo fato de ser professor “Categoria F”, em 2010, Jomar resolveu tentar assumir aulas em São Carlos. Foram atribuídas aulas para ele em três escolas, totalizando 33 aulas semanais (Jornada Integral de Trabalho Docente).

No meio do ano de 2010, Jomar fora convidado para assumir a função de educador profissional no “Programa Escola da Família”<sup>5</sup> em uma escola próxima a sua residência. Manteve-se nessa função até o final daquele ano porque ele estava substituindo uma professora que estava de licença maternidade. Entre os anos 2011 e 2013, Jomar assumiu, em substituição, as aulas de História e Geografia que foram inicialmente atribuídas a um professor que estava exercendo a função de coordenador pedagógico na escola. Então, Jomar continuou trabalhando apenas nesta escola nesse período de quatro anos. Desde 2014, Jomar acumula dois cargos [professor efetivo e professor categoria F] na rede de ensino do Estado de São Paulo, ministrando mais de 40 aulas semanais em três ou quatro escolas.

Atualmente, vivemos no Brasil um processo de precarização da profissão docente, acentuado pelo descaso de nossos governantes e isso tem um impacto muito grande no início da docência. Sobre esse processo, Jomar avaliou:

---

<sup>5</sup> Trata-se de um programa criado em 2003 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que visa desenvolver atividades nos finais de semanas nas escolas estaduais com a participação de voluntários, profissionais da educação e universitários.

#### **4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia**

you already enter while the process is occurring. This is the only profession that occurs. There are various things that are exclusive to the professor, for example, courses of formation in the morning, at the end of the week... continued formation, no other function has this. No other profession can act... even being a professor, no other profession you are integrated in a completely random way, you do not go through a process. Then it is the precariousness of our profession, everything that people perceive is this (JOMAR, March 2016, São Carlos/SP).

The description of the beginning of Jomar's teaching reveals the difficulties and challenges faced by teachers/as who resolve to opt for a profession that has a very important social function, but which is often treated with disdain and there are no incentives for the choice of this profession and neither the necessary support for the newly-entrants.

#### **4.2. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia**

To formulate the dimensions and to carry out the examination of the data collected by means of different techniques executed and explicitated in the theoretical-methodological references, after the transcription of the interviews and the rounds of conversations, I did a reading of the field diaries and the referred transcriptions with the purpose of capturing the total sense of the phenomenon investigated (development of the education of ethnic-racial relations in the teaching of Sociology). Subsequently, I did a re-reading, taking into account the research question – how is it possible to promote the education of ethnic-racial relations in the teaching practice developed in Sociology classes in the middle school? –, with the objective of identifying units of meaning. In the following, I elaborated charts (see APPENDIX J) with the data organized in five dimensions: links; educational processes – teaching strategies; educational processes – thinking sociologically; valuation of ethnic-racial belonging and reflection on practice. In addition to these dimensions, thinking in its specificity, I did an analysis of the intervention separately. The dimensions emerged from the dialogue established between the theoretical references and the data raised in the field research. It should be added that the dimensions are not independent. On the contrary, they cross each other, but they will be treated separately only to assist in the organization of the information and in the presentation of the descriptions.

## 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

### 4.2.1. Vínculos – “Criação de vínculos é uma forma de aprendizagem” (JOMAR)

Jomar mencionou que sempre optou em trabalhar em escolas localizadas na periferia em razão da identificação com esse local. Por esse motivo, no processo de escolha da escola onde ele trabalharia quando ingressara no concurso de 2014, ele já havia selecionado como primeira opção a E. E. Fanon, em São Carlos. Ficou muito contente quando conseguiu assumir as aulas de Sociologia na referida unidade escolar porque ele já havia ministrado aulas em 2010 naquela escola e gostou muito da experiência. No primeiro dia de aula Jomar gosta de contar sua história aos alunos: “Eu acho que cria um acolhimento”. O acolhimento, segundo o relator, é muito importante para abordar questões como identidade e pertencimento étnico-racial e por meio dele: “Eu consigo criar uma identidade com os alunos (...) eu consigo ter uma relação boa com os alunos por mais complicado que seja”. Por isso, ele reforçou: “A primeira coisa que eu falo para os alunos é isso, de onde eu vim, quem sou eu. Eu percebo que tem bons resultados” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

No contato inicial com os/as estudantes, Jomar busca se aproximar deles/as: “Primeiro eu conto a minha vida para eles, eu falo qual é o meu propósito como professor, depois eu falo para eles fazerem um projeto da vida deles na relação com a escola” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Como mencionado anteriormente, a partir de 2007, Jomar decidiu abandonar uma postura de professor autoritário e sisudo e passou a estabelecer vínculos com os/as estudantes. A busca por criar vínculos com os/as estudantes percebeu-se como uma forma de desenvolver aprendizagens no início da docência e, para fundamentar essa estratégia, ele buscou referências na postura adotada por seu professor do ensino fundamental que incentivava os/as estudantes. Essa transformação fica evidenciada no trecho seguinte:

eu seria um cara que falaria de minha história de vida. Então, comecei a pensar naquele professor [do ensino fundamental que valorizou seu trabalho feito às pressas], comecei a pensar em várias situações. (...) eu sempre falo da minha história de vida, com o objetivo de criar um vínculo (...) rompi com aquela tradição autoritária (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

A criação de vínculos com os/as estudantes, no entendimento de Jomar, é uma forma de amenizar a situação gerada pela intensa jornada de trabalho que o impossibilita de desenvolver aulas diferenciadas e bem planejadas. Com o objetivo de estabelecer vínculos, ele prioriza a interação desenvolvida dentro da sala de aula. Sobre esse aspecto, Jomar destacou:

eu acho que criação de vínculos é uma forma de aprendizagem também. Eu faço um

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

esforço muito grande para criar vínculos, criar um espírito de identidade, de autorrespeito, de reciprocidade, de responsabilidade mútua. Eu gosto muito de falar isso para eles. (...) Eu falo para eles que o meu trabalho é muito sério. Eu faço de tudo para que seja muito sério dentro da sala de aula. Eu percebo que eles... pelo menos eu não sei se eu engano eles. Para mim eu acredito. (...) Não adianta nada você falar isso e de repente você surtar e começar a gritar com eles, ficar bravo, xingar eles. (...) Se você consegue manter um clima de compreensão mútua e diálogo, acho que dá bons resultados. Eu percebo que eles vão e se portam na minha aula... Às vezes tem aquelas coisas repetitivas (...) A maior parte dos meus alunos faz as atividades que eu passo. Por mais que às vezes você vê que não está tendo aprendizagem (...) Mas eu acho que eles fazem a atividade, eles trazem o caderno, eles têm vontade de mostrar pra mim que eles estão se esforçando. Então eu acho que eles fazem isso... eu percebo isso. Eles se identificam comigo. Eu posso estar enganado. Eu acho que tem uma identidade: “Ah, não, vou fazer, o professor está... vem aqui dá aula pra gente”. (...) Então você vê que no final do bimestre um ou outro aluno que precisa de nota comigo. Quem que eu não dou nota? O aluno que não faz absolutamente nada, que perturba a aula, aquele não tem como você dar nota (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Para Jomar, a política de progressão continuada adotada pela rede de ensino do Estado de São Paulo, apesar de sua proposta ser interessante, tem contribuído para esfacelar a relação professor-estudante e destruído o significado da escola para os/as estudantes. Isso ocorre porque os/as estudantes são levados/as a pensar e agir da seguinte forma: “Vamos passar de ano mesmo sem saber nada! Estou sendo empurrado mesmo! Isso daqui é só passageiro! O que é importante para mim é só o diploma!” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

A reflexão e o desabafo de Jomar relacionam-se com o estudo de Viegas (2006) que aponta um descompasso entre o discurso oficial e as visões de docentes sobre a Progressão Continuada<sup>6</sup> porque a implantação dessa política não contou com a participação dos/as professores/as e a forma como é instituída deixa a impressão que, para quem trabalha no ambiente escolar, progressão continuada é sinônimo de aprovação automática sem avaliação e sem critério, na qual o/a estudante sem ter aprendido o que fora previsto é aprovado para cursar o ano seguinte. Viegas (2006) aponta que a postura de professores/as em criticar essa política não significa “ser favorável à reprovação e à exclusão, mas ter em vista que o acesso e a permanência do aluno na escola não podem prescindir da qualidade do ensino oferecido. Muitas de suas críticas recaíam na perda progressiva da apropriação do conhecimento pelos alunos” (p. 260).

No entendimento de Jomar, a Progressão Continuada é o principal problema

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma política implantada na rede de ensino paulista no final dos anos 1990 com o objetivo de diminuir a repetência, a defasagem série/idade e a evasão no ensino fundamental. Essa política reorganizou esse nível de ensino em “dois ciclos de quatro anos cada (Ciclo I: 1ª à 4ª; Ciclo II: 5ª à 8ª), nos quais os alunos não podem ser retidos, à exceção dos faltosos” (VIEGAS, 2006, p. 248). Em 2014, foi realizada uma alteração nesses ciclos e o ensino fundamental passou a ser dividido em três etapas: do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano. Com essa nova organização, os/as estudantes só podem ser retidos/as no final de cada etapa.



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

enfrentado pela escola pública em São Paulo. Então, para responder ao desafio:

a primeira coisa que a gente tem que fazer com o aluno é discutir isso. Discutir o que está ocorrendo; fazer uma discussão política, séria, leal, fraternal com o aluno, fraternal no sentido de classe mesmo, nós somos trabalhadores. Esse daqui é um ambiente que era para servir para nós transformarmos a sociedade, lutarmos pelos nossos direitos. Quem está no poder quer que a escola seja um caos mesmo, que a escola seja ruim. Então, nós temos que nos unir para melhorar a escola. Então, essa discussão, esse é o pontapé inicial, o foco da minha discussão com eles. Aí eu procuro sempre discutir o que é que eles estão fazendo aqui, para que eles estão aqui? (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Em um contexto que vigora uma política desastrosa de Progressão Continuada, para dizer o mínimo, discutir com os/as estudantes a função social da escola pública e as possibilidades de transformação da sociedade por meio dela é necessário. Para isso, é importante reverter uma prática muito presente em escolas públicas paulistas que interioriza nas cabeças dos/as estudantes que eles/as não são capazes de serem bem sucedidos/as nos estudos.

Para reverter esse quadro negativamente impactante na autoestima dos/as estudantes, Jomar busca inspiração em experiências vivenciadas em sua infância quando ele fez um curso da polícia mirim em 1987. Na conclusão desse curso, os formandos cantavam um hino que fortalecia a autoestima e motivava as crianças. Jomar declarou:

então, isso mexia com a gente. Falava “você é o futuro do Brasil”, cara. “Você é um pedacinho muito importante”. Isso mexia com a nossa autoestima e a gente acreditava na gente mesmo, se achava importante e é muito importante você explicar isso para o jovem, ainda mais para o jovem em vulnerabilidade. Então, falar para ele: “pô, cara, você é importante! Você vai fazer a diferença! Você pode fazer a diferença! Depende de você! E a escola é uma possibilidade desse negócio para você fazer a diferença para você e para todos!”. Então, eu acho que é necessário trabalhar o significado da escola com ele. Esse é o nosso principal objetivo. Eu sempre retomo essa discussão, sempre procuro retomar para ver se eles se animam. 95% dos problemas que temos dentro da escola pública hoje se deve a baixa autoestima dos alunos. Pessoa com autoestima baixa, ela não acredita em si própria, ela avacalha, não está nem aí com nada. Aí você atribui a ela como alguém importante e diz: “você é importante! Você vai fazer a diferença!”. Eu consigo perceber bons resultados (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A disposição para criar vínculos com os/as estudantes também foi apontada no estudo de Bento (2012), na qual o autor verificou que o diálogo entre estudantes e professor é necessário para o desenvolvimento de processos educativos que valorizam e reconhecem a história e cultura indígena e africana.

Como podemos perceber no relato de Jomar, a criação de vínculos é importante para fortalecer a relação professor-estudante e propiciar que os/as estudantes participem da aula com envolvimento e comprometimento. Quando o vínculo é estabelecido, a aula se torna

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

significativa para todos/as os/as envolvidos/as nela.

- 4.2.2. Processos educativos: estratégias de ensino – “Eu acho que aula... só sala de aula, lousa, giz, o espaço da escola, ele está desgastado” (JOMAR); “[a exibição de filmes é] uma ferramenta que eu lanço mão dela sempre para fugir da padronização da aula” (JOMAR)

Estratégias de ensino possibilitam tornar as aulas e, conseqüentemente, a escola mais significativa para os/as estudantes, mas para isso é necessário articular o que ocorre na escola com o que acontece fora dela. Sobre essa questão, Jomar afirmou: “Eu acho que aula... só sala de aula, lousa, giz, o espaço da escola, ele está desgastado”. Por esse motivo, ele pensa que organizar e desenvolver atividades pedagógicas com os/as estudantes fora do ambiente escolar é muito importante e necessário para complementar o que se desenvolve dentro da escola. Para atender a essa necessidade, ele sugeriu:

talvez levá-los na universidade para ver (...) o que são as políticas afirmativas (...) como ela está presente no dia-a-dia da universidade? O que elas significam? O que tem de assistência? (...) talvez pegar os alunos aqui e vamos viabilizar um passeio, hoje nós vamos ter as duas aulas lá no (...) no Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos. Vamos conhecer um professor, um pesquisador para vermos o que ele faz. (...) Acho que museus, um cinema, uma peça de teatro sobre o assunto. Tudo coisa que eu acho que enriqueceria muito a aula (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Essa sugestão de Jomar encontra amparo em alguns estudos que fazem parte da revisão da literatura. Por exemplo, Nascimento (2009) mostrou como o desenvolvimento de oficinas de Cultura Brasileira (Capoeira e Músicas) criou possibilidades de integração entre a escola e a comunidade que a utiliza. Andrade (2006) também recomendou como estratégia de ensino a visita orientada de estudantes a lugares históricos que tenham a presença e a participação da população negra.

Valorizar a autoestima e procurar passar segurança para os/as estudantes é outra estratégia de ensino destacada no relato de Jomar. Para atingir tais propósitos, ele destacou:

procuro sempre trabalhar com eles a oportunidade deles se sentirem capazes. Então, todas as atividades que eu passo para eles, eu falo isso para eles no começo do ano, eu falo: “Todos vocês no começo do ano tem dez... no começo do bimestre, cabem a eles manterem o dez”. O que tem que fazer para manter o dez? Vir na escola, fazer a parte deles. O que é fazer a parte deles? Contribuir para a aula funcionar, fazer as

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

atividades que eu passo. Fez isso não tem como não tirar dez. Eu mostro para eles que todos eles são capazes de tirar dez, todos eles são dez. A nota é uma coisa que está muito mais nas mãos deles do que nas minhas. Eu falo isso para eles, eu falo: “A primeira pessoa a se dar a nota, tem que ser você mesmo e você é capaz de tirar dez. Se você vier para a escola e fizer a tua parte, você irá tirar dez”. Nesse sentido, eu sempre passo uma oportunidade para eles tirarem um dez. Todos eles, todos os trabalhos que eles fazem dificilmente não vão tirar uma nota máxima. Por exemplo, o meu diário, todas as atividades que eles fazem vale dez. Aquele dez é como se fosse um ok, um visto. Eu ponho valendo dez para quê? Para ele se sentir valorizado, porque eles são pessoas acostumadas a escutarem as pessoas a falarem que eles não sabem, que eles não conseguem e de repente você mostra para eles que eles sabem, que eles conseguem, que eles são capazes... eles se animam. Percebo que a grande maioria anima. Essa geração é uma geração que não gosta muito de desafio. Você começa a passar... nossa geração era assim quanto mais difícil era a coisa, mais você se empenhava. Mas com essa geração é diferente, quanto mais difícil mais fácil eles desanimarem. (...) Quando você dá uma oportunidade e mostra: “olha, isso daqui é fácil! Você vai conseguir, você vai tirar de letra!”. Eles se animam e passam a gostar da disciplina porque eles pensam: “Nossa! Isso é fácil! Nossa, que legal! Eu vou fazer!”. Eles acabam aprendendo até coisas difíceis, complexas porque aprender Sociologia não é uma coisa simples. Por mais que eles [governantes, mídia, etc.] tentam desvalorizar a nossa matéria, mas ter compreensão das coisas sociológicas é uma coisa muito bem elaborada, necessita de determinadas conexões cognitivas que só o exercício mesmo. Então, eu valorizo muito isso. Utilizo certas estratégias para isso: valorizo a autoestima e dou a oportunidade para eles... mostrando o tempo todo que eles são muito capazes, que eles sabem fazer as coisas; então, eu passo segurança para eles (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Nesse relato, notamos que Jomar procura utilizar como estratégias de ensino o fortalecimento da autoestima e a motivação dos/as estudantes. Por exemplo, na avaliação, o professor valoriza o empenho dos/as estudantes e mostra a todo o momento que eles/as são capazes de serem bem sucedidos/as nos estudos. Essas estratégias se justificam como possibilidades de minimizar efeitos de uma das características muito presente entre os/as jovens atualmente que, ao se depararem com situações desafiadoras, costumam desistir facilmente. Jomar passou a fundamentar sua prática docente nessas estratégias a partir de reflexões sobre a prática.

Em muitas escolas estaduais, os/as professores/as precisam utilizar indiscriminadamente as apostilas fornecidas para todos/as estudantes. Em muitos casos, não importa se os/as estudantes estão desenvolvendo as habilidades e as competências explicitadas na proposta curricular. O importante é utilizar a apostila. Jomar relata uma experiência vivenciada com um coordenador de uma das escolas em que ele trabalhou. O coordenador costumava entrar na sala de aula e perguntar para o professor se ele estava usando a apostila. Jomar decretou que esse uso a qualquer custo “é monstruoso, é horrível (...) a padronização da aula que o caderninho<sup>7</sup> propõe que eu sou crítico, porque ele engessa e muito. (...) Isso é para

---

<sup>7</sup> Essa é também uma forma de se referir às apostilas adotadas pela rede de ensino paulista. Na verdade, essa

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

mim um atentado contra a nossa profissão porque ele encolhe demais, ele padroniza, ele engessa. E ele minimiza nosso trabalho” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

A proposta curricular da rede de ensino de São Paulo é executada, sobretudo, pelo uso das apostilas (do/a Professor/a e dos/as estudantes). A avaliação de Jomar de que a proposta desenvolvida somente a partir da apostila padroniza demais as aulas não é uma exceção e encontra fundamento em alguns estudos. Por exemplo, Ponciano (2011) já denunciara isso, ao analisar o currículo oficial de História desenvolvido na referida rede de ensino do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, constatando que o currículo não aborda consistentemente a participação dos/as afro-brasileiros/as em nossa sociedade e não problematiza a questão do preconceito e do racismo.

Jomar pensa que é possível aproveitar alguns elementos contidos na apostila de Sociologia. Ele opta em desenvolver a proposta curricular sem utilizar exaustivamente este material, mas segue os temas e os conteúdos propostos. A lógica do material curricular de Sociologia, no entendimento de Jomar, é interessante e viável, em alguns casos, para colocar em prática na sala de aula. Por exemplo, em algumas situações de aprendizagem, é sugerido que o/a professor/a faça inicialmente uma sensibilização do tema, desenvolva-o a partir de aportes sociológicos e, para finalizar, realize atividades com as/os estudantes. Além disso, há sugestões de filmes para trabalhar ou auxiliar no desenvolvimento de alguns temas.

Uma das formas de fugir da padronização da aula vigente na proposta curricular de Sociologia de São Paulo é a utilização de recursos didáticos como filmes e músicas. Além disso, há projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que buscam viabilizar a realização de passeios e visitas a museus e universidades. Jomar relatou que esses projetos acabam sendo subutilizados porque os/as professores/as não são incentivados/as e nem dispõem de tempo hábil para preparar e planejar passeios e visitas. Dessa forma, perdemos ótimas oportunidades para desenvolver um trabalho de impacto na formação dos/as estudantes que articule os conhecimentos desenvolvidos na escola com aqueles desenvolvidos fora dela.

Como mencionado, a utilização de músicas consiste em uma forma de fugir da padronização imposta pela proposta curricular da rede de ensino do Estado de São Paulo. Com esse propósito, Jomar, no início do ano nas aulas do segundo ano, cantou e discutiu o rap “Lavagem cerebral” de Gabriel, o Pensador. De acordo com o professor, essa estratégia é

---

referência é para explicitar que ela é só mais um recurso didático e não o único e nem o mais importante como alguns/as coordenadores/as, diretores/as, supervisores/as, dirigentes e secretários acreditam. Para alguns desses agentes, o uso da apostila é sinônimo de qualidade da aula.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

bastante interessante porque promove uma aproximação dele com os/as estudantes. A partir da música, busca-se abordar a diversidade social presente em nossa sociedade, bem como a diversidade presente nas famílias dos/as estudantes. Posteriormente, Jomar relacionou essa discussão com as orientações da proposta curricular para o segundo ano de apresentar dados estatísticos, mapa da violência no Brasil, questão do desemprego e desigualdades étnico-raciais. No seu entendimento, a estratégia de utilizar o referido rap visa tornar o tema da diversidade próximo aos/às estudantes a partir de um estilo musical que eles/as têm algum contato e conhecimento. Essa estratégia de ensino é também recomendada por Moraes e Guimarães (2010) para envolver e atrair a atenção dos/as estudantes para o que será abordado na aula. Além disso, utilizar músicas e/ou estilos musicais próprios do universo dos/as jovens, como o rap, “podem fazer diferença em relação ao envolvimento da classe em uma aula musical” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 59). Essas estratégias de ensino que buscam superar uma padronização vigente na proposta curricular também são uma opção para efetuar o desvelamento do racismo.

**Desvelamento do racismo como estratégia de ensino** – “Na escola, muitas pessoas fingem não ver que o racismo está ali presente” (Leslie)

No entendimento de Jomar, o desenvolvimento da pesquisa contribuiu no sentido de apresentar possibilidades de desvelar o racismo presente em nossa sociedade. Na roda de conversas destinada a discutir o racismo na sociedade e na escola, para sensibilizar as/os estudantes, empreendemos o seguinte debate:

Erivelto: vamos imaginar que vim aqui à noite na E. E. Fanon, vim a pé, eu saio da escola à noite aqui no bairro, estou andando à noite no bairro, acontece algum crime aqui na região e passa uma viatura da polícia...

James: Você é suspeito!

Erivelto: Sou suspeito, não é James? Por quê?

Meduza: Por causa da cor.

Erivelto: Pelo fato de ser negro! Isso tem a ver com o sistema de atitudes que tem a ver com o preconceito. É uma ideia preconcebida que nos informa que os negros são suspeitos de ter cometido algum crime. Além disso, como o preconceito se manifesta? Ele se manifesta de diferentes formas. Pode ser de forma verbal (quando a gente escuta: Ah! Amanhã é dia de branco!). O que isso significa: ‘Amanhã é dia de branco!’?

Graziela: É dia de trabalhar!

Erivelto: Os negros não trabalham, quando a gente escuta isso? A ideia que está por trás é que os negros...

Estudantes se manifestam: Ah!

Erivelto: Perceberam onde está a conotação preconceituosa? Ao falar isso, então

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

amanhã é dia de trabalho por isso é dia de branco. Logo, os negros não trabalham.

Dany: Professor? Minha mãe fala: “Amanhã é dia de preto!”

Erivelto: Nesse caso, ela está invertendo a lógica para valorizar e explicitar que os negros trabalham tanto quanto os não negros. Essa é uma inversão importante porque desconstrói aquela ideia presente na expressão original.

James: Nunca tinha escutado isso!

(RODA DE CONVERSAS, 30 de setembro de 2016, São Carlos).

Cabe acrescentar que a origem da expressão “amanhã é dia de branco”, utilizada na sensibilização, não tinha uma conotação racial porque ela era utilizada por marinheiros que significava: amanhã é dia de usar o uniforme branco para ir trabalhar. No entanto, em nosso cotidiano quando a expressão é utilizada ela assume essa conotação racista<sup>8</sup>.

Outro momento oportunizado para desvelar como o racismo se manifesta na sociedade brasileira ocorreu quando debatemos sobre a discriminação. Seguem trechos dessa discussão:

Erivelto: O que é discriminação? Consiste em “comportamentos e ações discriminatórias de cunho racial”. Então, por exemplo...

Meduza: Insultar alguém?!

Erivelto: Isso! Ou impedir alguém de entrar em determinado espaço. (...) se o preconceito é um sistema de ideias, a discriminação é o comportamento e as ações decorrentes do preconceito. Mas como que essas práticas se manifestam? Onde vocês acham que essas práticas ocorrem?

Artórias: Qualquer lugar!

Meduza: Bancos...

Artórias: Bancos! Escola.

James: Ônibus!

Leslie: Trabalho.

Estudantes: Hospitais, postos de saúde.

Meduza: Filas!

Erivelto: Há um lugar muito importante que não falamos ainda. Onde?

Rihanna: Brasil!

Risos!

Leslie: Dentro da nossa casa.

Erivelto: Isso! No interior de nossas famílias.

Sofia S.: É verdade! Minha avó é racista!

Erivelto: No interior de nossas famílias! Eu vou retomar a fala da Sofia S., ‘minha avó é racista!’, é culpa da sua avó?

Maia: Não!

Erivelto: Isso! Da sociedade. Isso precisa ficar nítido.

James: Mas quem forma a sociedade somos nós?

Erivelto: Isso. É necessário mudar a sociedade.

Sofia S.: Hoje que existem esses projetos para combater o racismo. Antes eles não estavam nem aí.

Erivelto: E era praticado de forma...

Sofia S.: Explícita (RODA DE CONVERSAS, 30 de setembro de 2016,

---

<sup>8</sup> Essa expressão tem uma conotação racista porque “vivemos em um país onde a escravidão do povo negro durou mais de 300 anos, e os escravos, mesmo sendo forçados a trabalhar, geralmente eram vistos como ‘vagabundos’” (Fonte: <https://mulheresquepodem.wordpress.com/2016/07/07/tire-o-racismo-do-seu-vocabulario-13-palavras-e-expressoes-para-parar-de-falar-ja/>. Acessado: <10 jan. 2017>).

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

São Carlos).

Esse debate que fora iniciado com a discussão sobre a discriminação e uma estudante, ao afirmar que sua avó é racista, o relacionou com uma situação que ela vive no interior de sua família, o que possibilitou desvelar como posturas racistas fazem parte de nosso cotidiano. Gomes (2005) nos mostra que “no Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como ‘bons’ ou ‘ruins’, ‘competentes’ ou ‘incompetentes’, ‘racionais’ ou ‘emotivos’” (p. 45-6) e aprendemos tudo isso nas relações sociais, inclusive, na família, como destacado pela estudante.

Prosseguimos a discussão, focando em uma das características da sociedade brasileira que é a naturalização do racismo porque, como argumenta Gomes (2005, p. 46), “após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo”. Lemos coletivamente uma citação de Marcelo Paixão (2006), na qual o autor explicita que: “O preconceito racial e o racismo no Brasil se manifestam no cotidiano das relações pessoais, na mídia, nas empresas (quando dos processos de contratação, políticas de promoção e na tomada de decisão sobre as demissões), nas escolas e universidades...” Após a leitura, debatemos essa questão:

Charlotte: E onde ocorrem mais essas práticas?

Erivelto: Não sei se é possível dizer onde acontece mais porque todos esses espaços fazem parte da sociedade, mas tem alguns espaços onde essas práticas geram, não só desconfortos, marcas mais fortes.

Charlotte: Exemplos?

Erivelto: Nas escolas. Nas famílias; no interior das famílias. Não sei se algum de vocês já passou por isso, mas eu já passei...

Malia: Minha mãe!

Aleeh Breezy: Professor! Meu pai já passou por isso porque quando eu nasci, eu nasci muito branquinha, com olhos puxados, cabelo liso...

James: Alguém pulou a cerca!

Aleeh Breezy: Meus parentes falavam que eu não era filha do meu pai porque ele é bem pretinho; falavam que eu era adotada por eles.

Maia: Professor! A minha irmã é muito morena e minha mãe é branca dos olhos verdes e ninguém fala que ela é filha dela.

James comentou: Sua mãe pulou a cerca!

Graziela: Meu pai, minha mãe e eu somos brancos. Já o meu irmão é moreno...

Meredith: O pai de minha mãe tem a pele escura e todos nós somos brancos por conta de minha mãe. Você não fala que meus dois avôs eram bem ‘morenã’ (RODA DE CONVERSAS, 30 de setembro de 2016, São Carlos).

Nessa discussão transcrita são apresentados exemplos de situações mencionadas pelos/as estudantes que revelam como práticas racistas fazem parte do cotidiano

#### **4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia**

deles/as.

Organizamos e realizamos uma roda de conversas, no dia 30 de setembro de 2016, que discutiu o racismo na sociedade e na escola. Após a discussão, os/as estudantes elaboraram um relato a partir do seguinte questionamento: por que temos a percepção de que o racismo se manifesta com mais intensidade na sociedade do que na escola? No Quadro 1 é apresentada a sistematização das transcrições na íntegra dos relatos.



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

<b>Quadro 1 – Relatos de estudantes: “Por que temos a percepção de que o racismo se manifesta com mais intensidade na sociedade do que na escola?” (30/09/2016)</b>	
<b>Nome</b>	<b>Relatos</b>
Aghata	Se acontecer racismo na escola, você pode ir na coordenação e denunciar, mas se for na sociedade em si mesmo denunciando não irá mudar nada.
Aleeh Breezy	Essa prática não se manifesta muito na escola porque muitas pessoas se respeitam.
Artórias	Nas escolas, os agredidos se abrem com o diretor para ele tomar uma atitude contra os agressores e, em algumas escolas, muitos diretores ignoram. Na sociedade, o agredido não tem onde correr ou alguém para recorrer, porque ele fora da sua casa já é oprimido, reprimido pela sociedade que o humilha, tem pessoas que os ajudam, mas são poucas.
Charlotte	Essa prática não é muito frequente dentro da escola, pois há pessoas que podem ajudar, auxiliar e orientar. Muitas escolas falam muito sobre esse assunto e orientam os alunos à respeito disso, diferente do mundo lá fora onde há todas as horas atos racistas em todos os lugares, numa sociedade que não acolhe e sim julga.
Dany	Na sociedade tem pessoas mais velhas que não mudam sua concepção de visão. Já na escola, as crianças e adolescentes ainda estão formando seu caráter, muitas delas tem pais ou avós que são racistas e elas já observam que isso não é certo e não praticam. Só que tem muitos que seguem o incentivo de seus pais e avós.
Dheik	Eu acho que na escola é mais fácil de identificar as pessoas que praticam o racismo e por isso as pessoas racistas não praticam o racismo. E também graças aos trabalhos que os alunos fazem sobre o racismo e fazendo esses trabalhos eles percebem os erros que estariam cometendo se praticassem o racismo.
Estrela	Na escola, o preconceito contra os negros é da mesma forma que nas ruas, às vezes, é até maior. Por sermos jovens, às vezes falamos coisas que não devemos. Na escola não é só 48% e sim muito mais, por estarmos crescendo, falamos coisas que não devemos então há muito mais racismo na escola.
Gonçalves	O modo com que as pessoas interpretam as pessoas de pele escura, a cor da pele, não diz o que a pessoa é. Não digo que ela pensa, etc. Até porque ela é um ser humano. Tem os mesmos direitos que uma pessoa de pele branca ou mais clara. Então, não devemos julgar uma pessoa pela cor e sim pelo que ela é.
Graziela	Muitas pessoas dizem que existe muito racismo, porém muitas não assumem ser racistas. Na escola não existe só racismo, existem muitos outros tipos de preconceitos e discriminação. Particularmente em minha turma disseram que não existe muito, mais na verdade existe, sim, porém está implícito. Vejo sim muito racismo e que muitas pessoas fingem que não existem e, muitas vezes, a escola ou, melhor, os orientadores não tomam atitudes corretas e não agem corretamente como exemplo o ocorrido durante essa aula [um estudante teve uma atitude homofóbica com uma estudante – esta começou a chorar. Professor chamou os dois para fora da sala para conversar e depois os encaminhou para a coordenação].
Hadassa	Na sociedade há muitos locais em que ocorrem preconceitos às raças, etnias, etc. Entre eles, estão: hospitais, postos de saúde, ônibus, universidades, escolas, bancos, filas de lojas, entre outros lugares. No entanto, nós conseguimos enxergar explicitamente o racismo no meio da sociedade. Diferentemente no ambiente escolar. Existem preconceitos de maneira implícita, racismo com pessoas negras, deficientes físicos e

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

	mentais, classes sociais, etc. Em minha concepção, essa diferença de percepção entre as pessoas acontece, devido a muitos fatores, entre eles, estão: na escola existem algumas disciplinas que de certa forma, em alguns casos, bloqueiam a demonstração do racismo, diminuindo a percepção do mesmo na escola. De uma forma geral, as pessoas fingem que não existe racismo, mas suas próprias atitudes e pensamentos, afirmam esta discordância que está presente na escola de um modo geral, nas salas de aulas, em livros didáticos, entre outros.
James	A adolescência hoje em dia é repleta de brincadeiras, zoeiras e tudo mais. Acredito que por essas brincadeiras no dia a dia nosso, acabamos discriminando, ofendendo pessoas negras sem “perceber”. Sou branco nunca sofri racismo, mas acredito que em todo lugar há esse preconceito, na pele escura é outra coisa. Na escola não é diferente, há também esse preconceito.
Leslie	Essa diferença de percepção acontece pelo simples fato de que na escola o racismo é mais implícito do que na sociedade, pois na escola se você sofrer algum tipo de discriminação você terá a quem recorrer, e poderá, na maior parte dos casos, resolver o problema. Também, na escola, muitas pessoas fingem não ver que o racismo está ali presente. Isso é muito grave! Racismo é uma coisa séria e pode dar processo.
Maia	Às vezes, algumas brincadeiras juvenis atingem algumas pessoas, mas sem a intenção. As que dizem que não há racismo são as que mais praticam, mas não é explícito. Na escola há o racismo, sim. Mas não é notado porque escondem e fingem estar “zoando”.
Meduza	Na escola, você pode denunciar e vai ter soluções na hora. Fora da escola, na sociedade, não há resultado imediato com o racismo.
Meredith	Essa tática não se manifesta muito na escola porque somos educados a quando sofrermos algo recorreremos a uma autoridade e lá fora no mundo é diferente quando sofremos algum preconceito, racismo ou discriminação nem sempre a autoridade irá te defender e muitas das vezes irá te atacar.
Sofia M.	Na minha opinião, eu acho ao contrário, acho que na escola também tem muito racismo, pois começa uma fofoca aqui, ali, depois se torna um xingamento, uma ofensa. Nas ruas também há muito racismo. Então, na minha opinião está igualado.
Sofia S.	Por tudo ser brincadeiras no meio dos jovens, eles acabam fazendo até sem perceber, não enxergam como racismo, então acabam interpretando como “zoeira”, não vê como é sério certos tipos de comentários, acham natural, pensando “ah, é brincadeira, não sou racista”. Outro motivo, talvez, seria alguns projetos ou programas que a escola desenvolve, tentando diminuir esse preconceito.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

A discussão do racismo na sociedade e na escola foi realizada porque, na aproximação do campo e dos/as participantes da pesquisa, identifiquei por meio do questionário de caracterização da turma que havia uma discrepância entre a percepção do racismo na sociedade e na escola. Na ocasião, os/as estudantes afirmaram que existia muito racismo na sociedade, e na escola o mesmo não se manifestava na mesma intensidade.

A realização da discussão possibilitou ampliar a compreensão do racismo, preconceito e discriminação presentes em nossa sociedade. Esse debate foi permeado de exames de casos de racismo na sociedade e em escolas divulgados na mídia.

Dois aspectos são recorrentes nos relatos dos/as estudantes que nos ajudam a entender porque eles/as apontaram essa diferença na percepção do racismo. O primeiro consiste no fato de que na escola é possível recorrer a uma pessoa, especialmente a direção da escola, caso práticas racistas ocorram. O segundo aspecto fundamenta-se na ideia de que a escola desenvolve projetos, programas ou aulas que abordam o tema e essas ações acabam inibindo a sua manifestação.

Um exemplo do primeiro aspecto é expresso no relato de Artórias:

nas escolas, os agredidos se abrem com o diretor para ele tomar uma atitude contra os agressores e, em algumas escolas, muitos diretores ignoram. Na sociedade, o agredido não tem onde correr ou alguém para recorrer, porque ele fora da sua casa já é oprimido, reprimido pela sociedade que o humilha, tem pessoas que os ajudam, mas são poucas.

O segundo aspecto é encontrado no relato de Sofia S.:

por tudo ser brincadeiras no meio dos jovens, eles acabam fazendo até sem perceber, não enxergam como racismo, então acabam interpretando como 'zoeira', não vê como é sério certos tipos de comentários, acham natural, pensando 'ah, é brincadeira, não sou racista'. Outro motivo, talvez, seria alguns projetos ou programas que a escola desenvolve, tentando diminuir esse preconceito.

Outro dado importante explicitado nos relatos é o fato de que todos/as os/as estudantes confirmaram a existência do racismo na escola. Alguns/as acham que ele não se manifesta da mesma forma que na sociedade porque não é tão explícito. Outros/as pensam que a sua manifestação na escola é mais intensa do que fora dela. Essa observação de que o racismo se manifesta de forma mais intensa dentro da escola está associado ao que Cavalleiro (2006, p. 22) sublinhou: “A temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a”.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

O desenvolvimento da referida roda de conversas e, conseqüentemente, a elaboração dos relatos proporcionaram aos/às estudantes identificar e desvelar casos de racismo presentes na sociedade e na escola. Além disso, os/as estudantes relacionaram o que fora apresentado e debatido com várias situações vivenciadas por eles/as dentro ou fora do ambiente escolar.

**Superação de visões distorcidas como estratégia de ensino** – “A apresentação desse material [História Geral da África] foi muito boa para mostrar o quanto de África tem no mundo inteiro” (JOMAR); “Há divergência de como eu pensava sobre a África antes de ter essa aula e depois da aula” (GRAZIELA)

A superação de visões distorcidas foi algo destacado como experimentado na realização da pesquisa. Nos diferentes momentos da pesquisa, essa dimensão esteve presente e possibilitou desdobramentos surpreendentes. Por exemplo, na segunda roda de conversas – dedicada a discutir conhecimentos que tínhamos sobre o continente africano – Jomar sublinhou que:

a apresentação do material [História Geral da África] foi muito boa para mostrar o quanto de África que tem no mundo inteiro. Mostrar o que é a África (...) problematizar a questão de como a mídia passa para a gente a ideia da África e qual é o objetivo dela. Acho que foi uma discussão muito interessante que possibilitou aos alunos isso. Interessante até no sentido sociológico de ir além. A gente levou os alunos a refletir que, às vezes, a mídia traz para a gente uma informação que vai garantindo uma dominação (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Um dos momentos que possibilitou a superação de visões distorcidas foi a conversa sobre o estabelecimento de fronteiras entre os países africanos. Seguem alguns trechos transcritos desse debate:

Erivelto: O tema hoje é ‘África – o que sabemos sobre esse continente?’. Primeira coisa que é importante fazer a relação com o que vimos no dia 19 de agosto, a África é um país?

Estudantes: Não! É um continente.

Erivelto: É um continente que tem 61 países ou Estados autônomos. Vimos isso no dia 19 de agosto.

Gonçalves: África do Sul é um país!

Erivelto: África do Sul é um país.

Gonçalves: Agora se falar só África é um continente.

(...)

Erivelto: Que impressão que dá essas linhas (aponte para as divisas dos países africanos)? Geralmente as fronteiras dos países obedecem fenômenos naturais, onde passa um rio que divide um município do outro, um Estado do outro, um país do

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

outro. Mas que impressão que dá isso daqui? Isso daqui é o quê?

James: É dividido!

Malia: É um máximo!

Meredith: Um limite!

Erivelto: Isso é um limite, mas olhem essa linha aqui.

Dheik: É uma reta!

Erivelto: É uma reta. Como a gente faz uma reta quando a gente está fazendo um desenho?

Artórias: Com uma régua.

Erivelto: Com uma régua! Isso daqui provavelmente foi feito com uma régua. Quando os europeus ‘dividiram’ o continente africano, eles dividiram com uma régua literalmente sem considerar as questões da cultura local e buscando garantir os seus interesses econômicos e políticos.

Jomar: Erivelto! É importante lembrar que os países da Europa, os limites territoriais que existem na África não foram os limites territoriais criados pelos africanos e sim pelos europeus que dominaram o território africano e falaram assim: ‘Esse território é meu’ e cada um dos povos, cada um dos países europeus centrais, falaram que a África era deles, dividiram de acordo com seus interesses. Não estavam nem se preocupando com o que tinha na África. Os povos que colocaram para viver no mesmo espaço, com a história das pessoas. Mesma coisa que amanhã veem os países ricos e poderosos do mundo hoje e pegam a América do Sul e falam assim: ‘Agora nós vamos dividir a América do Sul em pedacinhos para cada um de nós’, pegam os países, esquecem que os países foram construídos através da história e criam países novos, onde eles colocam nomes e põe povos diferentes para conviverem juntos no mesmo território. Foi isso que os europeus fizeram com os povos africanos. (...) é um ponto importante de ser frisado porque a maior parte dos problemas que estamos vivendo na África hoje se deve a essa divisão arbitrária (RODA DE CONVERSAS, 16 de setembro de 2016, São Carlos).

O debate transcrito mostra como a partir da discussão sobre o estabelecimento de fronteiras entre os países do continente africano, buscamos superar visões distorcidas sobre o referido continente. Esse desafio tem relação com a reflexão de Moore (2005, p. 157) de que a visão negativa sobre a África que predominou na sociedade brasileira tem a ver com o “pesado legado de fontes bibliográficas eruditas ‘poluídas’”.

Outro momento que permitiu superar visões distorcidas e relacionar com o cotidiano dos/as estudantes é explicitado no trecho transcrito a seguir:

Erivelto: Para continuar a nossa reflexão eu estou trazendo uma fala de uma escritora nigeriana que inclusive vocês já viram parte de um vídeo dela que chama Chimamanda Adichie. Ela é muito famosa.

Malia: Como?

Erivelto: Chimamanda Adichie.

Gonçalves: Eu vi um vídeo dessa mulher no *Facebook*!

Erivelto: Isso! Ela é muito famosa! Inclusive ela desenvolve vários trabalhos no continente africano e fora dele porque ela tem feito várias provocações. Uma delas é a seguinte, a gente conhece a história do continente africano apenas de uma perspectiva. Qual é a perspectiva que a gente conhece?

Malia: Que lá é pobre! Que lá é deserto!

Erivelto: Isso!

Hadassa: É a visão que nossa mídia. É o que a mídia divulga.

Leslie: É a mesma coisa se perguntarmos para as pessoas do Damha<sup>9</sup> o que elas

---

<sup>9</sup> Trata-se de um condomínio residencial de alto padrão. No sítio, ele é apresentado da seguinte forma: “o

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

pensam da Cidade Aracy<sup>10</sup> (RODA DE CONVERSAS, 16 de setembro de 2016, São Carlos).

Essa estratégia de leitura coletiva possibilitou abordar visões preconceituosas sobre o continente africano. A mesma técnica foi utilizada também por Moura (2010) ao apontar que a leitura de textos sobre a temática étnico-racial é uma estratégia de ensino interessante para a construção de discursos que rompam com situações discriminatórias e racistas.

Após escutarmos a música “África”, da banda “Palavra Cantada” e assistirmos o vídeo “África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra”, produzido por Fafá M. Araújo, solicitei que os/as estudantes fizessem destaques e considerações desses recursos. Segue a transcrição desse debate:

Graziela: É uma realidade muito diferente do que a gente conhece.

Erivelto: Ótimo, Graziela! O que mais? Oi Gonçalves, você tinha dito alguma coisa.

Gonçalves: A música.

Erivelto: Você gostou da música?

Gonçalves: Sim!

Erivelto: Da primeira ou da segunda? Ou das duas?

Gonçalves: Das duas.

Erivelto: Por que você gostou, Gonçalves?

Gonçalves: Ah! Não sei! É legal de ouvir.

Hadassa: É interessante porque eu acho que o ser humano é assim: a gente em uma determinada situação, a gente pode ter várias coisas boas naquilo, mas a gente consegue enxergar o que tem de ruim. Além da mídia, das pessoas fornecerem uma visão da África, realmente a gente enxerga, às vezes, só isso, a gente bate nessa tecla.

Erivelto: Ótima observação porque hoje não temos mais desculpas de não termos acesso às informações. Ótima observação! O que mais? Destaques, observações, curiosidades, o que mais chamou atenção no vídeo?

Sofia S.: Chamou atenção as paisagens/imagens da música da banda “Palavra cantada”, achei bonitinha.

Jomar: Eu percebo que as imagens que a mídia passa pra gente, as imagens que dominam faz com que a gente pense que a África precisa de alguém para cuidar dela. Essa é a impressão. Parece que eles não sabem se cuidar. Precisa sempre ter alguém. Não sei se é proposital.

Gonçalves: O presidente da África é o Mandela?

Interpelei: Da África do Sul?

Gonçalves: É!

Erivelto: Já foi. Mandela foi o primeiro presidente depois do *apartheid*, ele já morreu, negro eleito na África do Sul. Ele foi preso e ficou mais de vinte anos na solitária. Por que ele ficou esse tempo na solitária? Cadê o Jorginho que falou que iria pesquisar sobre o Luther King?

---

Residencial Damha I São Carlos é reconhecido como um dos condomínios horizontais mais bonitos do Brasil” (Fonte: <http://www.damha.com.br/empreendimentos/damha-i-sao-carlos/>. Acessado em: <08 jan. 2017>).

<sup>10</sup> Surgiu por meio de loteamento social no início dos anos 1980. É um dos bairros mais populosos de São Carlos e fica localizado na periferia da cidade. Estima-se que vivem aproximadamente 80 mil pessoas (Fonte: <http://www.saocarlosagora.com.br/cidade/noticia/2010/11/04/13178/regiao-sul-exemplo-do-crescimento-de-sao-carlos/>. Acessado em: <08 jan. 2017>). Cabe acrescentar que as pessoas que moram no referido bairro são estigmatizadas por muitos moradores da cidade, reforçando a ideia equivocada que lá vivem só criminosos e baderneiros.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Gonçalves: Tem um filme sobre ele.

(...)

Hadassa: Foi interessante o que você falou que por consequência dessas visões provoca o preconceito com a África porque assim, se você for perguntar para uma pessoa um lugar que ela quer conhecer geralmente, não generalizando, mas ela não irá falar África. Isso gera preconceito, gera espaço para o racismo.

James: Não vão falar as lindas praias da África.

Meredith: Com relação à letra da música do vídeo, eu percebi um pouco de sofrimento no próprio jeito de se manifestar.

Erivelto: Isso aí! Nós já vamos ver quantas línguas existem no continente africano atualmente. Vocês não perderam de vista aquela primeira provocação minha? O que isso tudo tem a ver conosco? Hoje, dia 16 de setembro de 2016, na E. E. Fanon, em uma cidade que fica no interior de São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil, América do Sul, América Latina...

Leslie: A gente sabe que isso tem a ver com o Brasil, mas ninguém reconhece. Preferem a cultura dos Estados Unidos, da Europa.

Erivelto: Vocês escutaram a reflexão da Leslie? Isso já dá indício do que tem a ver conosco. Ela recuperou a frase do Marcus Garvey que diz o seguinte: “O povo que não conhece a sua história, é como se fosse uma árvore sem raiz”. Então, comentando aquela provocação inicial: o que isso tudo tem a ver com a nossa história?

Mano Brown: Tudo!

Erivelto: Oi Mano Brown! Tem tudo a ver com nossa história, por que Mano Brown? Por que você acha que tem tudo a ver com nossa história?

Mano Brown: A música.

Erivelto: Nas considerações que vocês fizeram já há indícios para responder a essa questão: “O vídeo e a música nos ajudam a desconstruir a ideia de uma história única do continente africano?”.

Estudantes: Sim! (RODA DE CONVERSAS, 16 de setembro de 2016, São Carlos).

O debate transcrito evidencia que os/as estudantes começaram a questionar os conhecimentos distorcidos sobre o continente africano aos quais eles tinham acesso e passaram a problematizar até o porquê as pessoas não escolhem viajar para a África.

Outra situação que possibilitou a superação de visões distorcidas ocorreu durante a discussão sobre contribuições do continente africano, na qual procuramos abordar a existência de instituições assistenciais. Segue trechos dessa discussão:

Erivelto: Quando uma criança é abandonada... vamos supor que tenha uma criança aqui no bairro abandonada, onde geralmente ela irá parar?

Maia: Na cracolândia.

Malia: Orfanato!

Erivelto: Quando não tem contato com a família ou não tem nenhum parente próximo, onde ela vai parar, Maia? No orfanato, certo?

Estudantes: Certo!

Erivelto: Em algumas sociedades africanas não existem essas palavras nem orfanato e nem asilo. Alguém sabe dizer por quê?

Mano Brown: Por quê?

Meredith: Não tem recursos!

Malia: As pessoas cuidam!

Erivelto: Mas onde vão parar crianças e idosos sem contato com familiares?

Malia: Eles cuidam!

Erivelto: Eles quem?

Meredith: A própria sociedade.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Erivelto: Isso mesmo!

Aleeh Breezy: Como que é?

Erivelto: Em algumas sociedades africanas, não existem nem crianças e nem idosos abandonados por quê? Porque há um sentimento na comunidade que todos são responsáveis por todos.

Maia: Imagina se no Brasil fosse assim também, seria uma delícia! (RODA DE CONVERSAS, 16 de setembro de 2016, São Carlos).

A pesquisa possibilitou pensar em como a Sociologia nos possibilita desenvolver atividades com o propósito de superar visões distorcidas. Jomar sublinhou que sua participação na pesquisa foi importante porque:

aprendi sobre a Sociologia também... [e ter] uma visão do conteúdo de Sociologia que eu não tinha percebido ainda. Por mais que a gente sabe que a questão do racismo faz parte do nosso cotidiano que a gente tem que discutir dentro da matéria, mas eu nunca tinha conseguido ver a Sociologia como uma possibilidade; nas aulas de Sociologia como uma possibilidade de reflexão tão profunda como foi. Porque a gente tem o hábito de ver o conteúdo como aquele mecanismo que se apresenta como um... aquele hábito bem escolarizado. (...) Você apresenta o conteúdo, desenvolve superficialmente, os alunos dão umas respostinhas e beleza. Aquele conteúdo bem... superficial e eu vi que você não precisa ficar na superficialidade. A gente pode aprofundar, fazer uma discussão aprofundada. Eu aprendi a refletir sobre... a forma como a gente trabalha o conteúdo (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Com o propósito de aprofundar as discussões realizadas na roda de conversas do dia 17 de junho e rejeitar a ideia de que o continente africano tem uma única história marcada pela pobreza e miséria, realizamos, em agosto de 2016, outra roda de conversas sobre o continente africano, focando nos legados civilizatórios. No final do encontro, os/as estudantes foram encarregados/as de elaborar um relato a partir do questionamento: o que a conversa sobre o continente africano tem ou não a ver com nossas vidas? As transcrições na íntegra desses relatos são expostas no Quadro 2.



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

<b>Quadro 2 – Relatos de estudantes: “O que a conversa sobre o continente africano tem ou não a ver com nossas vidas?” (19/08/2016)</b>	
<b>Nome</b>	<b>Relatos</b>
Aghata	África permanece nos dias de hoje, na medicina, na matemática e na cultura do nosso país, por isso contribui no nosso conhecimento.
Aleeh Breezy	Tem a ver com a nossa cultura também, pois quando escravos africanos vieram para o Brasil porque os europeus que trouxeram eles para serem escravizados, os africanos trouxeram consigo culinárias diferentes, ritmo de música diferentes, roupas, dança e etc. Todo brasileiro tem um pouco da cultura dos africanos, isso acontece por causa da nossa geração. Brasil é um país misturado. Europeus, portugueses, africanos, indígenas e etc. Não temos uma cor específica, pois ocorreu o “acasalamento”.
Antony	Sim. Esse conhecimento ajuda muito, pois sem ele muitos brasileiros tem uma imagem errada sobre o continente africano. Essas aprendizagens nos ajudam para conhecer um pouco sobre a cultura deles e tirar essa ideia errada que é passada de geração em geração.
Artórias	Hoje em dia por meio dos estudos, sabemos que quase tudo, a maioria do que sabemos hoje em dia foi originado no continente africano. Antigamente quando os gregos, espanhóis foram para a África e de lá viram, pegaram ideias, soluções de lá, e as trouxeram para si, e foram espalhando para o mundo, mas não admitiam de onde tiraram essa ideia, não admitem que o que eles trouxeram foi da África, eles ganharam uma fama que não lhes pertencem.
Charlotte	Através desse conhecimento pode-se descobrir mais sobre esse enorme continente, todavia tendo uma visão diferente, ampla e melhor sobre ele diferente do que a sociedade e a mídia transmitem. O continente africano proporcionou para nós grandes descobertas, coisas em que são vistas no nosso cotidiano como a matemática, a escrita, a medicina, a cesariana, a influência cultural no Brasil como muitas vezes na música e na culinária. Coisas em que nunca seriam pensadas que haviam vindo da África ou existido nela foram descobertas.
Dany	É muito importante saber sobre a história da África. Mostra que lá não existe somente pobreza, somente miséria, existe um povo com seus jeitos diferentes, com seus costumes, um povo com uma cultura diferente, porém muito felizes.
Enzo	Os desenvolvimentos da matemática, engenharia, geometria. Além da medicina, escrita, entre outros. Também os desenvolvimentos das sociedades em si, que utilizamos até hoje e com muita importância.
Estrela	A história que nos contam da África não tem nada a ver com a realidade de que acontece. Isso muda o meu modo de pensar e de agir. Há um tempo ou, melhor, há algumas horas. África: continente africano não é pobre, não é tristeza, não é só pobreza. Os países da África têm as suas áreas de pobreza e dor, sim. Mas também a história e a cultura têm toda a sua forma de riqueza. Nenhum país é só pobre. Eles também têm as suas riquezas e alegrias.
Gonçalves	Muitas coisas que surgiram na África têm muito a ver com o nosso país, nossa cultura. Com o passar do tempo foi ficando bem claro de que o povo brasileiro tem grande influência dos africanos. Muitas coisas surgiram no Egito.
Graziela	Esse estudo nos traz conhecimentos. Há divergência de como eu pensava sobre a África antes de ter essa aula entre depois da aula. Mudei minha visão sobre o continente. Ao saber sobre o início da humanidade, da medicina, da matemática entre outros que ocorreu na África, mas foi invisibilizado pela mídia, especificamente ao Egito pois muitos não sabem que o Egito fica no continente africano.
Hadassa	A África é um continente no qual possui uma vasta cultura e história construída. Porém, em nossa sociedade as pessoas possuem visões negativas de imediato concernente ao mesmo. Os causadores dessa divulgação são a mídia e as próprias pessoas que possuem esse pensamento. Há diversos aspectos da África como um todo, que influencia a vida de muitas pessoas, entre eles estão o conhecimento que é fornecido pela educação e pela mídia, as comidas típicas africanas, a cultura, algumas religiões, alguns instrumentos, entre outros. De modo geral, como todos

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

	os continentes e países possuem aspectos negativos e positivos, semelhantemente ocorre com a África. Apesar de existirem as regiões nas quais há pobreza e miséria, existem as regiões civilizadas e ricas.
James	As invenções e as descobertas feitas na África influenciam diretamente em todo o mundo, na matemática, na engenharia, na medicina, etc. E tudo isso é usado nos nossos dias atuais, no cotidiano atual. Houve também a colonização de muitos países feita pelos europeus que escravizaram muitos povos africanos e graças a esses povos temos muitas culturas, étnicas diversificadas na nossa região.
Jorginho	A história da África é muito importante não só para o Brasil, mas para o mundo inteiro, pois foi na África que surgiu a matemática e a medicina. Coisas que necessitamos usar até os dias de hoje.
Leslie	A África é um continente muito rico em cultura, porém quando ela é falada em sociedade é vista como um povo que vive na miséria e na precariedade. A mídia geralmente só mostra o lado ruim da África, mas tem coisas boas que muito de nós acabamos não aprendendo, costumamos ver a África como um continente que precisa de cuidado, de ajuda. Isso é aplicado hoje em dia diariamente, muitos de nós não percebemos a cultura que temos, reclamamos demais, vemos pouco.
Maia	Muitas coisas que surgiram na África trouxeram influências para nós. A África deu origem à matemática/geometria/engenharia, medicina, escrita, etc. A África serviu como “base” para tudo o que temos hoje, bom, quase tudo.
Malia	A África influencia muito em nossa cultura e em nosso modo de viver, quanto maior o conhecimento mais são as chances de perceber que a África e o povo que nele vive têm influências em grandes descobertas que ficam implícitas em nossas vidas, pois na maioria das vezes o que é descoberto na África leva o nome de outros povos que aperfeiçoou essa ideia, e isso faz com que a África seja desmerecida por todos. Grandes exemplos: a descoberta da escrita, da matemática, da cesariana, entre muitas outras.
Meduza	Teve uma grande importância não só no Brasil como também no mundo, pois lá foi descoberta a matemática e a medicina que usamos no dia a dia.
Meredith	A África tem muita influência nas nossas vidas cotidianas, desde o que comemos até o que nós estudamos e a maneira que está a nossa saúde. Apesar das histórias ruins que conhecemos, sabemos que muitas coisas ao nosso redor têm traços africanos, até mesmo por mais que muitos não aceitem no sangue corre o sangue africano. Todos nós somos um pouco da África.
Sofia S.	Muitas das coisas que surgiram na África como a medicina, a matemática, a escrita, a engenharia são muito próximas às nossas vidas e que contribuem até hoje em quase tudo ao nosso redor. Saber de tudo isso, nos ajuda a perceber como somos manipulados, “forçados” a pensar que a África não tem importância. A mídia nos mostra uma imagem de pobreza quando se fala deste continente, o que faz com que tenhamos certo preconceito sobre a África, e acabamos esquecendo de toda a contribuição que veio deste país.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Nos relatos, os/as estudantes explicitam contribuições do continente africano em diferentes áreas do conhecimento. Alguns/as confessaram que a discussão os/as ajudou a superar uma visão distorcida do continente. Muitos/as apontaram contribuições e influências africanas na sociedade brasileira.

A influência que a mídia exerce na propagação de uma imagem negativa do continente africano foi outro aspecto bastante destacado nos relatos. Por exemplo, Charlotte declarou: “Através desse conhecimento pode-se descobrir mais sobre esse enorme continente, todavia tendo uma visão diferente, ampla e melhor sobre ele, diferente do que a sociedade e a mídia transmitem”.

A superação de visões distorcidas sobre o continente africano é explicitada também em muitos relatos, nos quais os/as estudantes apontam contribuições e complexidades desse continente para a humanidade. O relato de Estrela revela esse aspecto no seguinte trecho: “A história que nos contam da África não tem nada a ver com a realidade do que acontece. Isso muda o meu modo de pensar e de agir. Há um tempo ou, melhor, há algumas horas. África: continente africano não é pobre, não é tristeza, não é só pobreza”.

As reflexões explicitadas nos relatos dos/as estudantes têm relação com o que fora apontado nas pesquisas de Algarve (2005) e Maranhão (2009), nas quais as crianças, participantes das referidas pesquisas, apresentaram uma melhora na autoestima e passaram a conhecer outras histórias que valorizam o continente africano e superando visões distorcidas.

- 4.2.3. Processos educativos: pensar sociologicamente – “[A Sociologia] possibilita que a gente vai aprofundando o olhar sobre os elementos da sociedade e vai desdobrando em vários outros” (JOMAR); “[África é] um continente constituído por 61 países (...) um lugar bonito” (GONÇALVES)

Essa categoria de análise foi formulada a partir de observações, entrevistas e rodas de conversas articuladas com reflexões de Ianni (2011, p. 329) de que “um dos desafios que o professor tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum” e de Bauman e May (2010, p. 22) de que o “saber sociológico tem algo a oferecer que o senso comum, por mais rico que seja, sozinho não nos pode dar”. Então, o pensar sociologicamente lida com o desafio de trabalhar com compreensões do senso comum e criar

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

possibilidades de superá-lo.

O pensar sociologicamente é uma postura necessária de ser desenvolvida no ensino de Sociologia na educação básica porque ela possibilita a desconstrução do senso comum e de práticas desumanizantes. Essa postura está relacionada com o entendimento de que a Sociologia “possibilita que a gente vai aprofundando o olhar sobre os elementos da sociedade e vai desdobrando em vários outros” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP). Para Jomar essa dimensão foi muito eficaz no desenvolvimento da pesquisa porque proporcionou que um tema ou uma discussão se desdobrasse em várias outras. Por exemplo, em uma discussão realizada no final de 2015 com o propósito de abordar a importância do Dia Nacional da Consciência Negra, exibimos um vídeo (Título: “Teste de racismo”) produzido e divulgado no Programa CQC da TV Bandeirantes, no qual fora apresentada uma situação vivenciada por dois jovens, um dos quais era negro. Cada um desses jovens deveria tentar abrir um carro de luxo parado em um local de grande movimentação da cidade de São Paulo com a desculpa de que eles haviam esquecido as chaves dentro do veículo. O jovem branco ficou umas três horas tentando abrir e inclusive recebeu ajuda de transeuntes. Já o jovem negro em menos de cinco minutos fora abordado pela polícia militar e civil (nesse tempo, chegaram quatro viaturas) e mesmo com a explicação da produção do programa, ele fora conduzido até à delegacia de polícia para explicar que se tratava de um quadro do referido programa televisivo. Sobre a exibição do vídeo e da discussão suscitada, Jomar avaliou:

para os alunos, nossa! Ao mesmo tempo que a gente olha e acha... fica em estado de choque. É engraçado, mas ao mesmo tempo é terrível aquilo. Um estado de choque, a gente fica assustado e pensa: “Nossa! Olha que coisa absurda! O cara negro ficou ali cinco minutinhos e apareceu a polícia e o outro cara branco ficou lá três horas tentando arrombar o carro e teve até ajuda”. Esse é um ponto que eu acho que leva os alunos a refletir, saindo daquele padraozão de professor (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Na roda de conversas, realizada em outubro de 2016, discutimos sobre trabalho e relações étnico-raciais. Iniciamos o encontro com uma discussão sobre a palavra trabalho. Convidei os/as estudantes a falarem o que eles/as sabiam e pensavam sobre a palavra. Em seguida, apresentei o seguinte verbete: “[Trabalho é o] conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim” descrito na apostila de Sociologia do segundo ano do ensino médio. Com o propósito de problematizar essa definição de trabalho, realizamos o seguinte debate:

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Erivelto: Quero que vocês me indiquem se há algum teor machista nesse verbete  
Sofia S.: Que o “homem” exerce...  
Graziela: Ah! Entendi!  
Erivelto: Quando diz: “o homem exerce...” as mulheres estão incluídas?  
Algumas estudantes – Não!  
Reações de discordâncias e concordâncias!  
Leslie: Não nesse caso.  
Sofia S.: Às vezes, a gente fala assim: “Ah, os homens” quando são homens e mulheres.  
Jomar: Homem no sentido de humanidade.  
Malia: Ah! Mas quando fala mulheres não fala no sentido de humanidade. Isso não está certo! Isso é impressionante.  
Meduza: Eu acho que está errado.  
Erivelto: Ótima reflexão da Malia. Imaginem que chego na sala de aula e falo: ‘Bom dia para todas!’. Dheik você se sentirá contemplado?  
Graziela: Ele é machista!  
Erivelto: Ou se eu falar assim: “Bom dia, meninas!” Vocês, meninos, se sentirão bem?  
Dheik: Não!  
Bonner: Não!  
Artórias: Ah! Eu sou eu.  
Erivelto: Não, se eu chegar e falar: ”Bom dia, meninas!”.  
Malia: Você irá se sentir incluído?  
Artórias: Eu vou me sentir estranho!  
Erivelto: Agora se eu chegar e falar: “Bom dia, meninos!”?  
Meduza: Eu não vou me sentir estranha por isso.  
Sofia S.: Porque é uma coisa que está internalizada.  
Malia: Eu iria me sentir ofendida.  
Erivelto: Sabe porque a língua portuguesa...  
Malia: É machista!  
Erivelto: Na língua portuguesa, aprendemos que o neutro é o masculino. Mas não deixa de ter uma conotação machista.  
Meduza: Eu acho injusto (RODA DE CONVERSAS, outubro de 2016, São Carlos).

Esse debate que realizamos exemplifica como o pensar sociologicamente opera na problematização de situações cotidianas e por meio dele podemos ampliar a nossa forma de perceber a realidade e de nos situarmos nas relações sociais. No exemplo descrito, a partir de um verbete da palavra trabalho discutimos como um termo aparentemente neutro tem uma conotação machista.

Outro elemento importante para desenvolver o pensar sociológico é promover discussões de temas e acontecimentos do cotidiano. Sobre esse aspecto, Jomar sublinhou:

procuo sempre fazer uma discussão cotidiana. Feriados, (...) eu faço uma discussão sobre os feriados, as datas comemorativas, o dia do trabalho, dia Internacional das Mulheres. (...) Procuo sempre trazer notícias cotidianas, acontecimentos cotidianos, eles estão muito atentos. Eles têm assim uma... eles trazem notícias em tempo real que está ocorrendo. Eu procuro sempre fazer um paralelo entre esses acontecimentos e a vida deles. Por exemplo, a questão das ocupações das escolas, a greve que teve o ano passado. O que a greve tem a ver com a vida deles? A nossa clientela aqui é uma clientela que sofre muito com a violência. Tem muita criminalidade, muita morte. Eu sempre procuro discutir isso com eles. O significado disso, a violência policial. O Brasil é o país do mundo campeão em violência

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

policial. O que é o racismo propriamente dito? O rap? Eu falo muito para eles sobre o movimento hip hop, por que ele é tão polêmico? Por que ele é tão controverso? O Funk. Eu discuto com eles porque é um estilo musical que eles gostam. Eu vou ali no que faz parte do cotidiano deles e procuro problematizar. Acho que isso é uma possibilidade que a Sociologia, que a disciplina de Sociologia dá para a gente essa possibilidade. Por quê? Porque a Sociologia, primeiro que ela não é uma disciplina matriz do Saesp. Então, ela dá uma liberdade maior para você variar. Eu posso estar dialogando melhor, eu posso falar sobre vários assuntos com eles. Isso eu acho que é uma coisa típica da disciplina de Sociologia. Eu dou aula de Filosofia também. Essas duas matérias possibilitam para a gente um leque ampliado de discussão que o aluno não teria possibilidade nas outras matérias por mais que eu considero que todas as matérias são igualmente importantes, mas eu acho que essas duas em especial, elas dão essa possibilidade de discutir o cotidiano, o dia a dia mesmo. Como o conhecimento tem uma relação direta com o dia a dia dele. Acho que... essa possibilidade eu acho que é importantíssima dentro dessas duas matérias e da Sociologia, em especial (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Nesse relato, Jomar apresenta possibilidades de desenvolver o pensar sociologicamente por meio de discussões de acontecimentos cotidianos e notícias publicadas em meios de comunicação que são mencionadas em sala de aula. O professor busca relacionar os acontecimentos com a vida dos/as estudantes. Essa possibilidade é aberta pela Sociologia por conta de sua própria finalidade: estudar a sociedade e as relações sociais. Cabe acrescentar que antes da aprovação da Lei 11.684/2008 que estabeleceu a inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia como obrigatórias da grade curricular do ensino médio, já havia a determinação na LDB 9394/1996 de que conteúdos de Sociologia e Filosofia deveriam fazer parte do currículo da educação básica. No entanto, esses conteúdos eram fragmentados e, em muitos casos, não eram nem abordados, o que representa um prejuízo muito grande para a formação dos/as estudantes da educação básica. Sobre esse aspecto, Jomar arrematou:

eu acho que uma sociedade democrática em especial para aqueles que são desfavorecidos é extremamente importante a Sociologia como conteúdo básico da formação, formação da educação básica. As pessoas que pertencem às classes favorecidas elas já têm essa compreensão no ambiente sociocultural familiar. A família passa isso para eles, a nossa clientela, não. A nossa clientela vai ter acesso as discussões mais aprofundadas dentro da escola, em especial. Eu trabalhei dentro da escola pública antes de ter a Sociologia. (...) Eu posso falar sem sombra de dúvidas: não existia o conteúdo de Sociologia. Por mais que as questões sociológicas atravessam as Ciências Humanas, a Geografia, a História, quando você discute a Sociologia propriamente dita você vai além, dá condições para você fazer um debate mais aprofundado. Então, é um ganho que eu acho que a gente não deve deixar de considerar isso para a sociedade. Ter a Sociologia como disciplina, eu acho que é um ganho (...) acho que a sociedade ganha com isso, em especial um setor da sociedade que é desfavorecido, de todos os tipos de recursos. Como é a nossa clientela de escola pública de uma forma geral. Acho que a Sociologia, ela é fundamental... muito importante, muito importante, ela é determinante para que as gerações futuras preservem a sociedade democrática, mantenham a democracia como um princípio básico e lutem, estabeleçam demandas, lutem para melhorar a sociedade. Porque a Sociologia dá uma base muito legal (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Outra dimensão do pensar sociológico é a aceitação da diferença e o reconhecimento da diversidade. Sobre essa questão, Jomar enfatizou:

a Sociologia tem de dar essa consciência de permitir que se identifiquem, aceitem a diferença, reconheça a diversidade, saiba das várias facetas que existem por trás de problemas. Enfim, eu acho isso muito positivo. Acho que foi um ganho muito grande, muito grande mesmo. Em especial para os alunos e para a sociedade porque eu tenho certeza que esses alunos serão cidadãos que colaborarão para a consolidação de uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária, mais tolerante. Acho que esse é o principal ganho! Todo mundo ganha! A comunidade aqui vai ganhar muito de ter futuros cidadãos com essa base (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Na roda de conversas “Racismo: como essa prática se manifesta na sociedade e na escola?”, durante a exibição de um vídeo sobre manifestações do racismo no Brasil, do Programa “Conexão Repórter” de 2011, ocorreu um conflito e uma discussão mais acalorada entre três estudantes. Como a discussão estava atrapalhando a exibição do vídeo, a estudante Graziela fez a seguinte provocação: “Gente! Estamos conversando sobre preconceito, vocês não estão entendendo nada?”. Spanic, um dos envolvidos no conflito, respondeu: “Estou entendendo, sim”. Segundo relatos dos/as estudantes, Spanic havia chamado uma estudante de ‘sapatona’, que começara a chorar, e perguntou se ela queria beijar uma moça. Por conta disso, Meduza ficou brava e começou a discutir com ele. O professor Jomar saiu da sala com os/as estudantes envolvidos/as no conflito. Depois que o professor Jomar e os/as envolvidos/as saíram da sala, Maia falou em tom de revolta: “Se perguntasse pra ele, ele iria gostar?”. Na entrevista realizada em dezembro de 2016 com Jomar, eu o indaguei se aquele acontecimento não seria um exemplo de algo que os/as estudantes deveriam aprender com a pesquisa e alguns/as não aprenderam a respeitar as diferenças. Jomar avaliou:

é através dos problemas que a gente aprende. Acredito muito na aprendizagem através da problematização. Você sabe que eu percebo isso. Às vezes, os alunos (...) têm medo de se posicionar contrariamente a alguma coisa que você está dizendo... (...) não é porque ele concorda com você, mas por ele ter medo, por ele ter timidez. Então, eu acho que quando a gente faz discussões profundas, discussões que mexem com certas tradições..., com certas raízes que são muito cristalizadas em nossa sociedade, você leva todo mundo a refletir... principalmente aqueles que praticam. Então, eu acho que foi uma manifestação espontânea que ele fez e possibilitou aquela ocasião, aquele conflito, um problema, mas, ao mesmo tempo, eu acho que foi um problema produtivo. (...) eu gosto quando um aluno... discorda, apresenta ponto de vista e não somente reproduz aquilo que eu ensinei. Vários problemas que eu tive nesse ano fizeram com que eu refletisse dessa forma. (...) eu acho que mesmo quando não ocorre o aprendizado da maneira como a gente gostaria que ocorresse! Eu acho que é positivo porque a Sociologia serve para isso, para possibilitar que todos tenham um ponto de vista diferente (...) Acho que é problematizando que a gente vai crescendo, que a gente vai refletindo, que a gente vai aprendendo (...) Mas, de uma forma geral, por mais que tenha tido problemas, (...) eu acho que não teve nada que... acho que todos os debates... todas as discussões... acho que foram muito

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

positivas. Não tem nada que eu falaria: “Não aprendeu, fiquei triste por não ter aprendido isso”. Acho que todas as situações foram boas. Inclusive aquela. Sala de aula é um lugar de conflito, a sociedade é um lugar de conflito e a sala de aula está dentro da sociedade, ela reproduz a sociedade. Então, tem isso mesmo! Olha aí a prática homofóbica! Eu gostei da posição que a vice-diretora tomou, ela foi, chamou eles, colocou eles para conversarem, depois eles se abraçaram... (...) Eles saíram todos abraçados, tudo amiguinho. Enfim, é isso! É parte do processo (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Nessa análise do fato ocorrido na sala de aula, Jomar apresenta outra possibilidade de desenvolver o pensar sociologicamente a partir da problematização de situações conflituosas dentro da sala de aula. Para isso, é importante lançar mão do estranhamento e da desnaturalização para possibilitar que todos/as os/as envolvidos/as no conflito e na desavença reflitam sobre suas práticas e identifiquem os equívocos.

No início da roda de conversas realizada em 17 de junho de 2016, os/as estudantes foram convidados/as a escrever em uma folha, que seria entregue no final da atividade, uma palavra e/ou frase que expressasse o que eles/as sabiam e pensavam do continente africano. No final do encontro, depois de discutir as dez ideias errôneas sobre o continente africano, eles/as foram desafiados/as a fazerem a mesma reflexão. No Quadro 3 é apresentada a sistematização das transcrições na íntegra desses relatos.



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

<b>Quadro 3 – Relatos de estudantes: “Quando você pensa em África, o que vem à sua cabeça?” (17/06/2016)</b>		
<b>Nome</b>	<b>Antes da roda de conversas</b>	<b>Depois</b>
Aghata	Que a maioria deles é negro e discriminado.	Na África não existe só a miséria. Lá também tem lugares bonitos como a cultura que prevalece em nossos corações.
Aleeh Breezy	Negros com garra e raça.	A África vem evoluindo com o passar dos anos, mas continua sendo um país atrasado.
Antony	União de várias culturas e mesmo com as dificuldades são felizes.	Um mundo que poucos conhecem.
Artórias	Aguente firme porque você não está sozinha.	Quem despreza a África, despreza a sua existência.
Carolayne	Florestas com deserto; animais muito grandes; pessoas negras, magras ou até desnutridas, fome, falta de comida. Turistas vendo as paisagens; comidas e religiões diferentes; danças diferentes, pessoas que mesmo passando por dificuldades ainda conseguem colocar um sorriso no rosto e são felizes acima de qualquer pobreza, fome e dificuldades.	Alegria, a cultura, um país que se paramos e pensamos é um país que cada vez mais está sendo desenvolvido, e também que se olhamos bem as fotos não é um país só de pobreza. Se paramos para visualizar é um país até mais bonito que o Brasil.
Charlotte	Pessoas negras com suas diferentes culturas.	Pessoas praticando uma linda cultura em um continente onde há uma bela biodiversidade.
Dany	Pessoas passando fome, morrendo e sofrendo por não ter o que comer.	Não tem tanta pobreza. Eles também obtêm luxos e culturas incríveis.
Estrela	África: pessoas negras com cultura diferente, que mesmo sendo diferente são muito felizes, mesmo tendo nada. Natureza	África, história, natureza, felicidade, um povo que tem muita cultura, uma realidade de vida diferente; momento que sabemos que a história é diferente. Sendo que África é um continente muito diferente.
Gonçalves	Pessoas caçando, passando fome, animais, afrodescendentes, culturas, natureza, paisagens bonitas, pobreza, dança, calor.	Um continente constituído por 61 países, com culturas únicas, subdesenvolvido. Há lugares com pessoas ricas e pobres; um lugar onde há miscigenação; um lugar bonito.
Graziela	Pessoas negras com diversas culturas diferentes	Um país colorido. Onde começou a história da humanidade
Hadassa	Um continente que viveu um contexto de atraso, pobreza e desvalorização racial intensa.	A África é um continente repleto de variedades culturais e intelectuais. Presentes na sociedade africana que se prossegue.
James	Um lugar sem água; pessoas negras; pobreza.	Um continente com muito amor envolvido.
Jorginho	A cultura africana é muito importante na cultura brasileira.	A África é a raiz do Brasil, porém poucos reconhecem.
Maia	África: pessoas negras; natureza e animais; outra	Um continente subdesenvolvido. Nem todos sofrem como a mídia impõe, não é tudo

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

	cultura; falta de condições básicas; pobreza e desnutrição; mas há união e alegria; país/continente; calor.	o que pensamos. Há países maravilhosos e pessoas ricas. Há condições boas para uns e ruins para outros.
Malia	África: gente como a gente; princípio da nossa cultura brasileira.	A África é um lugar muito bonito. Apesar das grandes dificuldades que eles têm, existe uma cultura que os impulsionam a viver bem. O grande problema é que muitas vezes o lado bom da África é inviabilizado e só são mostradas as dificuldades de lá.
Meduza	Somos nascidos das periferias, mas a classe alta nos teme, pois nossa capacidade é excelente. Um continente da pobreza, com uma cultura bela e a cor mais ainda. África: somos uma parte deles, ajudaram na cultura que temos hoje.	O que dizer... a África é uma das raízes do Brasil, assim como seus filhos que aqui prevalecem.
Meredith	Sufrimento de muitas pessoas escravizadas e de pessoas que passam necessidade, porém penso na união que tal povo possui, pois eles passam por momentos felizes e tristes, fome e fartura e entre outros, mas passam juntos e nunca abandonam uns aos outros.	Um mundo que não conhece as belezas existentes nas culturas africanas e nem a história que a compõe.
Sofia M.	África: pessoas negras passando fome, mas que apesar das dificuldades existe muita alegria.	África: natureza, um povo alegre, muito feliz, um povo que gosta muito de dançar, uma imensa simpatia.
Sofia S.	África: um continente que passa por dificuldades.	Um continente, como os demais passam por dificuldades, mas ele não é só isso. Ele é alegria, culturas, modernismo. No entanto, a mídia faz com que nós achemos que lá só tem pobreza. Ela cria uma visão distorcida da realidade em nossas cabeças.
Spanic	Uma floresta, com pessoas afrodescendentes e cultura.	Um país subdesenvolvido com sua parte pobre, mas também com outra rica.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Os relatos apresentados demonstram que antes da realização da roda de conversas uma quantidade significativa de estudantes associava o continente africano com: discriminação, pessoas escravizadas, pessoas negras passando fome, dificuldades, natureza, animais, florestas, desertos, fome, pobreza, falta de água, falta de condições básicas, sofrimento e desvalorização. Isso evidencia que os/as estudantes tinham acesso apenas a uma perspectiva da história do continente que, com frequência, o relaciona como atrasado e desumano.

Por meio dos relatos elaborados depois da realização da roda de conversas, é possível perceber com nitidez uma mudança na visão da maioria dos/as estudantes sobre o continente africano. Alguns aspectos destacados foram: continente, lugar bonito, pouco conhecido, alegria, felicidade, amor, humanidade, cultura e “não tem tanta pobreza”. Os referidos relatos apontam a ampliação da visão dos/as estudantes sobre o continente, na qual as dificuldades enfrentadas são reconhecidas, mas também destaca os aspectos positivos como a diversidade cultural.

É notório também transformações percebidas na comparação de relatos realizados antes e depois da roda de conversas de um mesmo estudante. No início, alguns/as estudantes apresentaram uma visão que compreende o continente africano como um cenário de pobreza e miséria. No entanto, após a realização da atividade eles/as expressaram uma visão mais crítica, ampla e atenta às contribuições e complexidades do referido continente. Por exemplo, inicialmente Dany escreveu: “Pessoas passando fome, morrendo e sofrendo por não ter o que comer”, depois ela reviu: “Não tem tanta pobreza. Eles também obtêm luxos e culturas incríveis”. Antes da atividade, Gonçalves registrou: “Pessoas caçando, passando fome, animais, afrodescendentes, culturas, natureza, paisagens bonitas, pobreza, dança, calor”, e posteriormente declarou: “Um continente constituído por 61 países, com culturas únicas, subdesenvolvido. Há lugares com pessoas ricas e pobres; um lugar onde há miscigenação; um lugar bonito”.

Ao analisar comparativamente os relatos elaborados antes e depois da roda de conversas, é possível afirmar que alguns/as estudantes não conseguiram superar nos relatos aquela visão inicial do continente africano. Por exemplo, alguns/as estudantes continuaram afirmando que a África é um “país” marcado pela pobreza.

A elaboração dos relatos explicita elementos importantes do pensar sociológico desenvolvido nas atividades porque é possível afirmar que a partir da abordagem de um tema, no caso específico foram as ideias errôneas que temos do continente africano, utilizamos os

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

princípios epistemológicos da Sociologia: o estranhamento e a desnaturalização com o objetivo de superar aquela visão inicial carregada de preconceitos. Essa atividade possibilitou que os/as estudantes ampliassem a visão deles/as do referido continente.

**A percepção de desigualdades étnico-raciais** – “Todos/as não possuem as mesmas oportunidades no mercado de trabalho” (Hadassa); “Os negros no Brasil são muito desfavorecidos” (James)

Na roda de conversas realizada em 19 de agosto de 2016, quando os temas propostos para abordarmos nos encontros foram apresentados, os/as estudantes fizeram propostas, indagações e divagações. Na apresentação do tema “Trabalho e relações étnico-raciais”, que seria desenvolvido posteriormente, conversamos e tentamos entender o porquê, por conta de seu pertencimento étnico-racial, de os negros ganharem menos. Alguns trechos dessa conversa são apresentados a seguir:

Aleeh Breezy: Professor! Na novela da Globo, das nove... as mulheres negras são todas empregadas.

Jomar: Os papéis desempenhados pelos atores! Muito boa observação. Os atores dificilmente assumem um papel de protagonistas. É sempre marginal.

Graziela: É verdade! O barão... o coronel trata a mulher negra como uma escrava. Não aceita a outra que vem da Itália.

Jorginho: Qual é a justificativa para essa situação?

Conversas!

Erivelto: Spanic, você escutou a pergunta do Jorginho ou não?

Spanic: Qual é a pergunta?

Erivelto: Qual é a desculpa que as pessoas dão para justificar essa situação do salário menor para as pessoas negras comparada com as brancas. Não tem uma justificativa e não é explícito isso. Ninguém vai falar assim: olha, eu estou pagando menos porque você é negro. Isso tem a ver com a organização da sociedade.

Spanic: Mas você está falando do cargo mais baixo?

Meredith: Mas isso acontece com as pessoas ocupando o mesmo cargo?!

Spanic: Mas eles podem falar: ‘tal pessoa faz menos atividades’. Eles podem inventar uma desculpa.

Hadassa: Eles podem falar que a pessoa faz um serviço diferente por isso a diferença salarial.

Erivelto: Isso mesmo! Eles arrumam motivos. Só que esses motivos são justos?

Estudantes: Não!

Jomar: Erivelto! (...) geralmente quem está no poder são sempre as pessoas que querem passar a ideia de que não tem racismo. E como eles fazem? Eles atribuem a responsabilidade do problema ao indivíduo. Falam assim: ‘O problema não está na sociedade; está no indivíduo’. É a pessoa que não alcança as metas; é a pessoa que não tem uma formação legal; eles arrumam motivos para justificar isso, eles atribuem o problema à pessoa; eles afirmam: ‘Os negros ganham menos porque eles investem menos, têm menos estudos, eles têm menos escolaridade porque eles não vão alcançar as metas estabelecidas pelas empresas’... Então, porque são mais preguiçosos. É todo um discurso racista velado. Eles são racistas e não assumem o racismo como posição política, mas tem uma argumentação racista do ponto de vista individual. Então, eles falam: ‘Eles ganham menos porque sabem menos, se

#### **4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia**

esforçam menos’. Essas são as justificativas que eles dão. (RODA DE CONVERSAS, agosto de 2016, São Carlos).

Nesse debate, partimos de um comentário de uma situação observada em uma novela televisiva que expressava desigualdades étnico-raciais. A partir desse momento inicial, buscamos entender porque essas desigualdades existem no Brasil. Concluímos que não há uma justificativa coerente porque as pessoas que colaboram para a perpetuação dessas desigualdades formulam desculpas infundadas por meio de discursos racistas e velados. Essa constatação está fundamentada na ideia de que, como sublinhou Gomes (2005, p. 46), “o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação”.

A roda de conversas realizada em outubro de 2016 teve como objetivo discutir o conceito de trabalho para a Sociologia e refletir sobre a conexão entre trabalho e relações étnico-raciais. No final do encontro, os/as estudantes produziram um relato a partir do questionamento: todas as pessoas, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, têm as mesmas oportunidades no mercado de trabalho? No Quadro 4 é apresentada a sistematização das transcrições na íntegra desses relatos.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

<b>Quadro 4</b> – Relatos de estudantes: “Todas as pessoas, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, têm as mesmas oportunidades no mercado de trabalho?” (7/10/2016)	
<b>Nome</b>	<b>Relatos</b>
Aghata	Não, pois na maioria das vezes os brancos sempre têm vantagens não pelo seu trabalho, mas sim pela sua raça e com isso prejudica a imagem dos negros.
Aleeh Breezy	O trabalho é uma necessidade para cada ser existente neste planeta, desde os animais até os seres humanos. A diferença é que os animais não sabem do salário, eles trabalham mesmo para sua sobrevivência, já os humanos usam o dinheiro para se alimentarem e para comprar outras coisas. No Brasil, a raça branca tem o salário maior do que a raça negra, não é todo mundo que tem as mesmas oportunidades, pois há racismo em todo lugar e o negro é que sofre isso, a maioria.
Artórias	O trabalho requer atividades, requer planos e uma ideia formada, em alguns casos, precisa de ideias, já o emprego você ganha pelas suas ideias, e o trabalho que irá fazer. O negro por sofrer o preconceito todos os dias e no trabalho é discriminado, humilhado, e retratado como “preguiçoso”. Isso ocorre porque o Brasil é um país preconceituoso e racista, com várias desigualdades.
Carolayne	Em minha opinião, não, pois a cada dia mais o Brasil está mais preconceituoso. As oportunidades de emprego não são iguais. A aparência da pessoa importa mais do que a inteligência. Para conseguir um emprego hoje, eles vão mais pela aparência.
Charlotte	Não. As pessoas negras sofrem muito no mercado de trabalho e também em outras questões sociais. As análises e índices não mudaram muito durante os anos. Ainda hoje a população negra vem sendo desprezada nessa questão. Pode-se afirmar que os negros ganham menos que as pessoas brancas até mesmo trabalhando em dois empregos, até mesmo na aposentadoria e no recebimento da pensão alimentícia. Essa raça que é 50% da população brasileira sofre o preconceito no mercado de trabalho e é mais atingida pelo desemprego.
Dany	Não, em alguns lugares os próprios patrões discriminam a pessoa pela cor. E quando oferecem emprego é como faxineira ou algo assim.
Dheik	Sim. Eles têm as mesmas oportunidades. Só não têm o mesmo salário.
Enzo	Não, pois ainda há muito preconceito no país, e muitas pessoas são escolhidas pela cor da pele e não por sua qualificação.
Estrela	Não tem as mesmas oportunidades no mercado de trabalho. Os brancos têm muito mais oportunidades e ganham um salário muito melhor do que os negros. Sendo que os negros sempre são colocados em cargos com menos destaques do que os brancos. Os negros são colocados muito de lado pela sua cor ou pela sua raça, sendo que isso é um preconceito muito grande. Ainda mais no Brasil os negros sempre são vistos como os pobres, os que não sabem de nada. Isso precisa mudar.
Gonçalves	Não, brancos têm mais facilidade na hora de procurar um emprego. Dependendo da área, pardos ou negros têm mais dificuldades até por conta do racismo que existe hoje em dia.
Graziela	Não. Apesar de apresentar melhoras nas pesquisas existe muita desigualdade. Muitos não usam os mesmos critérios para avaliar os negros na hora de contratar. Além dos negros terem menos chances em conseguir trabalho também existe muita divergência em termos de salários e renda das famílias.
Hadassa	Não, todos/as não possuem as mesmas oportunidades no mercado de trabalho. Desde antigamente, a sociedade implantou em si mesma uma visão negativa concernente à etnia negra, parda e ao sexo feminino, que está presente na sociedade contemporânea. Referente às oportunidades que as raças branca, negra e parda têm, elas são distintas. Além do preconceito que há com os negros, a desigualdade do salário é grande, os direitos que eles possuem não são iguais e não há um favorecimento à etnia negra.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

James	Não, os negros no Brasil são muito desfavorecidos. Quando crianças ou adolescentes eles têm poucas oportunidades de estudo, de se formar, de fazer uma faculdade boa, não por falta de vontade, mas sim por necessidades, muitas vezes na família que precisa de sua ajuda na renda, assim eles têm que trabalhar desde cedo e consequentemente não podendo se preocupar muito com seu futuro. E mesmo com um bom emprego é difícil ele ganhar o mesmo salário de um branco.
Jorginho	Trabalho é toda atividade que requer esforços ou criatividade. Já o emprego é o trabalho que tem um acordo social, como salário. Geralmente, os negros têm menos chances que os brancos, e quando ganham a chance recebem um salário menor que os brancos.
Leslie	Não, pois ainda há muita desigualdade tanto no trabalho quanto no salário. Apesar de muitos anos tentando melhorar essa desigualdade ainda é favorável aos brancos. Gráficos são fatos de anos em anos para apresentar as melhoras, mas ainda há muito que melhorar.
Maia	Não. Os negros sofrem certo preconceito em relação ao trabalho. O salário é menor em um mesmo cargo que um branco, e as oportunidades de uma posição de trabalho favorável são pequenas. Às vezes, o negro pode ter um conhecimento maior que o branco, mas ao ser entrevistado num emprego, o avaliador escolherá o branco, pela cor, aí existe o racismo. Em algumas pesquisas isso diminui, mas continua sim com essa desnecessária desigualdade.
Malia	Todo trabalho é uma atividade que precisa de esforço e o emprego é o trabalho que tem um salário em troca. Ou seja, todo emprego é trabalho, mas nem todo trabalho é emprego. Dá a entender que mesmo com as leis e com tudo mais há uma grande diferença de salários por conta da cor. Às vezes, isso é “invisível”, mas acontece.
Meduza	Não, pois, mesmo que digam que os direitos são iguais, isso não faz com que seja a realidade. Há uma grande diferença da renda ganha pelo branco, pois tem mais lucro sendo que produz o mesmo com qualquer um. Ninguém expõe o preconceito para que isso não ocorra. No entanto, há muita diferença não só no trabalho como em tudo.
Meredith	Não, não são todos que têm as mesmas oportunidades por causa do preconceito criado pela sociedade e imposta no meio do povo. Independentemente da sua faculdade ou do que possui, as oportunidades nunca serão as mesmas, ainda mais se uma pessoa for negra e disputar uma vaga com alguém branco.
Sofia M.	Em minha opinião, não. Nem todos porque existe o preconceito. Na maioria das vezes, quando as pessoas são negras, às vezes quando elas têm tatuagem, <i>piercing</i> , e muitas outras coisas, também quando as pessoas não têm cursos é muito difícil, as oportunidades são poucas. Então, hoje em dia está muito difícil por conta dessas coisas.
Sofia S.	Não, as desigualdades entre negros e brancos, apesar de uma pequena melhora, ainda continua com diferenças, em cargos, em salários, em níveis de educação, etc. Na teoria, a avaliação para conseguir um emprego seria igual para todos, mas na prática, isso não acontece.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Por meio da análise dos relatos transcritos no Quadro 4, podemos afirmar que, excetuando um, as/os estudantes pensam que as oportunidades no mercado de trabalho não são iguais para todos/as e dependendo do pertencimento étnico-racial, a pessoa terá mais ou menos oportunidades. Mesmo o estudante que afirmara que as oportunidades são iguais fez a ressalva de que as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais “não têm o mesmo salário” (DHEIK).

Os/As estudantes identificaram, em seus relatos, as possíveis causas dessa desigualdade étnico-racial. Para eles/as isso ocorre por conta do racismo e do preconceito que as pessoas negras sofrem diariamente no Brasil. Foram selecionados dois relatos que explicitam com veemência essas causas.

James declarou:

os negros no Brasil são muito desfavorecidos. Quando crianças ou adolescentes, eles têm poucas oportunidades de estudo, de se formar, de fazer uma faculdade boa, não por falta de vontade, mas sim por necessidades, muitas vezes na família que precisa de sua ajuda na renda, assim eles têm que trabalhar desde cedo e conseqüentemente não podendo se preocupar muito com seu futuro. E mesmo com um bom emprego é difícil ele ganhar o mesmo salário de um branco.

Sofia S. afirmou que as pessoas não têm as mesmas oportunidades porque: “As desigualdades entre negros e brancos, apesar de uma pequena melhora, ainda continua com diferenças, em cargos, em salários, em níveis de educação, etc. Na teoria, a avaliação para conseguir um emprego seria igual para todos, mas na prática, isso não acontece”.

Esses relatos dos/as estudantes sobre desigualdades étnico-raciais tem conexão com considerações de Gomes (2005, p. 47) de que:

o abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.

A referida roda de conversas possibilitou ampliar a discussão sobre mercado de trabalho e relações étnico-raciais. Além disso, a elaboração dos relatos proporcionou aprofundar o debate sobre desigualdades étnico-raciais e como elas impactam na vida dos/as brasileiros/as e, em especial, de pessoas negras.



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

**Pensar sociologicamente colocado em questão** – “É muito difícil desconstruir isso!” (JOMAR)

A Sociologia, assim como outras disciplinas escolares, tem uma vantagem que é a possibilidade de analisar temas que fazem parte do cotidiano das pessoas. No entanto, em muitos temas, há posições bastante cristalizadas e enraizadas, o que dificulta o desenvolvimento do olhar sociológico embasado na desnaturalização e estranhamento da realidade social. A essa especificidade da Sociologia deve ser somado o desafio apontado por Oliveira (2014) de que o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais demanda que os/as professores/as reorientem “seus saberes da experiência nas relações raciais diante das posturas preconceituosas dos alunos e colegas de profissão, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e inventarem situações didáticas para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos” (OLIVEIRA, 2014, p. 85).

Como exemplos desses desafios, Jomar relatou episódios, vivenciados por ele em sala de aula, nos quais alguns/as estudantes colocavam em suspeição o pensar sociológico a partir de informações obtidas nas redes sociais e tomadas como verdadeiras e inquestionáveis. Além disso, há estudantes com pensamentos bastantes conservadores que colocam em questão as discussões promovidas nas aulas de Sociologia, bem como a capacidade do/a professor/a. Segue o relato de uma dessas discussões ocorrida em uma sala:

...você chega lá falando de esquerda, falando da questão étnico-racial (...) os caras que lideram – é uma sala muito cheia, tem uns 35, 40 alunos. Então você não consegue nem falar. (...) eu percebi que isso é muito dessa geração, o estudante fala: “No meu *Facebook*, eu faço vários comentários, várias pessoas que me seguem, curtem e eu falo baseado nisso”. (...) Quando um parlamentar defende ideias machistas, o estrago que ele faz na cabeça das pessoas é gigante (...) Por quê? Porque ele é uma figura pública. Ele representa a sociedade. Então é muito difícil você desconstruir isso. [Quando Jomar começou a discutir questões relacionadas à exploração dos/as trabalhadores/as e o preconceito racial sofrido por negros/as no Brasil a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um estudante falou o seguinte:] “Não, os dados estão errados”. (...) “Não, está errado!. O governo está cheio de corruptos, está tudo errado”. Só que não discute, vai empobrecendo a discussão. Vai ficando ali, tipo uma briga de torcida organizada (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Em outra ocasião, na mesma turma, quando eles/as começaram a discutir violência de gênero, os/as estudantes mencionaram uma ação judicial movida pela Deputada Federal Maria do Rosário (PT-RS) contra o Deputado Federal Jair Bolsonaro (PSC-RJ) porque este afirmara que não “estupraria” aquela porque “ela não merece”. Alguns/as estudantes falaram: “Maria do Rosário é uma pedra no sapato, é uma vagabunda, uma vadia”.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Diante dessas manifestações, Jomar ficou perplexo, não acreditava no que estava escutando e buscava entender a situação:

eu entrei em estado de choque. Sabe quando você entra em estado de choque? São pessoas maduras, não são adolescentes. É um cara que já trabalha, ganha a vida. E fiquei pensando: “Esses caras devem estar brincando, não podem estar falando sério”. Fiquei ali, com o pé atrás. (...) pensei também: “Nossa, o que é isso” Não dá para entender. Os caras falam, mesmo (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Essas duas situações vivenciadas e relatadas por Jomar exemplificam como é difícil desconstruir ideias e pensamentos preconceituosos e refratários a posicionamentos diferentes. Nesse sentido, a perspectiva de pensar sociologicamente fica prejudicada.

##### 4.2.4. Valorização do pertencimento étnico-racial – “Os alunos negros se identificaram como negros, se orgulharam de ser negro” (JOMAR)

Jomar explicitou em seu relato que a discussão em torno de racismo, preconceito e discriminação sempre foi um foco de preocupação em suas aulas. Acrescentou que:

cada professor trabalha o conteúdo de acordo com as suas experiências de vida, com as suas expectativas (...) toda abordagem que eu trato sobre o preconceito, sobre a diversidade na sociedade brasileira, sobre a violência, sobre a questão do trabalho, eu sempre dou um enfoque principal para a questão étnico-racial, para a questão do racismo, do preconceito. Então esse é um tema problematizador que eu utilizo para levantar as questões com os alunos. Então, eu problematizo sempre essa situação. Eu proponho mesmo que a discussão seja feita tendo em vista isso. (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Quando estávamos discutindo e organizando, no dia 19 de agosto de 2016, as rodas de conversas, iniciamos reflexões sobre a persistência do racismo e do preconceito em nossa sociedade. Seguem as transcrições dessa discussão:

Charlotte: Tem algum país que tem mais preconceito com os negros no trabalho? Se tem um país que tem mais...

Erivelto: Então, nos Estados Unidos e na África do Sul tinham sistemas explicitamente racistas. Na África do Sul, inclusive, havia bairros que eram separados para negros. Além disso, havia alguns cargos que os negros não podiam ocupar; banheiros eram separados.

Estudantes: Nossa!

Erivelto: Esse sistema era conhecido como “apartheid”. Nos Estados Unidos até os anos 1960 também era parecido com isso. Nos ônibus coletivos, os negros tinham que sentar no fundo. Inclusive isso motivou grandes mobilizações.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Meredith: Engraçado! Como o professor estava falando, será que só as pessoas negras não alcançam um objetivo maior e não consegue alcançar alguma coisa maior no trabalho? Porque geralmente são mais as pessoas negras que não têm bons salários nas empresas e nos lugares.

Erivelto: Por que você acha que isso acontece?

Meredith: Pelo racismo, mas eu quero falar assim: será que a sociedade está tão cega a esse ponto? Porque dentro de uma empresa a gente encontra pessoas brancas ganhando um salário mais baixo, só que geralmente a grande maioria são pessoas negras. Será que a sociedade está tão cega assim que não consegue enxergar isso? Que os empresários, que as pessoas com melhores condições não conseguem ver que só as pessoas negras que não tem condições melhores?

Malia: Não. Porque eles são racistas, mesmo!

Meduza: É!

Meredith: Estou falando do ponto de vista da sociedade, será que a sociedade está tão cega a esse ponto?

Malia: Está!

Erivelto: Você sabe o que aconteceu, acontece na sociedade brasileira que tem a ver com a pergunta da Charlotte? A sociedade brasileira é muito racista, só que ela esconde. Então, se a gente perguntar para cem pessoas aí na rua, independente da cor da pele dela: “Você acha que existe racismo na sociedade brasileira?” Elas provavelmente falarão que sim. E se a gente perguntar: “Você é racista?” Elas vão falar que “não”.

Spanic: E você falaria?

Erivelto: Poucas pessoas fariam que sim. Mesmo porque no Brasil racismo é crime. Mas vocês conseguem identificar a contradição? Todo mundo acha que a sociedade brasileira tem racismo, mas ninguém assume.

Jomar: É muito difícil combater alguma coisa que ninguém assume. Não existe! Combater um inimigo que é invisível. Diferente por exemplo do racismo que eles chamam na África do Sul e nos Estados Unidos onde a pessoa declarava: ‘Eu sou racista! Eu quero que o negro ocupe tal posição! Eu quero que o branco ocupe tal’. Então, pra você combater isso é simples, você tenta argumentar com a pessoa, dialogar com ela. Agora quando você vai no gerente do banco, por exemplo, você pode ver isso. Analisem isso com os olhos de vocês. Quando vocês forem ao banco, reparem, quantos funcionários são negros? Você olha onde estão os negros, dificilmente você vai ver negro como gerente, negro no caixa. Vocês verão negros trabalhando de guarda ou na faxina. Você nunca vai ver um negro trabalhando de gerente.

James: Mas isso não é crime?

Jomar: Não é crime! Porque se você chegar no dono do banco e falar assim: “Você é racista?” Ele irá responder não, de jeito nenhum porque tem um monte de negro trabalhando em meu banco. Mas e aí como é o salário deles? Não, mas é porque eles não têm competência, não tem formação, não tem... não se esforça. Provavelmente será isso que o gerente irá falar. Nunca ele irá falar: “Eu sou racista”. Então, você irá perceber o racismo velado porque o cara não assume. Entendeu, James?

(...)

Meredith: Eu acho que o racismo só vai parar de ser tão grande assim ou pelo menos hoje em dia em nosso país. Quando ele... pelo amor de Deus entendam o que eu vou dizer... Quando a lei... como posso me expressar!? Quando falar assim que não é mais... Pelo fato de a gente saber que não podemos ser racista porque é crime. Então, isso fica na cabeça que eu não posso falar isso porque senão eu vou ser preso, eu posso ser condenado. Se isso não existisse as pessoas assumiriam que é racista e isso poderia ser compatível.

Erivelto: Essa pode ser uma posição!

Estudantes se manifestaram contrariamente.

Erivelto: Vocês entenderam a reflexão da Meredith?

Estudantes se manifestaram contrariamente a reflexão.

Meredith: A liberdade de expressão entra no racismo. Se você pode chegar e falar assim: ‘Não, eu sou racista’. Você pode falar: eu sou racista e como eu posso explicar... eu sou racista e você não. Isso é uma suposição e eu falo pra vocês: não, eu sou racista sem saber que eu vou ser presa, nós podemos entrar em um debate do

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

porquê disso, entendeu?

Malia: Mas se não é crime, não tem como ser preso.

Meredith: Eu não sou racista, gente, entendam o que eu estou querendo dizer, mas entra essa história a questão da liberdade de expressão.

Estudantes – manifestações de protesto!

Jorginho: Não! Eu entendi o que ela quis dizer, mas seria bem pior porque nos Estados Unidos é assim e o próprio Martin Luther King que foi um líder que lutou contra o racismo, ele mesmo morreu por lutar contra isso. E era bem pior, o índice de crime era muito pior. Porque se não tem como punir vai ser bem mais difícil deles pararem.

Malia: É mesmo! Porque tipo assim. A maioria já é racista. Então, se começarem a assumir e não for crime é pior porque eles vão ficar a vontade para...

Graziela: Aí as pessoas terão mais liberdade para expressarem seu racismo.

(...)

Aleeh Breezy: Mesmo assim com a lei ainda a gente consegue alguns avanços. Os negros conseguem trabalho. Agora se não tivesse esse negócio da lei, eles fariam assim: agora que eu não vou te contratar porque você é negra. Aí iria ter muitos negros desempregados (RODA DE CONVERSAS, agosto de 2016, São Carlos).

Nessa discussão transcrita percebemos a curiosidade e o inconformismo dos/as estudantes que, por meio de indagações, provocaram a problematização de práticas desumanizantes, como o racismo. Essa problematização permitiu a discussão de uma característica da sociedade brasileira que é a negação insistente, como situa Gomes (2005, p. 46), “do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados”. Outra questão discutida é o fato de o racismo ser considerado crime no Brasil. Uma estudante ponderou que esse fato acaba inibindo as pessoas de reconhecerem suas atitudes racistas. Outros/as estudantes discordaram desse posicionamento e apontaram que mesmo sendo crime convivemos com muitas manifestações racistas e concluíram que se o racismo não fosse crime teríamos mais manifestações.

No entendimento de Jomar, o combate a práticas desumanizantes, como o racismo, preconceito e discriminação ocorre na superestrutura porque está relacionado com:

mecanismos de dominação para manter a exploração de classe, essencial dentro da sociedade capitalista, que é a exploração da burguesia sobre o trabalhador. Eu falo para eles [estudantes] que todos os problemas que temos dentro da sociedade, são problemas que visam o quê? Separar os trabalhadores, fazer com que os trabalhadores, um odeie o outro, um queira se ver melhor do que o outro. Então, esse é um ponto muito importante que eu procuro falar para eles dentro da Sociologia. A Sociologia procura mostrar para eles... o objetivo principal da Sociologia, como disciplina na escola pública, é mostrar como a gente tem que se unir, nós, trabalhadores, precisamos nos unir para poder mudar isso. Os problemas da sociedade, eles se devem a essa desunião que existe entre nós. Então, esse é um foco principal... a Sociologia possibilita isso. Utilizando como base teórica o marxismo. Eu sou marxista, eu pratico isso o tempo todo. (...) eu não consigo discutir as aulas de Sociologia de forma desvinculada disso. Então, isso... essa questão do racismo,

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

das fobias, de uma forma geral, dos problemas... da violência, da criminalidade, do machismo, da homofobia, da intolerância, dos problemas gravíssimos e vícios que temos na sociedade. Acho que eles fazem parte do meu cotidiano. O tempo todo eu estou discutindo isso. Isso está ali o tempo todo (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A postura de combate a essas práticas desumanizantes é fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Sobre essa questão, Jomar sublinhou que:

o principal ponto é mostrar o quanto o estudo da Sociologia é importante para a gente consolidar a democracia no Brasil, para a gente acabar com a intolerância, com o racismo, com a homofobia, com a xenofobia. Enfim, com os problemas que nós temos na sociedade que não são poucos. Acho que o conteúdo da Sociologia e a Sociologia, a presença de pessoas com formação sociológica dentro da escola. Acho que é um ganho muito grande e importante para essas comunidades, principalmente para as comunidades periféricas na nossa sociedade. Comunidades que moram nas periferias, comunidades que são desfavorecidas social, econômica, culturalmente como é a maior parte da clientela que nós atendemos dentro das escolas públicas. Acho que é muito importante as discussões sociológicas para essa clientela mesmo em especial. Dá uma bagagem muito boa, muito positiva, no sentido de dar possibilidade para que as pessoas lutem, tomem posição proativa no sentido de mudar a realidade que os afeta. (...) a salvação está neles, na sua organização, na sua união, no seu próximo. Acho que isso é muito valioso (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Ao ser indagado sobre a postura de professores/as diante de situações com visões distorcidas, Jomar sublinhou que os/as professores/as devem ser contundentes no combate a essas posturas dentro da sala de aula. No caso dos/as professores/as das Ciências Humanas, há uma responsabilidade muito grande porque eles e elas devem problematizar essas situações e tentar desconstruir essas visões. No entanto, a empreitada nem sempre é tranquila e bem sucedida. Jomar relatou uma situação vivenciada durante atividades de reposição dos dias parados em decorrência da greve de 2015, nas quais havia um esforço para desenvolver aulas em conjunto com outros/as professores/as de diferentes áreas do conhecimento. Em uma dessas atividades, três professores<sup>11</sup> resolveram exibir um documentário que problematizava a chamada “cura gay”. Depois da exibição do vídeo fora organizado um debate, no qual surgiram duas posições sobre o tema: uma mais progressista que apresentou argumentos problematizando e mostrando o absurdo da ideia defendida pela proposta da “cura gay”; outra aderindo à ideia e defendendo uma postura heteronormativa,

---

<sup>11</sup> Um professor de História, Jomar e um terceiro que é formado em Engenharia e dá aulas. Cabe acrescentar que este último não aderiu à greve porque ele afirmara que o seu sindicato, os dos engenheiros, não estava em greve e o representava muito bem! É válido destacar ainda que este professor não aderiu à greve e estava dando aulas durante a reposição substituindo professores/as que tinham o direito de repor os dias parados, mas não puderam ir trabalhar naquele horário.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

inclusive defendendo as pessoas que agrediam fisicamente outras de diferentes orientações sexuais. Jomar disse que o debate foi bem interessante e produtivo. No entanto, aquele professor, que é engenheiro e gostava de afirmar que “não era professor, só estava dando aulas”, começou a defender ideias fundamentadas na heteronormatividade e afirmou: “[Essa] é uma ideia hegemônica dentro da sociedade e eu concordo com isso”. Depois disso, ele ainda sublinhou que era totalmente contra as cotas de vagas nas universidades públicas porque elas faziam com que os negros se sentissem inferiores e por isso as cotas seriam uma proposta absurda e inconcebível. (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Essa situação mostra como temos um longo caminho a percorrer na desconstrução de visões distorcidas. O primeiro aspecto a ser destacado é o fato de que pessoas não formadas para ser professor/a podem dar aulas na rede de ensino do Estado de São Paulo. Outro elemento a ser mencionado é o fato de que a Sociologia, por conta de sua especificidade – estudar as relações sociais, disputa seu discurso com o senso comum. Sobre essa questão, Bauman e May (2010, p. 17) elucidam que “a relação com o senso comum é, na sociologia, conformada por questões importantes para sua permanência e sua prática. As ciências físicas e biológicas não se preocupam aparentemente em enunciar sua relação com o senso comum”. Continuam os autores suas reflexões que nos ajudam a entender a situação relatada por Jomar:

o senso comum, afinal, parece nada ter a dizer sobre os problemas que preocupam físicos, químicos e astrônomos. Os assuntos com os quais eles lidam não se voltam para as experiências cotidianas nem passam pela mente de homens e mulheres comuns. Assim, não especialistas em geral não se consideram aptos a emitir opiniões a respeito desses temas, a menos que sejam auxiliados por cientistas. Afinal, os objetos explorados pelas ciências físicas só são acessíveis sob circunstâncias muito especiais – por exemplo, através de lentes de telescópios gigantesco, cujo uso para desenvolver experimentos em determinadas condições é exclusividade dos cientistas, que dessa forma reivindicam para si a posse monolística de um dado ramo da ciência. (...) Não precisam competir com o senso comum pela simples razão de que este não tem pontos de vista sobre a matérias a respeito das quais essas áreas se pronunciam (BAUMAN; MAY, 2010, p. 18).

Infelizmente, a postura do referido professor não é uma exceção. Sobre isso, Jomar concluiu que:

toda pessoa pública, parlamentar ou professor, em especial, ele tem que fundamentar muito bem o que ele vai falar, por quê? Porque tem uma responsabilidade. Você ouvir uma pessoa falando na rua, você ouvir um cara falando num boteco, você ouvir um cara falando, um motorista de táxi, fala, fala, fala sobre qualquer assunto... é uma coisa. Agora escutar um parlamentar ou um professor isso tem um peso muito grande (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

A postura adotada pelo referido engenheiro que dava aulas tem um impacto negativo na formação dos/as estudantes:

é uma irresponsabilidade muito grande. (...) o professor tem que pensar muito bem no que ele vai falar, principalmente em temas controversos e polêmicos. Que (...) dá margem para interpretações que reproduzem essa ordem que historicamente foi demonstrado que é extremamente injusta e extremamente geradora de sofrimento. Os mais catastróficos absurdos da nossa sociedade (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Jomar fora questionado sobre a contribuição da Sociologia para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. Sobre isso, ele mencionou que a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória da grade curricular tem proporcionado uma politização maior dos/as estudantes que passaram a problematizar, com fundamentos teóricos oferecidos pelas Ciências Sociais, “todas as questões políticas, não somente a questão étnico-racial... a questão de direita e de esquerda, a questão do machismo, a questão de LGBTT, a questão dos indígenas” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Em seu relato, Jomar explicitou que a Sociologia desempenha um papel importante na postura de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. No entendimento dele,

a Sociologia contribui muito, principalmente levantando a questão do modelo de sociedade que se formou no Brasil. É um modelo de sociedade pautada no quê? Na cultura da exploração, numa colônia de exploração que se instalou aqui e essa mentalidade de exploração é uma mentalidade que se baseia na injustiça, mesmo, de tirar proveito, excluir uma parcela de forma determinante, mesmo, fazer de tudo para poder explorar o máximo possível. O tripé do sistema de exploração brasileira: latifúndio, mão de obra escrava e produção para o mercado externo, se mantém até hoje no Brasil, infelizmente (...) eu procuro sempre fazer essa discussão com os alunos. Como nós vivemos em um país onde as elites optam por esse modelo de explorar o máximo possível, mandando a riqueza para fora, precisa de ter um grupo da população que tem que viver à margem (...) eu procuro problematizar nesse sentido. A gente tem que mudar o modelo de sociedade. (...) Para mudar isso, a gente tem que refletir sobre o tipo de sociedade que nós queremos. Nós não aceitamos mais esse modelo das elites, dessas elites conservadoras que estão no poder há 500 anos. Nós queremos um modelo de Nação, de Brasil, de diversidade, onde a diversidade ocorra de forma verdadeira, não ocorra somente dentro dos dados estatísticos, das músicas, das salas de aula (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Para promover essa mudança de mentalidade e combater posturas racistas, preconceituosas e discriminatórias, temos que atentar para a importância do diálogo, inclusive com posturas antagônicas a nossa. Nesse sentido, a Sociologia poderá fornecer contribuições fundamentais para que as mudanças comecem a ser gestadas nas gerações futuras. Sobre isso, Jomar fez as seguintes reflexões:

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

a gente não deve desistir nunca, não deve desistir porque as ideias, mesmo em um sistema democrático, as ideias conservadoras elas são mantidas e têm espaço para elas. Então tem que ouvir ela (...), por mais que a gente gostaria que não ocorresse, mas ela é válida porque é só no diálogo, é só através do processo dialético que a gente muda. Então, eu acho que a escola e a Sociologia em especial, ela tem que trabalhar não uma coisa doutrinária, mas um processo dialético, problematizar, discutir, deve existir mais oportunidades para que a gente faça uma discussão mais profunda nesse sentido. Deve existir mais liberdade para nós, professores, mais condições pra que a gente faça uma discussão mais profunda porque o futuro da democracia no Brasil depende dessas discussões, muito especial dessas discussões realizadas com as gerações futuras porque não dá para você esperar, por exemplo, que o Jair Bolsonaro vai mudar a cabeça dele, (...) mas as gerações futuras, os jovens, têm que mudar isso, (...) têm que participar dessa discussão para que eles no futuro construam um país melhor. É um desafio muito grande que a escola tem, que a Sociologia, em especial, tem esse compromisso, acho que (...) não é fácil, tendo em vista o fato de que a Sociologia é uma disciplina que está aí à margem, constantemente eles tentam tirá-la do currículo (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Esses relatos mostram limites e possibilidades de desenvolver perspectivas de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. Um aspecto que emergiu com muita intensidade é o desafio de combater algo que é negado, especialmente, por aqueles/as que o praticam. A escola se apresenta como um espaço privilegiado para desenvolver esse compromisso de combate a essas práticas desumanizantes. Para isso, como orientam as *Diretrizes Curriculares EREER* (BRASIL, 2004, p. 17), os/as professores/as precisam compreender a relevância das diversidades étnico-raciais e trabalhar “positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las”.

A roda de conversas realizada em novembro foi organizada para os/as estudantes apresentarem os seminários. Durante a apresentação, os/as integrantes de um dos grupos estavam apresentando informações sobre indicadores sociais, apontando como os/as negros/as têm uma situação bastante desfavorável e marginalizada no que diz respeito ao acesso a bens, serviços e recursos em nossa sociedade. Em determinado momento da referida apresentação, uma estudante fez a seguinte indagação: “O que vocês, como negros, acham desses dados sobre o racismo?”. Sobre essa intervenção e a resposta a ela, Jomar relatou:

eu pensei: “Poxa vida! Que pergunta que ela fez!” Olha a resposta que a Sofia S. deu. Que resposta bacana. Acho que foi um aprendizado muito grande. Acho que a auto identidade. Acho que os alunos negros se identificaram como negros, se orgulharam de ser negro. Esse, acho que é o principal ganho que tem ali no aprendizado dos alunos porque... ser negro no Brasil não é fácil. Se negro no Brasil é você cada dia passar... você está matando um leão por mais que a coisa seja velada, é isso (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Esse relato de Jomar explicita como o desenvolvimento de atividades, nas



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

quais os/as estudantes são protagonistas no processo, gera aprendizagens para todos/as os/as envolvidos/as. No presente caso, uma pergunta provocativa gerou uma problematização que extrapolou o tema discutido.

Quando discutíamos sobre a conexão entre trabalho e relações étnico-raciais, durante a roda de conversas realizada em 7 de outubro, conversamos sobre a auto atribuição com relação à cor/raça, fato que teve impacto positivo na autoestima e na identificação de estudantes como negros/as. Trechos desse debate são transcritos a seguir:

Erivelto: A cada 10 anos, técnicos do IBGE passam nas residências para realizar o censo demográfico. Então, a cada 10 anos é feita essa contagem da população brasileira. Na última, ficamos sabendo que o Brasil tem um pouco mais de 200 milhões de habitantes. Por que a gente está conversando sobre isso? Porque uma das perguntas que o pesquisador tem de fazer é essa: “A sua cor ou raça é: branca, preta, amarela, parda, indígena”. E é a pessoa que irá falar. Maia, olhando para mim e pensando nessas cinco categorias, em qual você me enquadraria?

Maia: Eu te enquadraria em parda.

Sofia S.: Eu não posso te enquadrar em lugar algum porque é você que se enquadra.

Erivelto: Malia, pensando nas cinco categorias, você me enquadraria em qual?

Malia: Na verdade, se fosse negro, eu colocaria negra porque preta acho...

Meduza: Colocaria negra também.

Jorginho: Parda!

Meredith: Tem gente que considera falar negro como preconceito.

Leslie: Professor, mas antes não era negro?

Erivelto: Sempre foi preta e é por isso que se mantém.

Muitos estudantes falando ao mesmo tempo. Alguns questionando se era ou não racismo falar preto ou negro.

Jomar: Erivelto, a Meduza está levantando uma questão bastante interessante. Por que é que se fala em cores ao invés de falar grupo racial?

Meduza: Mas por que utiliza cores?

Sofia S.: Igual indígena que era vermelha.

Erivelto: Com a inclusão da categoria indígena, não é possível mais falar só em cor, ou seja, a classificação não se baseia apenas no fenótipo. Qual é a pergunta desses slides?

Sofia S.: Quem é negro no Brasil?

Erivelto: Então, por que não aparece a opção ‘negro’ no formulário do IBGE?

Estudantes: Não!

Erivelto: Historicamente a contagem da população brasileira sempre foi realizada com essas categorias. Então, os técnicos do IBGE argumentam que não é possível mudar agora porque perderíamos a série histórica. Então, olhando para essas cinco categorias em qual vocês me enquadrariam?

Leslie: Indígena?!

Malia: Negra?!

Erivelto: Mas não tem negra!

Malia: Preta, então?!

Jorginho: Parda!

Discussão entre os/as estudantes (falaram praticamente todas as categorias menos a branca).

Meredith: Em qual você se enquadraria?

Erivelto: Ótima pergunta, Meredith.

Leslie: No meu registro está amarela, mas sou indígena.

Erivelto: No Brasil o que vigora é auto atribuição. Então, só a pessoa pode dizer em qual categoria se enquadra.

Sofia S.: Que foi o que eu disse.

Erivelto: Isso mesmo! Desde o começo não é Sofia S.?!

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Erivelto: Afinal de contas, quem são os negros no Brasil? São as pessoas que se autodeclararam “pretas” ou “pardas”.

Meredith: As pardas seriam os morenos?

Erivelto: Você pode colocar o que você quiser, mas o que é importante...

Meduza: Não existe branco no Brasil!

Erivelto: A raça, do ponto de vista sociológico, no Brasil porque do ponto de vista biológico não existem raças. Qual é a única raça para os seres humanos, do ponto de vista biológico, que existe?

Meredith: Seres humanos?!

Leslie: Raça humana?!

Erivelto: Humana! Agora do ponto de vista sociológico, tem sentido falar em raças porque a raça no Brasil tem a ver com as duas questões: como eu me vejo e como a sociedade me vê. Então, se eu virar e falar: “Eu sou branco; a sociedade me verá como branco?”

Estudantes: Não!

Erivelto: Se eu virar e falar: “Eu sou indígena”; a sociedade me verá como tal?

Estudantes: Não!

Erivelto: Se eu virar e falar: “Eu sou amarelo”; a sociedade me verá como amarelo (são os descendentes de asiáticos)?

Alguns: Não!

Duas estudantes ficaram em dúvida!

Erivelto: Talvez pálido, mas não amarelo porque não sou descendente de asiático. Por que muitos negros, em especial muitos pardos, antigamente diziam que eram brancos ou se viam como brancos?

Estudantes: Para não sofrerem com o preconceito.

Erivelto: Porque nem sempre o termo negro é visto do ponto de vista positivo. Então, você não se identifica facilmente com algo negativo. As pessoas diziam que elas eram o que não eram para tentar escapar do estigma.

Meredith questionou: Você se autodeclararia como?

Erivelto: Pardo! Eu sou negro!

Muitos/as estudantes afirmaram que eram pardos também. Outra disse, em tom de conformação, que era branca (RODA DE CONVERSAS, outubro de 2016, São Carlos).

Esse debate transcrito ilustra como uma simples conversa sobre a composição da sociedade brasileira pode fortalecer e valorizar o pertencimento étnico-racial de estudantes negros/as. Isso fica evidenciado no final da conversa quando muitos/as estudantes se sentiram encorajados/as para afirmar com entusiasmo que eram pardos e, conseqüentemente, negros/as. Esse desfecho tem conexão com os achados de Jesus (2004), ao evidenciar que valorizar a identidade étnico-racial nas práticas pedagógicas é importante para a afirmação da identidade negra.

- 4.2.5. Reflexão sobre a prática – “Eu acho importante você planejar, tem que ter essa ponte entre o que você passou e o que vai passar” (JOMAR); “O principal fator (...) que contribui para que minhas aulas não tenham qualidade é a carga horária” (JOMAR)

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Antes de 2008, a Sociologia, quando era oferecida em escolas estaduais paulistas, era uma disciplina optativa. Então, sua oferta dependia da opção da escola e os conteúdos da disciplina eram estabelecidos e definidos pelos/as professores/as responsáveis pelas aulas. No início da docência, Jomar trabalhou em uma escola que oferecia Sociologia como disciplina optativa da parte diversificada do currículo do terceiro ano do ensino médio. Sobre essa experiência, ele sublinhou: “Eu dei aula de Sociologia no 3º ano. Eu mesmo que tive que planejar o currículo” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP). Se por um lado, essa flexibilidade é um elemento positivo porque o/a professor/a pode planejar e desenvolver as aulas de acordo com as questões locais, por outro, acaba gerando uma situação bastante complicada porque, não havendo diretrizes curriculares, duas escolas poderão desenvolver conteúdos muito distintos e, até mesmo, antagônicos.

Jomar avalia como positivo o fato de a rede de ensino do Estado de São Paulo adotar uma proposta curricular única para todas as escolas porque permite aos/as estudantes continuarem seus estudos mesmo quando mudam de cidade, bairro ou escola. Essa proposta curricular é concretizada a partir da utilização de apostilas fornecidas para professores/as e estudantes/as no início de cada semestre. No caso da Sociologia, a proposta curricular é fundamentada em situações de aprendizagens, as quais buscam desenvolver conteúdos e habilidades específicos da referida disciplina.

A definição dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Sociologia deve atender para alguns aspectos. Se a proposta curricular da rede de ensino do Estado de São Paulo apresenta um avanço comparado com o período em que não havia uma proposta, é necessário fornecer as condições mínimas para que ela seja colocada em prática. Jomar afirmou com ênfase que é necessário mais tempo para planejar as aulas e uma condição salarial melhor para que o professor não precise se submeter a uma jornada de trabalho extenuante. Dessa forma, seria possível desenvolver aulas, nas quais os/as estudantes fossem protagonistas também. No caso do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais, como observara Oliveira (2014), há um desafio de dimensão estrutural que diz respeito ao “enfrentamento das condições objetivas da docência” (p. 85).

A proposta curricular de Sociologia executada na rede de ensino do Estado de São Paulo apresenta algumas limitações. Ela engessa a prática docente e não faz um diálogo consistente com o cotidiano dos/as estudantes. Jomar salientou:

o conteúdo de acordo com o currículo do Estado de São Paulo é uma coisa meio fragmentada. Ele de repente faz um debate, fala para a gente... apresentar a Sociologia... O currículo, ele falha nesse sentido, ele não faz um diálogo. (...) Falha

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

também no sentido de não fazer um debate mesmo sobre os vários problemas da sociedade. Às vezes, o currículo... o caderno... a apostila... ela fala para a gente fazer uma discussão da Sociologia como ciência com o aluno sem fazer discussão alguma com a realidade dele. (...) eu acredito muito na Sociologia no sentido criado por Marx como ciência da ação social. Acho que a Sociologia tem que ter esse papel especial. Então, eu sempre procuro focar minhas discussões com eles tendo em vista isso, que a Sociologia como a ciência da ação na sociedade. Tem uma passagem que o Marx fala assim: “Os filósofos já pensaram demais sobre a sociedade, agora é hora de agir sobre ela”. Então, eu acredito muito nisso, a Sociologia como a ciência da ação social e acho que o currículo falha nesse sentido. Porque ele procura passar a Sociologia como ciência, uma ciência que vai dar uma visão melhor da sociedade. Tem que agir nela (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Nesse relato transcrito, Jomar explicita como os conteúdos, que devem ser desenvolvidos em Sociologia, são fragmentados e não permitem realizar debates profundos sobre os problemas sociais presentes em nossa sociedade. Mota (2014), em seu estudo sobre a proposta curricular de História implantada na rede de ensino paulista, detectou que, apesar do material reconhecer a importância de história e cultura afro-brasileira e africana, não há muito espaço para reflexões e discussões de professores/as e de estudantes porque as situações de aprendizagens, bem como os conteúdos abordados não possibilitam essa problematização.

A carga horária tem uma relação inversamente proporcional com a qualidade da prática docente. Jomar com os dois cargos que exerce em três ou quatro escolas estaduais, desde 2014, ministra mais de 40 aulas semanais para mais de mil estudantes. Além disso, com frequência, ele tem que assumir para completar sua jornada de trabalho outras disciplinas, História e Filosofia, e a da sua formação, Sociologia. Todos esses aspectos relacionados à carga horária implicam na impossibilidade de planejar bem as aulas e desenvolver uma prática docente mais consistente. Jomar é bastante crítico a essa situação. Ele afirmou categoricamente:

eu devo deixar muito a desejar nas minhas aulas justamente por ser uma coisa rotineira. Por que é tradicional e rotineira? Porque eu não tenho como planejar uma aula diferente. (...) Não dá para você pensar em muita coisa. Você vai chegar na sala de aula e vai fazer o básico, do básico, do básico. Infelizmente. Não é porque eu quero. Eu tenho uma visão muito crítica do trabalho que eu faço. Eu acho que está errado. Os alunos têm o direito e merecem uma aula melhor. Mas é uma questão de condições humanas mesmo (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Ainda sobre a carga horária, Jomar diagnosticou:

o principal fator que eu acho que contribui para que minhas aulas não tenham qualidade é a carga horária. Se eu tivesse uma condição de ter uma carga horária mais humanamente pensada, eu teria como dar aulas muito melhores. Utilizaria recursos, iria fazer trabalhos com meus alunos, passaria trabalhos para eles entregarem, iria corrigi-los. Eu adotaria outra postura. Mas dando aulas do jeito que eu dou não tem como (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Como a carga horária exercida por Jomar é muito extenuante, ele valoriza bastante o momento da aula. Isso fica evidenciado no seguinte relato:

eu sempre apresento para eles uma noção de planejamento das aulas. A primeira coisa que eu falo para os alunos é o que a gente vai fazer no decorrer da aula. (...) Sempre falo para eles que eles terão um tempo para fazer as atividades, para eles não ficarem desesperados. Isso é muito importante você criar esse vínculo: “Olha, vocês fiquem tranquilos que vocês terão o tempo para fazer, mas eu gostaria que vocês fizessem”. Eu os ajudo a planejar porque o aluno não tem essa manha de planejar, eles não sabem disso. Eu tento fazer um resgate do que a gente estudou na aula passada. Eu dou uma retomada. (...) Então eu faço uma ponte para eles fazerem uma reflexão. E aí eu inicio a aula. Ou passo um texto ou assistimos um filme (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

O livro didático é utilizado para preparar a aula e/ou para os/as estudantes fazerem pesquisas durante a aula. Nas observações participantes, notei que Jomar passava na lousa um texto introdutório sem fazer consulta a material algum, quando o indaguei sobre isso, ele afirmou que tal prática o agradava porque impressiona os/as estudantes. Cabe acrescentar que nesse texto introdutório da aula ou a exibição de filmes, Jomar não utiliza livro e nem a apostila. Posteriormente, ele propõe algumas questões que devem ser respondidas e apresentadas para o professor verificá-las durante a aula.

Apesar de criticar a pretendida padronização imposta pela política curricular adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Jomar identifica vantagens nesse processo e procura seguir a sequência proposta por meio das situações de aprendizagens.

Segundo Jomar, a estratégia de passar textos na lousa para os/as estudantes copiarem em seus cadernos tem aspectos positivos porque:

tem muitos alunos, principalmente os alunos que têm problema de autoestima baixa, de sensação de fracasso, os alunos problemáticos, o problema que eles têm é isso, eles acham que eles não conseguem... (...) Que não são capazes... e escrever, copiar um texto da lousa é uma coisa que eles conseguem. Por mais que eles sejam incapazes, eles conseguem copiar o texto. Então eu percebo que é uma forma de fazer eles se sentirem valorizados (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Jomar percebeu a importância dessa estratégia quando deu aula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2009. Na primeira semana, as aulas, na visão de Jomar, estavam ocorrendo com muita participação dos/as estudantes. Então, ele ficou bastante contente com a interação que estava ocorrendo e percebia que a aula estava possibilitando problematizar as questões relacionadas às disciplinas de História e Geografia. Na semana

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

subsequente, uma estudante da EJA, antes do início da aula, fez a seguinte indagação: “Professor, hoje teremos aula ou vamos ficar só conversando como na semana passada”. O professor ficou sem reação e pensou: “O que era ‘dar aula’ para ela? Passar texto na lousa”. No entendimento de Jomar, passar o texto na lousa para os/as estudantes tomarem nota é como boa parte da comunidade entende a aula. Por esse motivo, essa estratégia desempenha um papel fundamental para a avaliação de como está a aula na visão dos/as estudantes, bem como da família deles. Sobre isso, Jomar afirmou: “Eu percebo isso, o material, o caderno do aluno é uma coisa sagrada, é ali que os pais vão ver se o filho está aprendendo ou não, se está tendo aula ou não. É o recurso para o pai que trabalha tem para saber como é que o filho está. Então é o caderno” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Na avaliação de Jomar, o caderno dos/as estudantes é um documento que comprova a dedicação e o empenho deles/as na realização das atividades. Além disso, passa a ser uma fonte de consulta. Ele complementou:

uma coisa que eles escrevem dentro da sala de aula pra mim é muito válido. Pode ser a cópia de um texto, pode ser uma pesquisa, ter alguma questão que eles vão responder no caderno. Aquilo ali é uma coisa que... é uma coisa que sai da distração e toma concretude. É uma forma de ele ver o que ele está aprendendo, de ele ver o que ele aprendeu (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Como incorporar as demandas dos/as estudantes no planejamento das aulas? Jomar descreveu manter como referência os conteúdos e as situações de aprendizagens propostas no currículo da rede estadual de ensino, mas costuma ir além ao que é expresso nas apostilas. Por exemplo, no primeiro ano do ensino médio, ele apresenta o que é a Sociologia e qual é a sua função na sociedade. Posteriormente, ele faz uma exposição sobre a desnaturalização e o estranhamento, mostrando como esses princípios epistemológicos são importantes para a superação do senso comum. Para fazer isso, o professor sempre procura pensar em algo que os/as estudantes têm conhecimento para que o ensino faça sentido para eles/as. Então, a participação deles/as ocorre nessa lógica de considerar os conhecimentos e os interesses dos/as estudantes.

Quando Jomar fora indagado sobre a intervenção realizada nas aulas, por meio da realização de rodas de conversas, foi avaliado que o exercício o ajudaria a melhorar sua prática docente. Foi por meio da pesquisa que ele passou a perceber com mais nitidez como a utilização de recursos audiovisuais, em especial imagens, vídeos e músicas, contribuem para o desenvolvimento de processos educativos. Nesse sentido, os/as estudantes, de acordo com o entendimento de Jomar, puderam constatar como a Sociologia está presente no nosso dia a dia

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

e faz parte de nossas vidas (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

No primeiro dia de observação participante de 2016, era a segunda semana de aula, Jomar começou a aula com saudações iniciais, perguntando como os/as estudantes haviam passado a semana e com alguns informes. Depois dessa introdução, ele apresentou o tema (diversidade social brasileira) que seria discutido no primeiro bimestre. No entanto, a turma estava muito agitada e havia muita conversa paralela, o que estava atrapalhando o desenvolvimento da aula. Fiquei bastante descontente e querendo entender por que aquilo estava acontecendo. No final da aula, comentei isso com Jomar e esperava que ele dissesse que os/as estudantes estavam indisciplinados/as e desinteressados/as naquele dia. No entanto, ele fez uma avaliação na qual atribuía aquela confusão a sua falta de planejamento para a aula. Sobre a situação, ele relatou:

o que aconteceu? Foi a primeira aula que eu dei depois das férias. (...) Eu cheguei meia hora atrasado. (...) [Por conta do atraso] nem planejei nada. Aí sabe quando você faz aquele negócio? Aí falei: “Vou cantar o rap”. Aí comecei a aula cantando o rap, não era coisa da primeira aula! A primeira aula eu faço aquele acolhimento que eu falei para você, por exemplo, o conteúdo que a gente vai estudar no bimestre. Eu falo para eles fazerem o planejamento da vida deles. (...) [Como teve o imprevisto] eu não fiz isso, eu cantei o rap [que é cantado e discutido na segunda semana de aula]. O que acontece? Fiz uma atividade sobre o rap e nas outras salas eu planejei, fiz tudo. (...) Depois de uma semana você não lembra. Aí eu vim com outra coisa na cabeça, que eles desenvolveriam uma análise do rap. A hora que eu cheguei lá era outra coisa. (...) Era para desenvolver o rap. “Ah, professor, você já cantou o rap”. Pensei: “Caramba, e agora? Já cantei o rap”. Tive que pensar... aí eu fui... e eles perceberam isso. Eles ficam agitados (...) Eu não sei, às vezes é sensação minha. Mas eu percebo isso, que eles ficam ali... O dia que você está meio perdido, eles ficam... por isso que eu acho muito importante você planejar, tem que ter essa ponte entre o que você passou, o que você vai passar, o que você vai continuar. Porque esse primeiro contato, quando você apresenta para eles o que você vai fazer na aula, como é que vocês vão usar o tempo que vocês vão aproveitar ali dentro, é uma forma de fazer com que a coisa funcione bem (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

O relato transcrito acima apresenta, pelo menos, dois elementos importantes dessa reflexão sobre a prática docente. O primeiro consiste no cuidado que devemos ter ao analisar a dinâmica de uma sala de aula, atribuindo a agitação e o desinteresse dos/as estudantes a um possível tumulto na aula. O segundo evidencia a importância do planejamento da aula para que a capacidade do/a professor/a não seja questionada pela turma.

Apesar de reconhecer a importância da participação dos/as estudantes no planejamento das aulas, Jomar analisa que isso é muito difícil porque o que temos hoje no dia a dia escolar ainda é muito centrado no/a professor/a que valoriza unicamente o modelo de aula expositiva e dificilmente conseguimos desenvolver uma aula que associe a aula expositiva com outros recursos didáticos. Jomar complementou: “Você não tem recurso para

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

dar uma aula onde o aluno seja o protagonista. Eu não sei, posso estar enganado. Talvez, por conta da minha jornada, da minha jornada de trabalho, da rotina que eu estabeleço, eu tenho que adotar essa postura” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Jomar, ao refletir sobre a prática docente, ressaltou a importância de não ficarmos presos a apenas um tema nas discussões. No seu entendimento, é um equívoco dedicar várias aulas para discutir um mesmo tema porque isso pode ser utilizado para desaprovar nossa prática e “a gente fica vulnerável de uma forma geral. A gente dá margem para que as pessoas critiquem a gente, para que as pessoas falem que a gente está desvirtuando a aula. Então, isso eu acho que a gente tem que tomar um pouco de cuidado” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A reprodução de um mesmo formato de aula impede o desenvolvimento de aulas diferenciadas e, conseqüentemente, a participação efetiva dos/as estudantes. Nesse sentido, Jomar ponderou:

eu acho que uma das limitações que eu reconheço no meu trabalho... é a condição mesmo e como eu aceito essa condição de manter essas aulas minhas do jeito que elas são... reprodução da mesma metodologia... de não variar a aula, eu acho que isso limita a possibilidade de fazer aulas diferentes para os alunos. (...) Acho que a principal avaliação positiva que eu faço de toda essa experiência que a gente teve é a questão de que eu tenho que reavaliar o meu trabalho... eu avalio e reavalio. Eu me avalio quando eu estou avaliando. Então, possibilitou que eu avaliasse muito o meu trabalho e ver essas limitações que tem na metodologia que estou utilizando. E talvez muitos dos problemas que eu encontro dentro da sala de aula se devem ao fato de eu estar sempre reproduzindo uma mesma metodologia, não variando. Embora eu não isente as condições as quais eu estou submetido como um fator decisivo desse processo. Eu sou submetido a uma condição, aceitando ou não, acaba me faltando tempo para eu planejar e fazer algo diferente, mas eu vou mudar isso. Sou crítico a isso e não continuarei desse jeito. Eu vou mudar! (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Na reflexão sobre a prática, Jomar identificou limitações de sua prática, no sentido de que ele, devido à extenuante carga horária e à falta de tempo para planejar melhor as aulas, acaba sendo forçado a reproduzir um mesmo formato de aula, no qual o professor é o único protagonista.

- 4.2.6. Intervenção: pesquisa como prática social – “Foi um aprendizado muito grande para mim, eu aprendi demais (...) é muito importante que a universidade esteja junto da escola pública” (JOMAR)



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

A prática social, anteriormente mencionada, investigada neste estudo é a prática docente comprometida com o pensar sociologicamente propiciado em aulas de Sociologia desenvolvidas no ensino médio de uma escola pública da rede de ensino do Estado de São Paulo. Oliveira et al. (2014, p. 39) nos ensina que “pesquisas junto a pessoas e grupos, principalmente os socialmente ‘marginalizados’, devem ser realizadas após cuidadosa e paciente inserção dos pesquisadores na comunidade, na instituição, no espaço social, num conviver, realizada em interação e confiança”. Essas orientações foram observadas e fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa junto à turma do segundo ano do ensino médio da E. E. Fanon. Como participar da prática social que será investigada? Oliveira et al. (2014, p. 40) fornecem sugestões: “Apresentando-se às pessoas do grupo em que se insere, apresentando a pesquisa e as questões dando-se a conhecer. Colocando-se disponível, pedindo permissão para estar junto, participar”. Procedi a partir dessas orientações e no final do primeiro semestre de 2016 o professor Jomar sugeriu que desenvolvêssemos algumas atividades focadas na pesquisa e considerei a recomendação de Lemos (2013) de que o pesquisador, ao desenvolver pesquisas em ambientes escolares, deve atentar e desenvolver atividades que estejam diretamente relacionadas com os conteúdos do currículo escolar. Aceitei a sugestão e propus a ele a organização de algumas atividades em forma de rodas de conversas que foram desenvolvidas no segundo semestre de 2016.

Para realizar a intervenção por meio de rodas de conversas, considerei as sugestões de Silva e Oliveira (2000) de possíveis objetivos de uma intervenção, dentre outros, “aplicar conhecimentos, subsidiar ações, levantar necessidades, desenvolver atividades, ensinar procedimentos”. Também me inspirei em algumas experiências de intervenções explicitadas nas pesquisas que compõem a revisão da literatura, tais como: Algarve (2005); Bento (2012); Carmo (2013); Maranhão (2009) e Silva (2009).

A intervenção que realizamos, no entendimento de Jomar, consistiu em uma excelente oportunidade para mostrar possibilidades de a universidade estabelecer um diálogo com a escola pública, buscando apoiar a resolução dos problemas enfrentados por esta. Jomar destacou dois aspectos que, no seu entender, foram fundamentais na intervenção que concebemos e desenvolvemos na turma do segundo ano da E. E. Fanon. O primeiro consiste na possibilidade de a pesquisa ser entendida como uma prática social, na qual os/as participantes possam aprender ao realizar a pesquisa. Sobre esse aspecto, ele fez a seguinte afirmação: “Foi um aprendizado muito grande para mim, eu aprendi demais”. O segundo elemento é a importância em desenvolver pesquisas que busquem o diálogo entre a

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

universidade e a escola pública. Nesse ponto, ele destacou a importância da parceria entre a universidade e a escola pública. No seu entendimento, tal parceria é decisiva para que possamos promover uma melhoria da qualidade da educação (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

O diálogo da universidade com a escola pública, segundo o relato de Jomar, possibilitou que pessoas dessas instituições (professor, estudantes e pesquisador) aprendessem e saíssem mais fortalecidas. Além disso, a pesquisa buscou entender a escola pública com toda a sua complexidade e “não ficar ali naquela visão superficial que visa reproduzir aquelas teorias que estão ali: ‘Ah! O professor tem que ter uma formação pedagógica melhor!’. Não é... o problema é político! Uma política precária” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

O diálogo entre a universidade e a escola pública é fundamental para melhorar a qualidade da educação. Sobre isso, Jomar advertiu que a:

Universidade Federal [precisa] estar mais próxima da categoria mesmo, da categoria política, não ali do governo, da escola pública através do governo porque é isso que ele faz através da diretoria de ensino e vem aqui para ver... “Ah! Vamos dar um cursinho para os professores, dar um curso de formação de professor que a gente vai melhorar”. Não é isso! É vir aqui, dialogar, chamar o sindicato, em especial, a Apeoesp, participar dentro da discussão do movimento de professores, contribuir para isso. Acho que essa é uma sugestão que eu gostaria de propor. Eu gostaria que... até sugerir que a pesquisa contribua para isso. A gente está pedindo um “help”, precisamos de ter o apoio universitário, a categoria dos professores está precisando disso, da Universidade estar junto com a gente e não estar junto com os governos porque o que os governos têm feito? O governo do Estado de São Paulo, em especial, tem feito com a escola pública... no Estado de São Paulo infelizmente eu acho que essa é uma tendência em todos os países periféricos... destruir, está liquidando a escola pública e isso é uma coisa muito séria. Não pode passar batido inclusive com o apoio da universidade. Então, é um apelo mesmo que eu faço. Gostaria de solicitar o apoio da universidade com a escola pública. A escola pública está precisando da universidade aqui junto, fazendo discussões sérias, vendo o que a gente tem que fazer para melhorar, contribuindo para a formação mais politizada dos futuros professores. (...) É muito importante que a universidade esteja junto da escola pública! Eu gostaria muito que minha participação na pesquisa contribuisse para isso também (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

O relato de Jomar revela como a universidade, sobretudo pública, pode e deve contribuir para melhorar a escola pública e como esta pode fornecer elementos para potencializar a prática daquela. Essa reflexão do professor tem conexão com considerações de Oliveira e Stotz (2004) sobre perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica. Os autores ressaltam que:

nas suas relações os caminhos se cruzam, conhecimentos construídos em trajetórias diversas se encontram, e a convivência política propicia que os

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

espaços fronteiriços entre eles não apenas se constituam em espaços de igualdades na diversidade mas, também, que sejam espaços flexíveis que, em cada movimento para o outro, se alarguem e onde a igualdade no “ser humano” e a humanidade sejam resgatadas (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 14).

A participação dos/as estudantes na pesquisa foi importante também para mostrar como a universidade também é um lugar deles/as. Nas primeiras observações, quando eu falava da pesquisa e qual era o objetivo da minha presença ali, os/as estudantes ficavam surpresos e falavam: “Um pesquisador irá fazer uma pesquisa com a gente! Que legal!”. Jomar relatou que:

a academia dentro da escola desperta nos alunos essa curiosidade. Você falar de uma pesquisa de doutorado. Essa palavra doutorado é muito forte. O que é o doutor? O que é isso? O que é um pesquisador? Como isso? Eles imaginam que pesquisador é o cara que fica lá com aquele jaleco, um monte de garrafas, fazendo experiências e de repente chega um pesquisador que está dando aula e fala que... o cara é professor também e dá aula e é pesquisador. Então, isso tudo eu acho que valoriza, aproxima os alunos da academia. Acho que isso é o principal ganho, fazer com que o aluno veja que a academia está aí, que a universidade não é uma coisa que está distante dele. A universidade está aqui, a universidade ele pode ir lá. (...) Inclusive eu acho que tem que ter mais esse tipo de pesquisa. Os cursos de licenciatura, acho que os pesquisadores dos cursos de licenciaturas deveriam estar aqui dentro, deveriam estar discutindo com o sindicato; deveriam estar lá chamando os caras da APEOESP para estar debatendo; ter uma interação maior; chamar os professores e falar assim: “Vamos lá dar uma palestra! Fala da sua experiência para nós! O que é que vocês acham? O que a gente pode fazer para melhorar na formação dos futuros professores?” Nossa! Isso seria muito válido! Seria ótimo! Então, essa avaliação... o cara que está lá dentro da universidade pública, se formando para ser professor, está sabendo o que ele vai enfrentar, o que é a rotina de trabalho do professor, saindo daquele ambiente mais teórico, vindo aqui e ouvindo os caras que atuam (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A ideia de pesquisa compreendida como prática social é reforçada nestes relatos. A pesquisa de campo possibilitou estreitar o diálogo entre a universidade e a escola pública. Por meio da pesquisa, estudantes, professor e pesquisador aprenderam constantemente uns com os/as outros/as e, conseqüentemente, ensinaram. No caso dos/as estudantes que participaram da pesquisa, eles/as tiveram a oportunidade de desconstruir uma visão de que a UFSCar é uma realidade distante e inacessível para eles/as. Além disso, eles/as puderam ampliar suas compreensões sobre a pesquisa acadêmica e, conseqüentemente, o pesquisador. Por sua vez, eu ampliei minha visão sobre a escola pública, sobretudo, com relação à capacidade de estudantes em analisar as relações sociais.

**Relação entre pesquisador e participantes da pesquisa** – “Vendo você dando as aulas me possibilitou que eu aprendesse”; “Os alunos sentiam saudade de você!” (JOMAR)

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Outra dimensão importante para a realização da intervenção e, conseqüentemente, da pesquisa foi a interação entre professor e pesquisador. Essa interação possibilitou que ambos aprendessem constantemente e avaliassem suas participações no desenvolvimento da pesquisa. Segue um trecho do relato de Jomar sobre essa dimensão:

aprendi muito com você; você sempre trouxe as discussões como elas estão sendo feitas na universidade; você é um pesquisador, você traz pra gente informações bem atuais, coisa que acrescenta demais, quando a gente está só nessa rotina proletarizada de professor, a gente perde isso, a gente vai ficando ali só em um nível bem rasteiro, mesmo, só falando a linguagem dos alunos (...) foi bom ter discutido com você, foi isso que contribuiu para quebrar essa rotina: uma vez por semana a gente ia, sentava, dava uma atualizada, trazia para um nível de debate mais criterioso as discussões, eu achava interessante isso. Vou sentir falta dessas discussões o ano que vem, quando não tiver mais essa pesquisa (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Uma das intenções desta pesquisa era desenvolvê-la submetendo constantemente as decisões do campo aos/às participantes, ou seja, pesquisador, professor e estudantes da turma. Jomar e eu definimos que eu ficaria responsável por elaborar e conduzir as rodas de conversas. Antes de realizarmos essas atividades, conversamos para definir essa questão. Ele sugeriu e solicitou que eu assumisse a condução de algumas aulas (posteriormente foram convertidas em rodas de conversas) que focassem na pesquisa. Quando Jomar fora indagado porque ele fez aquela solicitação, ele expôs:

eu quis aprender. Eu vi as suas intervenções e pensei: “Nossa! Isso será uma oportunidade para eu aprender”. Eu reconheci as minhas limitações. (...) essa experiência contribuiu para que eu avaliasse o meu trabalho e ver o ponto que eu poderia mudar, que eu podia modificar. (...) Eu queria aprender, eu quis aprender mesmo. Talvez... se não fosse eu assistindo as suas aulas, com você me ensinando, eu não conseguiria aprender tanto como aprendi com você dando as aulas para os alunos. Eu gostei muito. Achei muito legal! Essa que foi a razão... que me fez... falar: “Não! Vai você mesmo porque eu estou precisando”. (...) vendo você dando as aulas, me possibilitou que eu aprendesse (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A postura de compartilhar as decisões tomadas durante a pesquisa de campo, bem como submeter as impressões percebidas durante as observações participantes foi fundamental para entender melhor o que se mostrava e criar uma relação de confiança e comprometimento com o professor. Sobre essa questão, Jomar acentuou que:

os estagiários vinham nas escolas e aí eles voltavam... só que eles voltavam sempre com uma visão crítica, reproduzindo aquelas teorias que estavam lá dentro da escola. Como se o trabalho do professor fosse uma porcaria porque o professor optou por isso. E não era feito uma problematização, uma discussão do por que está assim? E a

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

sua experiência, a sua participação na experiência possibilitou isso que eu falasse para você sobre várias coisas. Não foi só um estágio observando; a gente discutiu aqui e você falava: “Oh! Estou vendo aqui!? É isso mesmo?” e eu falava: “É assim! Minha aula está ruim... está vendo aqui que eu repito sempre! Está assim por quê? Porque eu não tenho condições, tenho uma jornada de quarenta e quatro horas, tenho a minha rotina, tenho a minha vida, trabalho em três escolas”. Coisa que o estagiário que está lá se formando na licenciatura não percebe. Ele vem aqui senta, assisti umas aulas, faz um projetinho do PIBID e depois chega e ainda fala: “Ah! Está ruim! Esse professor briga com o aluno! É uma tensão... Ele dá aula com a lousa e giz! Enche a lousa de textos!” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Essa descrição de Jomar demonstra a importância de pessoas, pesquisador ou estagiário, que não estão no dia a dia do ambiente escolar e passam a participar das aulas, submeterem suas observações aos/às envolvidos/as diretamente, professor e estudantes, antes de apresentar conclusões que podem ser equivocadas.

Alguns aspectos apontados por Jomar sobre o que ele aprendera participando da pesquisa são explicitados na exposição:

o primeiro ponto (...) foi avaliar a minha metodologia, a questão do planejamento foi uma coisa que eu considero muito. Planejar melhor minhas aulas. Usar a participação dos alunos no planejamento. Acho que isso foi muito bom. Foi um aprendizado. Aprendi sobre as discussões, sobre as ciências mesmo. Vários momentos você falou para mim como é construída a pesquisa... eu sempre tive curiosidade. Eu sou uma pessoa que nunca me aprofundi muito... por mais que eu gosto das ciências... eu nunca me aprofundi muito na pesquisa... saber como é o método científico. Sobre a academia, você me falou, em vários momentos, como funciona a academia, como a gente faz para elaborar um projeto, o que é a pesquisa. Acho que eu aprendi muito sobre isso. Inclusive (...) você me encorajou a querer a fazer uma pesquisa (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Jomar, em seu relato, não identificara explicitamente o que tenha ensinado, mas apontou como algo importante a nossa interação em diferentes momentos da pesquisa, bem como a nossa disposição para avaliar e reavaliar todas as decisões tomadas referentes à pesquisa. Sobre esse aspecto, ele apontou:

não consigo ver onde eu ensinei; eu não consigo perceber o que eu estou ensinando. Eu tenho uma postura mais de aprender. Eu vejo muito mais o que estou aprendendo do que estou ensinando. (...) Talvez o que eu trabalhei com os alunos. Eu consigo perceber isso! Uma coisa que eu acho legal! Acho que é muito importante que ocorra... eu acho que ocorreu nas nossas experiências foi a interação com a gente! Você o tempo todo possibilitou a interação (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A forma como os/as estudantes foram efetivamente envolvidos/as foi outro aspecto destacado por Jomar como fundamental para a realização da pesquisa de campo. O professor ressaltou que:

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

os alunos sentiam saudade de você. Isso é legal! Porque isso fez com que a pesquisa ficasse mais significativa! Que não ficou aquela coisa... (...) Uma pessoa que passa e daqui a pouco você confunde ele com os alunos. Você nem vê... ele não... você vê aí o pessoal do PIBID, eles fazem ali um trabalhinho, eles tiram os alunos para fora, prepara um teatro. Mas não tem um aprendizado comigo. O professor não aprende nada com eles... vê ali a produção dos alunos que é uma coisa muito bacana, muito bonita. Mas eu acho que não acrescenta na gente. Por mais que aqui tenha vários grupos de pesquisas... tem o PIBID, tem várias pesquisas que ocorrem aqui nessa escola, mas acho que com a gente foi diferente. Essa interação que você possibilitou, os alunos sentiram tua falta e falavam: ‘Não vai ter atividade da pesquisa hoje, professor?’. Acho que isso foi legal! A possibilidade de interação foi muito boa. Eu aprendi muito com isso. Interagir com os alunos. Eu gostei disso. Gostei demais! Porque não ficou aquela coisa sisuda, aquela coisa burocratizada. Mas ficou uma coisa bacana. Uma coisa... significativa. (...) mas uma coisa que eu acho que acrescentou mesmo em todas as partes (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

As descrições apresentadas nesta seção nos permitem perceber a importância da interação estabelecida entre professor, estudantes e eu no desenvolvimento da pesquisa. Essa interação foi regada com confiança e preocupação com o/a outro/a.

**Processos educativos: estratégias de ensino** – “[Por meio] de um conteúdo que deu um estalo inicial permitiu que a gente fizesse várias outras discussões” (JOMAR)

Jomar destacou que a utilização de recursos audiovisuais possibilitou realizar debates mais aprofundados sobre a forma como o racismo se manifesta na sociedade brasileira. Avaliou ainda que essa estratégia foi mais eficiente do que a utilizada com frequência em suas aulas que é pautada em conteúdos expositivos. Ele acrescentou:

você trouxe um material diferenciado. Trouxe vídeos e músicas. (...) isso foi muito eficiente. Permitiu que ocorresse um debate. Esse debate que é uma coisa que eu nunca realizei na sala. Por mais que eu tento realizar o debate... (...) sem os recursos audiovisuais ele não ocorreu com a eficiência que eu vi ocorrendo por conta dele. Isso possibilitou uma reflexão mais profunda (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Uma das estratégias de ensino adotada nas rodas de conversas e apontada por Jomar como bem sucedida foi a forma como as discussões ocorreram e a apresentação dos materiais que fundamentaram as conversas. Sobre essa questão, ele destacou: “A discussão, os materiais, a forma como você debateu com os alunos, as experiências que nós tivemos possibilitaram que através de um conteúdo (...) que deu estalo inicial permitiu que a gente fizesse várias outras discussões: violência, quarto poder, a mídia, ideologia” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Os debates viabilizados nas rodas de conversas foi outra estratégia de ensino,

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

segundo o relato de Jomar, plausível de ser incorporada em sua prática docente. Ele afirmou que: “Vou valorizar muito mais debates dentro da sala de aula, debates bem direcionados como você viabilizou nas aulas a partir de um vídeo, vamos debater. (...) eu gostei muito da sugestão que você apresentou para mim de planejamento, da participação do aluno nele” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A realização de seminários foi outra estratégia de ensino destacada como bem sucedida. Jomar ponderou: “Eu tinha um pouco de trauma com a realização de seminários... (...) eu gostei muito da experiência de seminário que realizamos nas atividades. A forma como você organizou, o tempo que você deu. Então, eu vou possibilitar mais isso. Eu acho que foi bem produtivo (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

No final das rodas de conversas, solicitávamos que os/as estudantes elaborassem uma reflexão a partir do que havíamos discutido. A elaboração desses relatos também foi apontada, por Jomar, como algo interessante e viável de ser incorporado em sua prática docente porque possibilitou que estudantes mais tímidos e com dificuldades de participar diretamente das discussões se manifestassem sobre o tema abordado por meio dos relatos.

O desenvolvimento de rodas de conversas por meio do diálogo foi um pressuposto da intervenção. Ou seja, essas atividades foram concebidas e organizadas tendo o diálogo como um princípio. Por exemplo, no início de toda roda de conversas, os/as estudantes foram instigados/as a falar uma palavra ou uma frase que tivesse relação com o que seria discutido naquele dia.

A segunda roda de conversa foi planejada para organizarmos as demais atividades relacionadas à pesquisa de campo. No início do encontro, solicitei aos/às estudantes que eles/as falassem em uma palavra e/ou frase no que consistia a pesquisa que estávamos realizando, segue a transcrição dessa discussão inicial:

Dheik: Sobre a África...

Erivelto: Isso! Sobre a África! Quem mais poderia falar em uma frase?

Meredith: O racismo na sala de aula.

Erivelto: O que mais?

Meduza: Preconceito.

Erivelto: Isso! Ótimo! O que mais?

Charlotte: Combate ao racismo.

Aleeh Breezy: Diferenças raciais.

Jomar: O Bonner quer falar...

Bonner: Bullying na escola!

Mano Brown: Racismo?!

Erivelto: Ótimo! Então, a pesquisa tem tudo a ver com isso. Só que na hora que eu vou conversar com outros pesquisadores, preciso passar tudo isso que vocês falaram em uma linguagem própria que eles entendam. É por esse motivo, que temos que

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

indicar qual é o objetivo da pesquisa e como iremos alcançar esse objetivo (RODA DE CONVERSAS, agosto de 2016, São Carlos).

Jomar atribuiu à diversificação das atividades da intervenção como um dos elementos que ajuda a explicar o envolvimento e a participação dos/as estudantes. Ele mencionou que “devido ao fato de você ter diversificado (...) a aula, eu acho que isso possibilitou que a dinâmica da aula fosse outra. (...) se você tivesse mantido o padrão de aula que eu mantenho durante o ano inteiro, capaz que a gente não teria o mesmo resultado” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Outro aspecto relacionado com estratégias de ensino é o aprofundamento das situações de aprendizagens sugeridas na proposta curricular da rede de ensino do Estado de São Paulo. No caso do segundo ano do ensino médio, é prevista uma discussão sobre o conceito de trabalho. Uma das rodas de conversas foi organizada para discutir esse conceito articulado com a questão das desigualdades étnico-raciais. Sobre essa estratégia de ensino, Jomar avaliou que:

não sabia que tinha essa possibilidade de se trabalhar a apostila e ao mesmo tempo o conteúdo mais profundo. Eu gostei muito disso! Foi um aprendizado... a forma como você abordou o assunto; você tirou... fez uma cópia... colocou no *Datashow*, no *PowerPoint*. Eu achei legal! Eu nunca tinha visto daquela forma de trabalhar daquele jeito (...) Então, foi um aprendizado legal aquele que eu adquiri (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Apresentei descrições que abordam diferentes estratégias de ensino utilizadas para desenvolver as rodas de conversas, nas quais utilizamos o diálogo como fundamento e buscamos: promover debates, exibir vídeos, utilizar músicas, apresentar seminários e elaborar relatos. Essas estratégias possibilitaram o desenvolvimento de processos educativos que serão apresentadas a seguir.

##### 4.2.7. **Processos educativos: participação dos estudantes na prática docente** – “Eu acho que eles ficaram mais criteriosos com as atitudes deles” (JOMAR); “Eu acho que a aula com debates é bem melhor do que só o professor falar” (MEDUZA)

Um grande desafio da pesquisa de campo foi procurar garantir a participação dos/as estudantes na concepção, elaboração e desenvolvimento das rodas de conversas porque esse formato, de acordo com minha experiência, é pouco comum em escolas públicas do



#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

Estado de São Paulo. Então, quando Jomar e eu realizamos uma roda de conversas para organizar as demais não tínhamos ideia do que ocorreria. No entanto, fomos surpreendidos positivamente com a participação e o envolvimento dos/as estudantes na atividade. Segue alguns trechos que exemplificam o interesse e empenho deles/as em participar desse processo de planejamento:

Meduza: Eu queria dar uma sugestão não do assunto, mas para a aula mesmo.  
Erivelto: É uma sugestão mais geral?.  
Meduza: É porque assim, eu acho que a aula com debates é bem melhor do que só o professor falar. Acho que seria bom juntar os nossos interesses com o do professor.  
Erivelto: Está bem! E como seria esse debate?  
Meduza: Você daria um assunto e nós pesquisáramos.  
Erivelto: Ótimo! Acho a sugestão interessantíssima. Vamos tentar implementar, pelo menos, nos nossos encontros que tivermos aqui na sala de informática. Perguntei ainda: É o que estamos fazendo agora ou você propõe algo diferente?  
Meredith: Tipo assim, hoje está legal!  
Meduza: Você dava um assunto e nós debateríamos ou defenderíamos um posicionamento.  
Meredith: Todos possam interagir. (RODA DE CONVERSAS, agosto de 2016, São Carlos).

Após essa discussão inicial, comentei que levaríamos em consideração as sugestões na organização das próximas rodas de conversas e prossegui com a apresentação do cronograma e dos temas que seriam desenvolvidos nos outros encontros. Depois de apresentar o tema, o continente africano, da roda de conversas seguinte e porque ele estava sendo proposto, solicitei que eles/as fizessem sugestões de como poderíamos abordar o referido tema. Alguns/as estudantes se manifestaram:

Aleeh Breezy: Vídeo seria legal!  
Erivelto: Vídeo seria legal? O que mais?  
Aleeh Breezy: Não tem nenhum filme que fale sobre o tema?  
Erivelto: Eu vou pesquisar.  
Mano Brown: Músicas.  
Erivelto: Músicas. Isso aí Mano Brown! O que mais?  
Hadassa: Debate e imagens.  
(...)  
Hadassa: Erivelto! Acho que seria interessante a gente fazer seminários porque pra gente apresentar um trabalho a gente tem que saber dele. Então, seria uma forma da gente produzir conhecimento sobre a África.  
Erivelto: Ótima sugestão! O que vocês acham, o que você acha, Hadassa, de no último encontro que iríamos fazer uma avaliação do que nós fizemos ao longo desse ano, a gente poderia apresentar os seminários nesse último encontro. Inclusive, dependendo do caso, ser apresentado para a escola.  
Estudantes: Não! Não!  
Meredith: Sim. Só que aí você poderia propor um tema pra gente hoje ou a semana que vem e teríamos até o nosso último encontro para trazermos ele pronto porque daria para fazer algo maior e bem bolado porque não vai dar para fazer tudo na pressa.  
(...)  
Malia: Não dá pra falar que vamos fazer em casa porque a gente não consegue se

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

encontrar.

Jorginho: Têm pessoas que saem da escola e vão trabalhar.

Erivelto: Isso! O que a gente pode fazer então, Hadassa? Ver se dá certo? Eu acho a ideia dos seminários excelente (...) Mas o que vocês acham da gente fazer o seguinte: teremos uma data em novembro que é essa da avaliação, o que eu sugiro? Para não sobrecarregar vocês, sobretudo quem trabalha, o que eu sugiro é que cada um e cada uma a cada encontro que a gente tiver coloque no caderno mesmo o que aprendeu naquele dia. E no final a gente faz uma apresentação... Isso pode ser uma forma de avaliação.

Alguns estudantes: É melhor!

Outros estudantes: Ah, não!

Meduza: Pode ser! Mas a apresentação é melhor em grupo.

Hadassa: Como em cada encontro teremos um grupo, por que a gente não separa a turma em grupo? E cada grupo fica responsável por preparar algo no final sobre um determinado tema.

Erivelto: Isso! Pode ser, sim.

Hadassa: Tipo assim: um grupo fica responsável pelo tema de hoje.

Meredith: Mas, no caso, não seria mais interessante deixar todas as apresentações para o último encontro? O mais legal seria pesquisar sobre o tema. A apresentação será no final do referido encontro ou no último?

Erivelto: Eu não sei. Precisamos decidir isso.

Malia: Podia decidir em grupo e o grupo que ficar com o tema da África apresenta tudo no último dia, outro fica com o racismo e vai apresentar tudo que aprendeu sobre o racismo.

Vários estudantes falaram e complementaram as propostas.

Erivelto: Nós temos várias propostas muito interessantes. Primeira proposta: formaríamos grupos e no final de cada encontro o grupo apresentaria o tema; a proposta da Malia é um pouquinho diferente, mas tem muita proximidade, vocês se reuniriam em grupos e cada grupo ficaria responsável por um tema e fazia uma apresentação. Essa é outra proposta.

Meduza: Gostei mais da proposta da Malia porque achei mais legal.

Meredith: Porque tem um tempo a mais para preparar e apresentar.

Charlotte: E é só um assunto.

Erivelto: Tudo no último encontro, então?

Malia: O quê? Já vamos dividir os grupos?.

Meredith: A gente pode apresentar o que aprendemos durante a aula e o que a gente pesquisou.

Erivelto: Isso! Vejam, a complementação da Meredith é muito interessante.

Meredith: A gente vai anotando tudo o que a gente aprendeu durante a aula e se for do interesse do grupo de querer ir atrás de mais coisas, mais detalhes, vai procurar e apresentar no final.

Erivelto: Isso! Então, cada grupo terá um tema; poderá complementar o que nós discutiremos; além disso, o grupo poderá falar o que aprendeu sobre o tema.

Jorginho: Será o grupo que vai escolher ou não?

Erivelto: Fica a critério do grupo.

Jomar: Estou gostando demais de ouvir isso. Estou aprendendo demais com a aula. Sugestões maravilhosas.

Malia: Quantos temas são?

Erivelto: São... já tem dois aqui, certo? São quatro temas. Podemos separar a turma em quatro grupos. Pode ser?

Malia: Pode ser!

Erivelto: Se tiver mais de quatro grupos não tem problemas.

Graziela: Erivelto, eu acho que quatro grupos para a sala inteira vai ficar muita gente.

Erivelto: Vai ficar muita gente! Podemos pensar em oito grupos.

Malia: Dá pra dividir. Um tema pode ficar com dois grupos. (RODA DE CONVERSAS, agosto de 2016, São Carlos).

Essas sugestões foram fundamentais para a organização das demais rodas de

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

conversas e para o último encontro com a apresentação dos seminários. A partir de sugestões dos/as estudantes para tentarmos organizar as rodas de conversas em forma de debates, no início dos encontros busquei situar o tema que seria abordado naquele dia e escutava o que eles/as sabiam e pensavam sobre o referido tema. Por exemplo, começamos a roda de conversas, realizada em 30 de setembro de 2016, da seguinte maneira:

Erivelto: Quando vocês leem ou escutam a palavra “racismo”, o que vem à cabeça de vocês?  
Maia: Pele morena.  
Meduza: Preconceito!  
Artórias: Sei lá! Cultura!  
Dany: Humilhação pela cor ou aparência!  
Mano Brown: Violência!  
Spanic: Quando uma pessoa se desfaz de outra só porque ela é diferente.  
Rihanna: É inferior que ele quis dizer! Preconceito!  
Meredith: Preconceito contra raças e etnias!  
Estrela: Desrespeito!  
Sofia M.: Preconceito!  
Aghata: Marginalizar.  
Charlotte: Também tem a ver com raças!  
Leslie: Racismo ocorre com pessoas negras.  
Hadassa: Ah! Na minha cabeça vem muitas coisas com relação ao racismo: preconceito, exclusão, cor, integridade.  
Leslie: Até a questão social, não é?  
Graziela: Preconceito.  
Maia: Eu penso em classe baixa.  
James: Nojo!  
Erivelto: Nojo?  
Maia: Nojo de pessoas racistas!  
James: É! Nojo das pessoas que se sentem superiores das demais.  
Sofia S.: Negros!  
Gonçalves: Preconceito.  
Dheik: Cor da pele.  
Erivelto: Cor da pele. Está bem! Gente, tudo isso que vocês falaram tem a ver com a definição de racismo. A partir do que vocês falaram qual é a constatação que a gente chega? É que essa palavra tem relação com várias outras. Vocês falaram uma que é preconceito, falaram outra que é humilhação e tem outra palavrinha que tem muito relação com o racismo que vocês não falaram, mas que está, de alguma forma, em alguns elementos que vocês falaram, que é discriminação.  
Aleeh Breezy: Nossa! Eu ia falar isso!  
Graziela: Agora é tarde! (RODA DE CONVERSAS, 30 de setembro de 2016, São Carlos).

Sobre as aprendizagens dos/as estudantes promovidas no desenvolvimento da pesquisa, especialmente, nas rodas de conversas, Jomar salientou que:

eu acho que eles ficaram mais criteriosos com as atitudes deles. (...) Eu não imaginei que eles avançariam tanto. Teve um outro ponto que eu acho muito interessante foi a questão de ver o racismo nas coisas mais banais que a gente pensa que não existe e os alunos possibilitaram, isso possibilitou para os alunos esse aprendizado. (...) Acho que foi um aprendizado muito grande. (...) Eu acho que isso foi genial! Foi ótimo! (...) Eu gostaria demais que em todas as aulas minhas eu conseguisse isso, não todos os alunos... tenho certeza que dentro da escola pública não serão todos. A escola

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

pública é heterogênea. Eu acho que isso que faz a escola pública ser um ambiente tão rico e tão favorável como é. Eu sou um entusiasta, um defensor da escola pública por causa disso, mas se, pelo menos, uma parte dos meus alunos sair com aquela consciência que eu vi saindo aí no final, naquela última palestra que a gente teve, eu estou muito satisfeito (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A curiosidade dos/as estudantes foi instigada na roda de conversas realizada em 18 de novembro de 2016. Como mencionado na seção anterior, o encontro foi organizado a partir de sugestões e solicitações deles/as. Esse encontro foi reservado para as apresentações de seminários elaborados pelos/as estudantes. Cada grupo deveria escolher um dos temas abordados nas rodas de conversas anteriores e fazer uma apresentação com o que eles/as haviam aprendido e pesquisado. Cabe acrescentar que inicialmente havíamos previsto a apresentação de quatro grupos. No entanto, apenas dois grupos se organizaram e apresentaram os resultados de suas pesquisas e estudos.

Um dos grupos decidiu fazer uma apresentação sobre o continente africano. As integrantes do grupo fizeram uma apresentação destacando aspectos como: as mazelas provocadas no continente pela colonização europeia; o preconceito que as pessoas têm em relação ao continente; e a influência exercida pelo continente na formação da sociedade brasileira. No início da apresentação, Meredith fez a seguinte afirmação: “Nosso trabalho é para a gente apontar os lados bons e os lados ruins da África” (RODA DE CONVERSAS, novembro de 2016, São Carlos). Cabe acrescentar que em momento algum, tanto o professor Jomar como eu, indicamos explicitamente esta orientação. Então, é possível afirmar que as estudantes, integrantes do grupo, incorporaram a perspectiva proposta nas rodas de conversas no sentido de desconstruir as visões distorcidas sobre a África e as relações étnico-raciais.

Essa perspectiva é reafirmada na conclusão da apresentação do grupo, na qual Hadassa destacou:

o interessante que a Meredith estava falando porque em tudo a gente... o ser humano é assim... em tudo a gente olha para alguma coisa e a gente só fixa no que é ruim daquilo. A gente encontra uma pessoa ou a gente conhece uma pessoa e, às vezes, a gente só fixa nela os defeitos, o que ela tem de ruim, do que a gente não gosta nela. Mas a gente não procura saber o que tem de bom... pode ser uma pessoa, pode ser um lugar, um local, um país, um continente. Como, por exemplo, a África. Então, aqui a gente veio mudar um pouco a nossa visão e a nossa forma de pensar das coisas. A gente vem olhar também as qualidades, as coisas boas... (RODA DE CONVERSAS, novembro de 2016, São Carlos).

Com relação ao seminário sobre o continente africano, as estudantes proporcionaram um debate que extrapolou o tema do seminário. Em determinado momento da apresentação, elas abordaram o papel que a mídia exerce na propagação da imagem negativa

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

do continente africano. Segue a transcrição desse debate:

Sofia S.: A gente não sabe... a mídia só mostra os aspectos negativos.  
Graziela: Só mostra a miséria.  
Estudantes se manifestaram concordando! Muitas manifestações!  
Hadassa: Só isso é mostrado, mas não quer dizer que a gente tem que concordar com aquilo.  
Obs.: conversas sobre a influência que a mídia exerce na formação de nossa visão de mundo.  
Meredith: Na verdade, a mídia não ajuda a gente a formar um argumento bom. Na verdade, ela ajuda a gente a formar um argumento razoável.  
Jomar: É interessante o que vocês estão falando da mídia porque ela está sempre comprometida com os interesses políticos de quem está no poder.  
Meduza: Ela favorece as pessoas que têm mais dinheiro...  
(...)  
Sofia S.: Isso acontece! Mas têm pessoas que não vão atrás das informações porque se falar que a África é ruim, você compra aquilo se você não for pesquisar sobre ela...  
Graziela: Sim! Se você for pesquisar...  
Meredith: Você descobre...  
Sofia S.: Então, é necessário ter interesse também. A mídia influencia, sim. Só que as pessoas que não vão atrás das coisas. Por exemplo, a pessoa não está nem aí e escuta: “Ah! África não sei o quê...” Se a pessoa estiver interessada, ela pode pegar o celular e pesquisar para ver se é verdade.  
Meredith: Igual aos pontos turísticos. Quando as pessoas pensam em viajar para fora, já pensa em Estados Unidos e Europa. Ninguém pensa na África. Por que ninguém pensa em ir para a África? Tem tantos lugares bonitos. Eu não sei vocês, mas eu tenho vontade em conhecer as Pirâmides. Eu acho que é uma coisa interessante. Eu tenho vontade e não estou falando isso por conta do trabalho. Um dia quando eu terminar minha faculdade, o primeiro lugar que irei é para a África. Tem muitos lugares interessantes. Não é só Disney, não é só Inglaterra, não é só Paris. São pontos legais? Mas por que não conhecer um pouco... querendo ou não da nossa origem?  
Dany: Se você vai viajar para a Disney porque a mídia impõe dizendo que é o lugar mais maravilhoso do mundo e impõe que a África só tem pobreza e não coisas boas. Ninguém procura conhecer o que tem lá. E as coisas bonitas que têm lá? Ninguém mostra.  
Estudantes se manifestaram sobre essa questão!  
Leslie: A mídia sempre vai favorecer os Estados Unidos! A mídia sempre favorece os países desenvolvidos.  
Jomar: A mídia está sempre comprometida com quem está no poder. (RODA DE CONVERSAS, novembro de 2016, São Carlos).

O grupo, formado pelos/as estudantes Aghata, Enzo, Gonçalves, James, Maia, Malia, Meduza e Sofia S., apresentou o seminário sobre racismo. Eles/as utilizaram como base textos que foram projetados para que todos/as pudessem acompanhar a leitura e a discussão. Durante a apresentação das desigualdades étnico-raciais e como o racismo se manifesta na sociedade brasileira, fora desenvolvida a seguinte discussão:

Meredith: Eu posso fazer uma pergunta?  
Meduza: Pode!  
Meredith: Eu não sou racista, mas vai soar... Por exemplo, eu na minha cor<sup>12</sup> me

---

<sup>12</sup> Estudante se autodeclara branca.

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

sinto envergonhada de ver uma coisa dessa e vocês que tem a pele mais morena? Como vocês se sentem?

(...)

Aghata: Então, você pensa dessa forma! Nós também, mas...

Meduza: Eu não sofri tanto preconceito na vida...

Sofia S.: É muito engraçada essa tua pergunta porque a gente vai... vai ter um textinho que vai falar assim: são vinte e cinco vantagens de pessoas brancas e uma delas é: eu não preciso me preocupar que se eu for o único negro em minha sala de aula, eu vou ter que dar a minha opinião sobre alguma coisa racista. Tipo, eu representar a minha raça inteira. Por exemplo, eu estou falando sobre racismo, viro e pergunto: 'E você, Malia, como você se sente?'. Por que tem que ser eu que tenho que falar por minha raça inteira?

Erivelto: Como se o racismo dissesse respeito apenas...

Meduza: A uma pessoa.

Erivelto: Aos negros. Mas o racismo diz respeito à sociedade.

Meduza: É! Por que só tem preconceito com os negros? Tem asiáticos, tem todas as raças.

Jomar: O racismo provoca problemas para os indivíduos. Esse é um problema político da sociedade. É uma sociedade que optou por um modelo que marginaliza uma parte da sociedade. Submete a riscos. Enfim, coloca à margem da sociedade. Então, é um problema político que é muito difícil que a gente exija que indivíduos... porque é um problema político. Eu acho que... eu que sou negro quando eu vejo esses dados... individualmente o que eu responderia? Quando eu vejo esses dados eu fico preocupado porque eu corro o risco de levar um tiro, de passar pelo polícia. Uma vez eu saí daqui até outra escola que fica a 10 quilômetros e fui parado três vezes. Tinha três blitz da polícia, eu fui parado nas três. Então, eu sinto que eu corro risco. Mas agora o que eu posso fazer para mudar isso? É o que eu faço: debato, discuto. Minha sensação é essa: preocupação. Não digo que seria vergonha; preocupação assim... mas é um problema político e é difícil nós, indivíduos, especialmente trabalhadores, jovens, tentar dar uma solução para um problema que acontece mesmo. Mas individualmente é um risco. (RODA DE CONVERSAS, novembro de 2016, São Carlos).

Nessa seção o foco foi direcionado para processos educativos decorrentes das rodas de conversas. Um aspecto que perpassou esses processos foi a forma como os estudantes/as se envolveram, desde a concepção dos encontros, com a proposta, sugerindo formas de abordar os temas e propondo alterações no próprio formato das rodas de conversas.

**Limitações da intervenção** – “Eu teria medo de desenvolver essa discussão na outra escola em que eu trabalho” (JOMAR)

Uma das limitações, para desenvolver práticas docentes similares a que desenvolvemos na intervenção, apontada por Jomar é a sensação de medo de ser acusado de estar desvirtuando a aula e/ou doutrinando os/as estudantes. Sobre essa questão, Jomar sublinhou que:

teria medo de desenvolver essa discussão na outra escola em que eu trabalho, em uma sala de aula que eu tive problemas com o aluno (...) que falou que eu estava fazendo doutrinação de esquerda com ele (...) Se eu tivesse tido uma discussão igual

#### 4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia

aquela na outra escola aqui no meio da aula, na qual o aluno me acusaria, me ameaçaria... eu não sei se eu continuaria fazendo a discussão porque eu iria ficar com muito medo. Acho que a gente tem que tomar cuidado (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Jomar acrescentou ainda que mesmo na E. E. Fanon existem salas de aulas, nas quais seria mais difícil desenvolver atividades como as que realizamos porque exige um comprometimento dos/as estudantes e uma disposição que talvez não seja possível encontrar em outras turmas.

Outra limitação importante para colocar em prática o que vivenciamos no quadro de atividades da pesquisa é a falta de equipamentos necessários para desenvolver aulas, nas quais os/as estudantes participem efetivamente da prática docente desde o planejamento. Como as escolas públicas nem sempre dispunham desses equipamentos, Jomar afirmou que: “Vou comprar... estou comprando um *notebook*, vou comprar (...) um *smartphone* que possibilita navegar na internet em questão de segundos” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

Somada a essa limitação, temos a falta de recursos materiais (sobretudo computadores conectados a internet) na escola para fazer pesquisas e estudos. Jomar se lembrou de uma ocasião na qual a falta de recursos impactou negativamente na realização de uma pesquisa que os/as estudantes fizeram para a elaboração dos seminários. Sobre isso, ele afirmou: “Você viu que naquele dia que eu fui fazer uma pesquisa com os alunos para a organização dos seminários, em uma sala com vinte computadores, só tinha quatro funcionando? Esse é um desafio muito grande” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A falta de tempo para planejar as atividades se apresenta como outra limitação de incorporar a dinâmica da intervenção na prática docente. No caso de Jomar, é necessário considerar o fato de que ele tem que “dar um monte de aulas para ter um salário que dá para sobreviver” (JOMAR, dezembro de 2016, São Carlos/SP).

A quantidade de estudantes por sala de aula é outra dificuldade para desenvolver atividades como as propostas e desenvolvidas na pesquisa. Por exemplo, no ensino médio paulista, é comum salas de aula com mais de 35 estudantes. Essa é uma dificuldade que será enfrentada pelo professor se ele optar em desenvolver atividades mais dialógicas e com a participação efetiva dos/as estudantes, inclusive no planejamento. A sala escolhida para desenvolver a pesquisa de campo é bastante específica, mesmo contando com mais de 35 estudantes matriculados/as, porque há uma disposição e uma organização da turma que permite a realização de atividades, nas quais eles/as tenham uma participação concreta.

#### **4. Educação das relações étnico-raciais e ensino de Sociologia**

Além disso, Jomar, para comprovar a especificidade dessa turma, acrescentou que apenas dois estudantes não foram aprovados/as e deverão cursar novamente o segundo ano do ensino médio em 2017.



## Considerações

Nos últimos quatro anos, alguns acontecimentos foram marcantes em minha vida e eles seguramente transformaram minha forma de perceber e agir na sociedade. Por exemplo, o nascimento de minha filhinha querida me fez redimensionar o tempo, no sentido atribuído por Merleau-Ponty (1999, p. 557) não apenas como uma sucessão de acontecimentos, mas “como uma dimensão de nosso ser”. Então, após muitas xícaras de café, madrugadas acordado, corridas realizadas – inclusive uma maratona, convivência viabilizada, indagações suscitadas, ansiedades despertadas, leituras realizadas, concluo este estudo, mas não o finalizo porque precisaria de ao menos mais quatro anos para isso.

Como anunciado em seções anteriores, neste trabalho o intuito foi compreender o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. Para isso, além de leituras e estudos de textos que fundamentam teórico-metodologicamente a investigação, foi realizada a pesquisa de campo em uma sala de aula do segundo ano do ensino médio de uma escola pública, localizada na cidade de São Carlos.

Como diagnosticado por Oliveira e Candau (2010), a fundamentação teórica e epistemológica da educação das relações étnico-raciais tem inspiração não-eurocêntrica. No entanto, vivemos “numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?” (p. 33). Saber como lidar com esse desafio é urgente, para que, o estabelecido nos dispositivos legais, fruto de muita luta de grupos organizados da sociedade civil para a construção de uma sociedade que reconheça e valorize a sua diversidade étnico-racial, seja concretizado.

A aprovação da Lei 10.639/2003, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e, posteriormente, a aprovação da Lei 11.645/2008 formam um conjunto de dispositivos legais que fundamentam e orientam ações no sentido de garantir que cidadãos e cidadãs brasileiros possam aprender a conhecer, reconhecer e respeitar histórias e culturas dos afro-brasileiros, africanos e dos povos indígenas.

No Brasil, desenvolver a educação das relações étnico-raciais consiste em enfrentar um desafio duplo: corrigir práticas desumanizantes (preconceito, discriminação e racismo) e aprender história e cultura afro-brasileira e africana sem distorções eurocêntricas e helenocêntricas.

Nos últimos anos, por conta, sobretudo, dos referidos dispositivos legais,

## Considerações

percebemos um esforço de instituições de ensino superior, em especial as públicas, em oferecer disciplinas que possibilitem discutir e propor experiências de formação, nas quais os/as estudantes possam conhecer, discutir e elaborar práticas de intervenções que valorizem histórias e culturas de diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nossa sociedade e combatam práticas desumanizantes, como o racismo e a discriminação racial. Mesmo com um aparente avanço na formação inicial de professores/as, ainda não temos condições para afirmar que isso esteja impactando positivamente no cotidiano escolar. De qualquer modo, é possível conjecturar que essa medida comece a produzir efeitos na prática docente porque os/as professores/as que estão ingressando na carreira docente e passaram por essa formação poderão incorporar a postura de corrigir posicionamentos, condutas, atitudes e termos que acarretem discriminação e racismo. Surge um desafio adicional que é o contingente enorme de professores/as que estão há mais tempo atuando e que provavelmente não tiveram essa temática étnico-racial contemplada em suas formações iniciais. Nesses casos, a formação continuada poderia surgir como uma alternativa interessante, mas seria necessário o incentivo e o apoio do poder público para que esses/as professores/as possam participar da formação.

Cabe acrescentar que combater o racismo não é uma tarefa apenas da escola. No entanto, precisamos reconhecer a importância dessa instituição na eliminação de discriminações e na emancipação de grupos marginalizados pela sociedade porque ela possibilita o acesso “aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados” (BRASIL, 2004, p. 15) necessários para o fortalecimento de práticas democráticas e igualitárias.

Gomes (2012) coordenou uma pesquisa de abrangência nacional com o objetivo de mapear iniciativas que propiciassem o desenvolvimento de ações educativas fundamentadas nas *Diretrizes Curriculares EREER* e a referida pesquisa mostrou que, mesmo com todos os dispositivos legais, com estudos e ações de grupos do movimento negro no sentido de garantir o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, essas ações ainda são frutos e resultados do empenho e da iniciativa de professores/as interessados/as, geralmente negros/as, em trabalhar pedagogicamente a questão racial dentro das escolas. Por conta disso, essas práticas não são incluídas nas rotinas escolares e tampouco integram Plano de Gestão ou Projeto Político Pedagógico das escolas. Frequentemente nas escolas estaduais públicas de São Paulo, no final do ano letivo, coordenadores/as pedagógicos/as fazem consultas aos/às professores/as para saber o que fora

## Considerações

trabalhado nas respectivas disciplinas que tem relação com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. No entanto, essas leis não são abordadas e nem trabalhadas em nossas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e/ou em outros momentos supostamente destinados para planejamento e/ou formação de professores/as.

O ensino de Sociologia na educação básica também enfrenta desafios bastante imponentes. O retorno da disciplina ao currículo da educação básica foi resultado de reivindicações e lutas promovidas por agentes e grupos sociais que acreditam que a Sociologia contribui para a formação de estudantes do ensino médio porque possibilita aos/às estudantes ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo e desenvolverem uma postura de estranhamento e desnaturalização das relações sociais.

Diariamente nós, professores/as de Sociologia, temos que justificar e comprovar a importância dessa disciplina no currículo da educação básica. A sua presença é questionada constantemente inclusive por professores/as de disciplinas das Ciências Humanas que acham que foram prejudicados/as porque, disciplinas como Geografia e História, tiveram que “dividir” suas aulas com Sociologia e Filosofia. Além disso, há posicionamentos de formadores de opinião – ou como muito bem denominou Moraes (2014) “transmissores de opinião” – que são contrários a inclusão da Sociologia no ensino médio por acreditar que ela seria apenas instrumento de doutrinação marxista. Há outro desafio imposto ao ensino de Sociologia que é, como apontou Gobbi (2012), o fato de termos um grande número de professores/as formados/as em outras áreas do conhecimento (História, Filosofia, Geografia, Ciências Biológicas, Engenharias, Psicologia e outras áreas do conhecimento) ministrando aulas de Sociologia na rede de ensino do Estado de São Paulo.

Diante dos inúmeros desafios impostos ao desenvolvimento tanto da educação das relações étnico-raciais quanto do ensino de Sociologia na educação básica, resolvi desenvolver esta pesquisa que buscou articular essas duas dimensões. A revisão da literatura evidenciou que não havia pesquisas que fizesse essa relação. Apenas o estudo de Moura (2013) abordou tangencialmente a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. Posteriormente já com a pesquisa avançada, por uma feliz coincidência, deparei-me com os textos de Luiz Fernandes de Oliveira que foram fundamentais para entender potencialidades e possibilidades de desenvolver a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia.

A indagação que orientou esta pesquisa foi: “Como é possível promover a educação das relações étnico-raciais na prática docente desenvolvida em aulas de Sociologia

## Considerações

no ensino médio?” O estudo realizado e apresentado nesse texto expõe possibilidades e potencialidades de desenvolver a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia.

Franco (2012) faz a seguinte ponderação: “A prática docente não se estrutura espontaneamente; ela responde o denso e complexo esquema de multideterminações. A prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias” (p. 215), da qual eu compartilho e a utilizo para explicitar que o que realizamos, professor Jomar, estudantes do segundo ano e eu, nas aulas de Sociologia no período que compreende a pesquisa de campo (novembro de 2015 a novembro de 2016), só foi possível sob as circunstâncias explicitadas ao longo da tese. Ou seja, um professor de Sociologia comprometido com o combate às práticas racistas e discriminatórias em suas aulas, um grupo de estudantes interessados/as e engajados/as em entender e participar de uma pesquisa acadêmica e um pesquisador, que também é professor, inquieto e atento à necessidade de desconstruir visões distorcidas sobre a participação de negros/as na constituição da sociedade brasileira.

A partir do diálogo entre as referências teóricas desse estudo e a análise de dados da pesquisa de campo, surgem alguns questionamentos: o que se entende por educação das relações étnico-raciais? Como se desenvolve uma aula? Existem conteúdos específicos a serem ensinados?

Como explicitado em Brasil (2004), a educação das relações étnico-raciais busca gerar e difundir conhecimentos, bem como orientar posicionamentos, atitudes 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” (p. 31). A partir dessa consideração, busquei criar vínculos, compartilhando do entendimento de Jomar de que “criação de vínculos é uma forma de aprendizagem”, com o professor de Sociologia e com os/as estudantes da turma do segundo ano para pensarmos coletivamente como seria uma aula de Sociologia que propiciasse atender o que é expresso nas *Diretrizes Curriculares ERER*. Considerando o fato de que a educação das relações étnico-raciais não se trata somente de desenvolver novos conhecimentos, mas também “que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 17), professor Jomar e eu resolvemos desenvolver rodas de conversas a partir de alguns temas (Legado do continente africano; Racismo na sociedade e na escola; Trabalho e relações

## Considerações

étnico-raciais). Os temas e um cronograma foram apresentados para que os/as estudantes fizessem sugestões de como a aula poderia ser desenvolvida. Eles/as fizeram as seguintes sugestões: realização de debates porque, como sugerido por Meduza, “a aula com debates é bem melhor do que só o professor falar”; exibição de vídeos, como apontado por Aleeh Breezy, sobre o tema; utilização de músicas, como mencionado por Mano Brown; visualização de imagens, como indicado por Hadassa que propôs a realização de seminários, nos quais os/as estudantes poderiam apresentar os resultados de seus estudos no final do ano. Esses recursos didáticos sugeridos pelos/as estudantes têm relação com as sugestões de Moraes e Guimarães (2010, p. 55) em como desenvolver “aula expositiva associada a outros recursos didáticos”.

Cabe acrescentar que as referidas sugestões foram feitas e incorporadas muito provavelmente porque o professor Jomar busca estabelecer relações com os/as estudantes sem hierarquias, nas quais há “um esforço muito grande para criar vínculos, criar um espírito de identidade, de autorrespeito, de reciprocidade, de responsabilidade mútua” (JOMAR, março de 2016, São Carlos/SP).

Moraes e Guimarães (2010, p. 48) destacaram que a Sociologia no ensino médio pode contribuir para que estudantes façam “o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa”. Para isso, a Sociologia nos fornece os princípios epistemológicos: estranhamento e desnaturalização. Durante a intervenção concretizada por meio das rodas de conversas, esses dois princípios foram atentados e fundamentaram o desenvolvimento das atividades.

Esses princípios possibilitaram desenvolver o que denominamos, inspirado em Bauman e May (2010), de pensar sociologicamente que consiste na análise de situações do cotidiano dos/as estudantes por meio de uma postura crítica e atitude investigativa. Por exemplo, Gonçalves, um dos estudantes que participou da pesquisa, afirmara, antes da realização da roda de conversas sobre as dez ideias errôneas a cerca do continente africano, que neste continente havia “pessoas caçando, passando fome, animais, afrodescendentes, culturas, naturezas, paisagens bonitas, pobreza, dança, calor” e no final da atividade ele destacou que a África é “um continente constituído por 61 países, com culturas únicas, subdesenvolvido. Há lugares com pessoa ricas e pobres; um lugar onde há miscigenação; um lugar bonito”. Esse relato evidencia como foram importantes os princípios da desnaturalização e do estranhamento para que os/as estudantes tivessem a possibilidade de analisar com uma postura crítica os conhecimentos que tínhamos acesso do continente

## Considerações

africano e que acabava impactando negativamente na forma como negros/as são vistos em nossa sociedade.

Oliveira, L. F. (2014) indicou desafios impostos aos/às professores/as nas dimensões cognitiva e estrutural ao trabalharem com a temática étnico-racial porque eles/as precisarão desconstruir saberes científicos e históricos e terão que lidar com resistências de estudantes e outros/as colegas de profissão. Além disso, na dimensão estrutural, eles/as não encontrarão condições favoráveis porque em muitos casos “não há investimento e incentivo da parte do poder público e das gestões escolares no que tange à formação continuada, à pesquisa e à leitura docente, que muitas vezes são condicionadas também pela falta de tempo” (p. 85). Esses desafios emergiram como limites para o desenvolvimento das atividades. Por exemplo, Jomar explicitou em diversos momentos que a sua carga horária excessiva (mais de 40 aulas por semana) o impossibilitava de planejar melhor as aulas e desenvolver conteúdos significativos para ele e para os/as estudantes. Provavelmente esse foi um dos motivos, além do interesse em aprender sobre a temática, que o fez solicitar que eu organizasse e conduzisse as rodas de conversas. Inclusive, Jomar afirmara nas entrevistas que “o principal fator (...) que contribui para que minhas aulas não tenham qualidade é a carga horária”.

Retomando a questão de pesquisa que orientou este estudo, é possível afirmar que não há uma receita pronta e que seja possível aplicar integralmente o que realizamos e foi descrito neste texto em qualquer escola ou sala de aula com o propósito de promover o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. A análise dos dados apresentada na seção anterior nos dão pistas e indicações de que existem possibilidades e potencialidades abertas pelo ensino de Sociologia que permitem repensar relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas no sentido de garantir a valorização e o apoio aos/às estudantes e fortalecer o pertencimento étnico-racial deles/as.

A criação de vínculos, busca constante do professor Jomar em suas aulas, foi incorporada em todo o processo da pesquisa desde as primeiras conversas com o objetivo de apresentar a pesquisa e consultar os/as estudantes se eles/as tinham interesse em participar do estudo. Como foi explicitado na seção anterior, essa postura possibilitou fortalecer a relação professor-pesquisador-estudantes e assegurou que os/as estudantes se envolvessem e se comprometessem com o desenvolvimento da pesquisa.

As estratégias de ensino para desenvolver processos educativos foram variadas e foram levadas em consideração as sugestões dos/as estudantes. Jomar destacou que busca exibir filmes e/ou utilizar músicas nas aulas para fugir da padronização imposta pela proposta

## Considerações

curricular de Sociologia implantada na rede de ensino paulista. No caso das rodas de conversas, buscamos desenvolver as atividades de formas variadas com o objetivo de envolver e atrair a atenção dos/as estudantes para as discussões realizadas. O desvelamento do racismo também foi utilizado como estratégia de ensino e foi muito interessante perceber como os/as estudantes associavam diversas situações discutidas por nós com acontecimentos presenciados e/ou vivenciados por eles/as no dia a dia. Além disso, todos/as os/as estudantes afirmaram perceber manifestações racistas dentro da escola. Alguns/as pensam que essas práticas não se manifestam da mesma forma que fora da escola porque dentro não são tão explícitas. Alguns/as pensam que na escola as manifestações racistas são mais explícitas do que fora dela. Outra estratégia de ensino foi a busca por superar visões distorcidas, concretizada com mais intensidade na roda de conversas sobre o legado do continente africano. No final da referida roda de conversas, os/as estudantes elaboraram relatos relacionando o que havíamos discutido com a vida deles. Nesses relatos é possível perceber que eles/as passaram a perceber contribuições e complexidades do continente africano. Por exemplo, o relato de Estrela evidencia a superação de visões distorcidas sobre o referido continente ao afirmar que “a história que nos contam da África não tem nada a ver com a realidade de que acontece. Isso muda o meu modo de pensar e de agir”.

Cabe acrescentar que só chegamos aos resultados explicitados anteriormente porque o professor Jomar, militante da escola pública, contribuiu enormemente para isso por conta de sua postura tão consciente e autocrítica diante de uma situação de precariedade e pouca valorização da carreira docente.

No entendimento de Jomar, a pesquisa possibilitou que ele e os/as estudantes aprendessem que a aula apresenta várias possibilidades e inclusive pode ser uma oportunidade de desenvolver conhecimentos científicos. No meu caso, não foi diferente, a realização da pesquisa me ensinou muito.

Aprendi que, mesmo com recursos metodológicos inspirados na fenomenologia de suspender tudo o que já sabia do fenômeno investigado, é impossível deixar de ser professor de Sociologia para ser pesquisador que não se envolve com o que acontece durante a pesquisa e isso fica evidente quando tenho percepções precipitadas sobre o que fora observado posteriormente pelo professor Jomar. Tive a oportunidade de aprender como é fundamental a motivação e o incentivo aos/às estudantes para que eles/as sejam bem sucedidos/as nos estudos.

Os dados também corroboram com o apontado por Brasil (2006b), Gomes

## Considerações

(2012) e Oliveira (2015) de que ações e práticas educativas de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito ainda dependem de iniciativas isoladas de professores/as interessados/as, geralmente negros/as, na temática étnico-racial porque ainda não foram incorporadas ao cotidiano das escolas em nosso país. Essa constatação evidencia a necessidade de realizar pesquisas que analisem por que a educação das relações étnico-raciais ainda não foi incorporada no dia a dia das escolas e por que direções e coordenações pedagógicas não incorporam essa temática nos planejamentos escolares anuais para que sejam implementadas ações e práticas efetivas que promovam o seu desenvolvimento ao longo do ano e não somente, quando ocorrem, em datas específicas.

Antes de iniciar a pesquisa, incomodava-me o entendimento de que a prática docente dizia respeito apenas às atividades planejadas e desenvolvidas pelo/a professor/a. Como procurei explicitar na apresentação das referências teóricas, entendo que os/as estudantes devam ser considerados/as e ouvidos/as no planejamento e desenvolvimento da prática docente. Inspirado nos ensinamentos de Paulo Freire (1992, p. 57) de que “uns ensinam e, ao fazê-la, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-la ensinam”, tentei juntamente com o professor Jomar colocar esse entendimento em prática. No entanto, é possível dizer que o estudo apresentado nesse texto mostra muito mais possibilidades de como ensinar educação das relações étnico-raciais em aulas de Sociologia do que como se aprende. Essa lacuna poderá ser preenchida com o desenvolvimento de outras pesquisas, nas quais o foco poderá ser a formação do pensar sociologicamente entre estudantes.

É possível afirmar que a pesquisa contribuiu para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na medida em que os/as estudantes passaram a ficar mais atentos, curiosos e críticos sobre as desigualdades étnico-raciais. Isso é exemplificado nos seguintes relatos: “Todos/as não possuem as mesmas oportunidades no mercado de trabalho” (Hadassa) e “Os negros no Brasil são muito desfavorecidos” (James). Eles/as também tiveram oportunidades de desvelar o racismo e nesse caso temos o relato de Leslie: “Na escola, muitas pessoas fingem não ver que o racismo está ali presente”. Eles/as buscaram superar visões distorcidas, conforme confessara Graziela: “Há divergência de como eu pensava sobre a África antes de ter essa aula e depois da aula”.

A pesquisa também possibilitou gerar subsídios para o ensino de Sociologia na educação básica no sentido de desenvolver aulas a partir dos princípios epistemológicos: “estranhamento” e “desnaturalização”.

Durante a realização da pesquisa de campo buscamos, tanto professor Jomar



## Considerações

como eu, estabelecer relações com os/as estudantes sem colocar hierarquias, mas sabendo que tínhamos diferentes funções (pesquisador, professor e estudantes). Procuramos envolver os/as estudantes nos diferentes momentos da prática docente, inclusive no planejamento das atividades desenvolvidas.

Desenvolver esta pesquisa foi uma oportunidade para me transformar porque, como nos ensina Fanon (2008), “no mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente”.

A pesquisa também nos ajuda a entender as condições precárias de carreira e de trabalho vivenciadas por professores/as da educação básica em nosso país. Por exemplo, além de pesquisador, fui professor de Sociologia na rede estadual paulista e não tive incentivo algum por parte do Estado para desenvolver o referido estudo.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Relações raciais nas escolas: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

ABREU, Luciane Simões de. **Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Marília: Universidade Estadual Paulista, 2009.

ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araujo. (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

ALVES, Elaine Gonçalves. **Interface pedagógica virtual para a prática docente de sociologia: o portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez. SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUTISTA, Juan José. **¿Qué significa pensar desde América Latina?**[S. l.: s.n.], 2005.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 29-40.

## Referências

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 41-52.

\_\_\_\_\_. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011c. p. 53-52.

BOAS, Gláucia Villas. Desafio e responsabilidade: o ensino da sociologia nas escolas. *In*: HANDFAS, Anita. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 5-8.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acessado em: 9 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 11.684 de 2 de junho de 2008**: Altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acessado em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPPIR, 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 2010a.

\_\_\_\_\_. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: \_\_\_\_\_. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13-24.

## Referências

\_\_\_\_\_. KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CARMO, Clayton da Silva. **Motricidade dialógica**: compartilhando a construção do conhecimento na educação física escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 15-28.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORREIA, Rosimara Silva. **Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

COSTA, Rafael Fernando da. **Formação inicial de professores de sociologia**: uma análise de suas necessidades formativas. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola**: desafios, incertezas e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 113-137, jan./mar. 2014.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais**: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para diversidade étnico-racial** – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

DOBARRO, Ángel Nogueira. Editorial: Enrique Dussel; Una Filosofía de La Libertación. **Anthropos**, Barcelona, n. 180, p. 3-12, set.-out. 1998.

DOMINGUES, José Juiz. TOSCHI, Nirza Seabra. OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, Abr. 2000.

## Referências

DUSSEL, Enrique. **América Latina y Conciencia Cristiana**. Quito: Departamento de Pastoral CELAM; Instituto Pastoral Latinoamericano (IPLA), 1970.

\_\_\_\_\_. **América Latina: dependencia y liberación**. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1973.

\_\_\_\_\_. **La pedagógica latinoamericana**. Bogota: Editorial Nueva America, 1980.

\_\_\_\_\_. La totalidad vigente; La alteridad o la exterioridade del sistema. *In*: \_\_\_\_\_. **Introducción a la Filosofía de la Liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995, p.84-139.

\_\_\_\_\_. El programa científico de investigación de Karl Marx. Ciencia social funcional y crítica. *In*: \_\_\_\_\_. **Hacia una filosofía política crítica**, Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 2001, p.279-301.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **20 Teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007b.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, ano 11, n. 1, p. 3-10, jan. jun. 1986.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. *In*: \_\_\_\_\_. **Política e Educação: Ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-58.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do ato de estudar. *In*: \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade**. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 2007, p. 9-13.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

## Referências

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. *In*: POUPART, Jean. et. al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 386-409.

GOBBI, Marcia. Professores e professoras de sociologia no ensino médio: práticas docentes e representações. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n.1, p.161-174, jan./jun.2012.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. (Org). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: UNESCO; MEC, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. *In*: LOPES, Eliane M. T. FARIA FILHO, Luciano M. VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

\_\_\_\_\_. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, dez. 2000.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

GUELFY, Wanirley Pedroso. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do colégio Pedro II. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2004.

HANDEFAS, Anita. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Ed. 70, 1989.

## Referências

\_\_\_\_\_. **Meditações Cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras Editora, 2001.

IANNI, Octávio. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011.

IZABEL, Thiago de Alencar. **Geografias de cinema**: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente. Dissertação (Mestrado em Geografia). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014.

IPEA. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA, 2014.

JESUS, Regina de Fatima. **Mulher negra alfabetizando** - que *palavramundo* ela ensina o outro a ler e escrever? Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, V. 41, N. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KENWORTHY, Peter Christian. **Bikoism or Mbekism** – The role of Black Consciousness in Mbeki's South Africa. Roskilde: Roskilde University, 2007.

KING, Joyce E. Educação, comunidade e relações étnico-raciais: experiências nos Estados Unidos e em Mali. Trad. de Abner Oliveira dos Santos. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 64-83, nov. 2012.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: SILVÉRIO, Valter Roberto (Coord.). Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013. p. 17-24.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo-BA**. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Maria Cristina Stello. **“Faz sentido?” – Práticas docentes no ensino médio na disciplina Sociologia**: um estudo na rede pública do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

LEMONS, Fábio Ricardo Mizuno. **Entre o ócio e o negócio**: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de sociologia**: relações e condições de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

## Referências

LIMA, Emília Freitas de. A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 165-178, jan./abr. 2009.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MACHADO, Lúcia Helena de Assis. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias antirracistas**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MOORE, Carlos. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. *In: Educação antirracista*: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 133-166.

\_\_\_\_\_. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.1, p. 17-38, mar. 2014 .

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In: MORAES, Amaury César. (Coord.). Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 45-64.

MORAES, Regina Helena. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. Rio de Janeiro, p. 156-168, maio/jun/jul/ago. 2003.



## Referências

MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. **Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista, 2014.

MOURA, Dayse Cabral de. **Leituras e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. **O imaginário como mística do ensino de sociologia – sobre a atenção imaginante nas narrativas visuais de Bagé**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2013.

NASCIMENTO, Mariana Galvão. **Diversidade de culturas na escola: reflexão sobre uma experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Tarcísio Antonio do. **Expectativas de jovens negros quanto ao acesso à Universidade: o caso de uma escola da Zona Norte de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

NEAB/UFSCar. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos**. Disponível em: <<http://www.neab.ufscar.br/>>. Acesso em: 1 mai. 2013.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.

OLIVEIRA, Adriano Machado. TOMAZETTI, Elisete M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, Juliana Augusta Nonato de. **Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e Relações Étnico-raciais na educação: caminhos para uma necessária mudança política e epistemológica. **Interfaces de Saberes (FAFICA. Online)**, v. 1, p. 21-37, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, mar. 2014 .

\_\_\_\_\_. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03. **Práxis Educacional**, v. 11, n. 18. Vitória da Conquista. p. 43-64, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. 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.

## Referências

\_\_\_\_\_. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n.1. Belo Horizonte. p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros de. **Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural**: a implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades**: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos. São Carlos: UFSCar, 2004. (Pós-Doutorado – Fundação Oswaldo Cruz, 2003).

\_\_\_\_\_. STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. REUNIÃO DA ANPED, 27, **Anais...** 2004.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez. SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. Teses (Doutorado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto antirracista**: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PAVIANI, Jayme. **Merleau-Ponty**: a fenomenologia e as ciências do homem. Porto Alegre: Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da PUCRS, 1990. p. 23-42.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das relações étnico-raciais**: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

PEREYRA, Diego. PONTREMOLI, Claudia. ¿La sociología está pasada de moda?: Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 139-159, mar. 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Thereza. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades da Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007. p. 47-72.

PONCIANO, Deize Denise. **História e cultura Afro-Brasileiras no Currículo de História do 6º ao 9º anos da Rede Oficial do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, 2011.

## Referências

PRADO, Gregório Antonio Fominski do. **Quando o ensino desafia a ciência**: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da sociologia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

PUGLIESI, Márcio. Prefácio. *In*: HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras Editora, 2001, p. 9-18.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich. ALVES, Dalton José. SAUL, Renta. PEREIRA, Virgílio de Lima. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. *In*: HANDFAS, Anita. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 49-59.

RODRIGUES, Andrea Barreto. **Algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

RUSSCZYK, Jaqueline. **Práxis pedagógica**: modo de vida da juventude rural e ensino de sociologia. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SALES, Rodrigo Viana. **Canções no ensino de sociologia**: reflexões e aplicação. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de Apoio ao currículo do Estado de São Paulo (caderno do professor): **Sociologia** (Ensino Médio), 2ª série, V.1. São Paulo: SEE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index\\_diretoria.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_diretoria.asp)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

## Referências

SILVA, Eva Aparecida da. **Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a “visão” de ex-alunos**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In*: MORAES, Amaury César. (Coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-44.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação, com base na fenomenologia. **Seminário sobre pesquisa fenomenológica nas Ciências Humanas e Sociais**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social (ANPESS) e Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS). Ano I, nº 1. p. 109-132, 1990.

\_\_\_\_\_. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. *In*: BARBOSA, Lúcia M. A. SILVA, Petronilha B. G.e. SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **De Preto a Afrodescendente: Trajetos de Pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2003. p. 181-197.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *In*: SOUSA JR., Vilson Caetano (Org.). **Nossas Raízes Africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004. p. 5-7.

\_\_\_\_\_. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos de sociedades multiculturais**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. (Sessão de Comunicações Coordenadas no IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros; apresentada em Salvador-BA, 12 a 16 de setembro de 2006).

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639/2003 – 10 anos. **Interfaces de Saberes** (FAFICA. Online), v. 1, p. 7-20, 2013.

\_\_\_\_\_. Práticas sociais e processos educativos: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez. SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-27.

\_\_\_\_\_. ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. *In*: ENCUESTRO – CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONO SUR “SOCIEDAD CIVIL, DEMOCRACIA E INTEGRACIÓN”, 6., **Anais...** Montevideo, 2004, p. 127-144.

## Referências

\_\_\_\_\_. BERNARDES, Nara Maria Guazzeli. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Iniciação de educadores à pesquisa científica**. São Carlos: NEAB/UFSCar, 2000. (Mimeo).

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade**: professores, identidade profissional e formação contínua. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Coord.). Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOUSA, Maria das Dôres de. **Identidade e docência**: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos/PI. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUSA JR., Vilson Caetano (Org.). **Nossas Raízes Africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

SOUZA, Ellen de Lima. Percepções de Infância de crianças negras por professoras de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo, nos anos 1980**: a perspectiva de agentes sociais de combate ao racismo na Educação. São Carlos: Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, 2006. (Monografia de conclusão de curso).

\_\_\_\_\_. **Formação de intelectuais negros e negras**: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SOUZA JR., Marcílio. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, Shelley Muniz Azambuja Neves de. **A defesa da disciplina sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SURANSKY, Valerie. Phenomenology: an alternative research paradigm and a force for social change. **Journal of British Society for Phenomenology**, V. 11, n. 2, p. 163-179, mai. 1980.

## Referências

TAKAGI, Cassiana Tedesco. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação do professor de sociologia do ensino médio**: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEGAS, Lygia de Sousa. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 247-262, dez. 2006.

WEIL, Simone. O desenraizamento. *In*: WEILL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 345-372.

## **APÊNDICE A – RESUMO DA REVISÃO DA LITERATURA**

## **Revisão da literatura**

### **Descritor: “educação das relações étnico-raciais”**

**Currículo:** Amorim (2011); Correia (2014); Cruz (2008); Nascimento (2009); Pereira (2011); Ponciano (2011); Rodrigues (2010)

Em sua tese de doutorado, Amorim (2011) destaca que a educação das relações étnico-raciais está presente nas propostas e nas práticas curriculares. Na escola, há momentos em que são discutidas e debatidas as relações étnico-raciais e em outros elas são sistematicamente silenciadas e/ou negligenciadas. Além disso, a pesquisadora enfatizou a importância de estudar como as práticas curriculares incorporam ou não as relações étnico-raciais.

Em sua pesquisa de mestrado, Correia (2014) analisou um possível diálogo entre as propostas pedagógicas implementadas pelo Ministério da Educação sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a educação das relações étnico-raciais e constatou que há um diálogo superficial. A pesquisadora argumentou que é necessário considerar e respeitar, na formulação de propostas pedagógicas, materiais didáticos, pesquisas científicas, os envolvidos diretamente nas ações pedagógica.

Em seu estudo de mestrado, Cruz (2008) explicitou de que forma crianças de uma quarta série do ensino fundamental entendem as relações étnico-raciais e apresentou sugestões para desenvolver práticas pedagógicas inspiradas no intermulticulturalismo. Cruz (2008) recomenda que devemos escutar o que as crianças têm a dizer sobre as relações étnico-raciais e como práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas estão presentes em nosso dia-a-dia, dentro e fora da escola.

A proposta de Nascimento (2009) foi analisar uma experiência, desenvolvida em uma escola municipal da cidade de São Paulo que tinha um projeto pedagógico diferenciado, de introdução de oficinas de Cultura Brasileira (Capoeira e Músicas). A autora destaca que a opção em trabalhar a diversidade cultural na escola traz benefícios e possibilidades de integração entre a escola e a comunidade que a utiliza. Além disso, as professoras notaram que as oficinas estão proporcionando um fortalecimento na identificação de estudantes negros/as.

Pereira (2011) analisou a implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola pública de ensino médio localizada na cidade de Florianópolis. A pesquisadora constatou que



a combinação de alguns fatores (precariedade das condições de trabalho dos professores, ausência de cursos de formação continuada e resistência de professores e estudantes à temática) emergiram como entraves para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais que promovam a igualdade racial no ambiente escolar.

Na pesquisa de mestrado, Ponciano (2011) analisou como o currículo oficial de História desenvolvido na rede estadual de Educação de São Paulo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental aborda a história e a cultura afro-brasileira e africana. Como resultados da pesquisa, a pesquisadora afirma que o referido currículo não aborda consistentemente a participação do afro-brasileiro em nossa sociedade e não problematiza a questão do preconceito e do racismo.

Rodrigues (2010) entrevistou cinco profissionais de diferentes áreas do conhecimento (Química, Biologia, Dança e Jornalismo) que procuravam em suas atuações profissionais incorporar práticas de combate ao racismo. Esses profissionais destacaram a importância de abordar em programas de estudos Afro-Brasileiros a origem histórica de descendentes de africanos que vivem no Brasil. Além disso, eles apontaram que esta temática deveria ser incorporada nos conteúdos escolares. Em seu estudo, Rodrigues (2010) apontou ainda a necessidade de estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana numa perspectiva que confronte a eurocêntrica e possibilite incorporar ações de combate a manifestações de racismo, preconceito e discriminação racial.

**Educação Física Escolar:** Bento (2012); Carmo (2013); Lemos (2013); Maranhão (2009); Santos (2007);

Por meio da prática social de jogos e brincadeiras de origem indígena e africana, Bento (2012) verificou que o diálogo entre estudantes e professor é necessário para o desenvolvimento de processos educativos que valorizam e reconheçam a história e cultura indígena e africana. O pesquisador ainda destaca que todos/as os/as envolvidos/as nas atividades da pesquisa foram encorajados/as a expressarem seus saberes e curiosidades sobre a educação das relações étnico-raciais.

Em sua pesquisa de Mestrado, Bento (2012) destaca a importância de contextualizar e dialogar com os/as estudantes sobre o que será desenvolvido em sala de aula. Além disso, para desenvolver atividades relacionadas com a educação das relações étnico-raciais, como jogos de origem indígenas e/ou africanas, é necessário articular os saberes

trabalhados no espaço escolar com aqueles aprendidos em outros espaços.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Carmo (2013) apontam que processos educativos desencadeados na práxis dialógica na Educação Física podem contribuir para problematizar e debater com todos os envolvidos no processo de compreensões adotadas pela escola. Carmo (2013) também recomenda que devemos atentar e buscar o diálogo com as/os estudantes, bem como com os familiares para decidir que espaços e práticas deverão ser realizadas nas aulas de Educação Física.

Em sua pesquisa de Doutorado, Lemos (2013) analisou e desvendou processos educativos decorrentes de uma ação libertadora desenvolvida nas aulas de Educação Física de três escolas públicas do interior de São Paulo. Os processos educativos analisados apontaram que as preocupações devam estar pautadas no ser humano, e não somente nos conteúdos a serem desenvolvidos em determinada disciplina.

Lemos (2013) nos alerta sobre as dificuldades em desenvolver atividades relacionadas com a pesquisa em ambientes escolares por conta do autoconvencimento do pesquisador e da participação efetiva dos participantes da pesquisa nas atividades propostas. Além disso, é necessário ter alguns cuidados éticos quando os/as participantes conhecem previamente o/a pesquisador/a. O pesquisador recomenda que devemos atentar também para o fato de procurar desenvolver atividades que estejam diretamente relacionadas com os conteúdos do currículo escolar.

Na pesquisa de mestrado, Maranhão (2009) buscou analisar como processos educativos decorrentes de jogos de raízes africanas, desenvolvidos nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, auxiliam no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. Os resultados da pesquisa mostraram que houve melhora na autoestima de crianças negras e possibilitou que crianças negras e não negras conhecessem outras histórias sobre o continente Africano. Maranhão (2009) recomenda que o/a pesquisador/a deve prever e pensar em formas de envolver integralmente o/a professor/a participante da pesquisa.

Em sua pesquisa de mestrado, Santos (2007) procurou identificar e compreender, na Educação Física escolar, a participação de estudantes negros/as da região metropolitana de Porto Alegre. Os resultados da pesquisa apontam que a Educação Física escolar desempenha um papel importante no reconhecimento e valorização da história e cultura dos negros.

Como recomendações, Santos (2007) argumenta que é importante desenvolver observação participante para entendermos as relações estabelecidas na escola. O pesquisador sublinha ainda que:

os estudantes percebem que o tratamento não é igual para todos, e os casos de discriminação e preconceito vão sendo vivenciados e assimilados de diferentes formas. Os aprendizados relativos à etiqueta racial, manifestos no silêncio diante de certas situações, na aceitação de apelidos e brincadeiras e na ocultação desses desconfortos, são construções dos colaboradores deste estudo. Quando reconhecidos positivamente no grupo social, através do esporte, por exemplo, logo trazem relação com esportistas negros com prestígio social, valorizando, principalmente, a sua cor, sem medo ou vergonha, explicitando a escassez de modelos de reconhecimento em outras instâncias sociais (p. 141).

**Formação Continuada:** Dias (2011); Luiz (2014); Oliveira (2011); Paula (2013); Silva (2010);

Com a temática da “Formação Continuada”, os resultados da pesquisa realizada por Dias (2011) mostram como cursos de formação continuada na temática da educação das relações étnico-raciais realizadas em Florianópolis, no período de 1994-2010, não atingiram um número grande de professores/as e não tinham uma continuidade. Dias (2011) ressalta que cursos de formação continuada podem tornar a abordagem da Educação das relações étnico-racial mais eficaz porque darão suporte para explicitar e combater práticas preconceituosas presentes no cotidiano escolar.

Luiz (2014) analisou processos educativos desencadeados em cursos de formação continuada referentes à temática étnico-racial. Os resultados da pesquisa mostram que a realização desses cursos é resultado de uma decisão política dos/as professores/as. Além disso, esses cursos possibilitaram formação para que professores/as tenham condições de criticar o currículo e suas práticas, bem como propor e desenvolver ações de combate ao racismo na educação. Luiz (2014) pondera que além de cursos de formação continuada, nas experiências diárias e no convívio de professores/as e estudantes são desenvolvidos processos educativos de combate a práticas racistas e discriminatórias.

Oliveira (2011) analisou, por meio de questionários aplicados a professores/as de escolas públicas da rede municipal de São Bernardo do Campo que desenvolveram em suas práticas docentes nos anos 2008 ou 2009, projetos pedagógicos relacionados com a temática das relações étnico-raciais. Os resultados apontam que os processos formativos são incentivadores para desenvolver projetos relacionados à temática. Além disso, a legislação desempenha um papel importante na problematização das relações étnico-raciais. A pesquisadora acrescenta que a educação das relações étnico-raciais tem o potencial de recolocar a história e cultura dos diferentes povos que compõem a sociedade brasileira em

seus devidos lugares. Nesse caso, os cursos de formação continuada precisam ser direcionados para esse potencial.

O foco da pesquisa realizada por Paula (2013) foi a formação continuada na implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de professores/as da cidade de Uberlândia/MG. Os resultados da pesquisa apontam que professores/as que participaram da pesquisa passaram a enfrentar e combater práticas racistas presentes no ambiente escolar.

Em sua dissertação de Mestrado, Silva, R. (2010) analisou a concepção do programa “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade” e destacou que o referido programa buscou desenvolver uma formação continuada com uma articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade. Além disso, nessa formação, que capacitou aproximadamente 15.000 professores/as da rede estadual de ensino de São Paulo, os/as professores/as foram orientados/as e capacitados/as a desenvolver em suas salas de aulas atividades/projetos de combate ao racismo.

**Identidade negra:** Algarve (2005); Jesus (2004); Machado (2010); Silva, M. (2013);

Sobre a temática da “Identidade negra”, temos a pesquisa desenvolvida por Algarve (2005) que mostrou como um cantinho de africanidades elaborado em uma quarta série do ensino fundamental melhorou consideravelmente o relacionamento de crianças brancas e negras. A experiência mostrou a importância de desenvolver experiências educativas de combate ao racismo e a discriminações na sala de aula.

Jesus (2004) mostrou, por meio de narrativas de três professoras negras, como é importante afirmação da identidade negra para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a identidade étnico-racial dos envolvidos nessas práticas. As participantes da pesquisa se envolveram na pesquisa profundamente porque elas buscaram elementos e subsídios para incrementar suas práticas pedagógicas, nas quais buscavam desenvolver ações junto a seus estudantes de combate à discriminação e ao racismo.

Machado (2010) mostrou como professores/as negros/as se posicionam em situações de preconceito e discriminação racial dentro o fora do ambiente escolar. Esses posicionamentos variaram entre o enfrentamento, bem como o silenciamento nessas situações. A pesquisadora destacou ainda a necessidade de atentar para as marcas deixadas por experiências de discriminação racial vivenciadas por professores/as negros/as que têm um

impacto muito grande em suas práticas docentes.

Em sua pesquisa de doutorado, Silva, M. (2013) procurou compreender como mulheres negras constroem suas carreiras de professoras universitárias em instituições públicas do Mato Grosso do Sul. Entre os principais resultados, a autora destaca que as participantes da pesquisa têm:

construído, desde muito cedo suas carreiras de docentes apoiadas, instigadas por projetos familiares para o futuro, empreendidos esses, sobretudo pelas mães e avós, desde que eram crianças com pouco tempo de vida; também contando com apoios recebidos de pessoas mais velhas, como professoras, familiares, notadamente irmãs e irmãos. No percurso desde a mais tenra idade, enfrentam racismo e discriminações, o que não as desanima, ao contrário as incentiva a buscar processos de formação, sempre no sentido de comprometidamente engajarem-se com questões relativas as transformações sociais, políticas, sobretudo as que dizem respeito à academia e ao campo da educação. Movimentam-se dialogicamente, educando-se e educando as outras pessoas em busca de relações étnico-raciais mais justas, equânimes e solidárias. (SILVA, M., 2013, p. 187).

**Prática docente:** Fernandes (2011); Gonçalves (2011); Moura (2010); Silva (2008);

Ao analisar a implantação da educação das relações étnico-raciais no currículo do ensino fundamental de três unidades escolares de Florianópolis, Fernandes (2011) percebeu que houve avanços na abordagem da temática, mas que há desafios a serem vencidos que passam pela falta de tempo para o planejamento de atividades e pela persistência do mito da democracia racial no discurso pedagógico.

Fernandes (2011) sublinha que é importante promover a interação com a equipe pedagógica da unidade escolar para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais de forma organizada e coerente.

Os resultados da pesquisa realizada por Gonçalves (2011) mostram como a história de vida e as experiências desenvolvidas por professores/as, considerados/as por suas comunidades como promotores/as da educação das relações étnico-raciais, são importantes para o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com o combate a posturas preconceituosas, discriminatórias e racistas. Além disso, a pesquisadora mostrou como práticas docentes com esta intencionalidade podem ser desenvolvidas de forma coerente e sem complicações. Gonçalves (2011) aponta ainda que é necessário refletir sobre o papel da escola na afirmação e valorização de identidades tanto dos/as professores/as como de estudantes.

Com o objetivo de analisar discursos, de uma professora e de estudantes,

desenvolvidos durante aulas de leitura em uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais tinham a intenção de contribuir para a construção de identidades étnico-raciais de estudantes, Moura (2010) apontou que a leitura de textos sobre a temática étnico-racial é importante para a construção de discursos que rompam com situações discriminatórias e racistas. Além disso, é possível vislumbrar a superação dessas situações e fortalecer o pertencimento étnico-racial de estudantes da EJA.

Moura (2010) recomenda considerar que o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais poderá propiciar problematização e desvelamento do racismo presente na sociedade brasileira, bem como mostrar o impacto de teorias racistas para a naturalização das relações sociais.

Com o propósito de compreender as visões de ex-alunos sobre práticas docentes relacionadas com as relações étnico-raciais desenvolvidas por três professoras negras da cidade de Araraquara, Silva (2008) destaca como principais resultados que:

as diferentes posturas docentes adotadas por elas, aquela que tende à transformação das 'relações raciais' tal como instituídas pela sociedade brasileira (e araraquarense), aquela que reproduz essas mesmas relações e aquela que ora as transforma e ora as reproduz, decorrem do como cada professora interpretou e significou, principalmente, as experiências vividas com a discriminação racial, como alunas e profissionais da educação, ao longo de suas trajetórias de vida (p. 158).

Silva (2008, p. 158) aponta, a partir da análise das trajetórias de vida das três professoras, que o trabalho com elas:

possibilitou compreender, portanto, o processo através do qual elas se descobrem mulheres, negras e professoras. Ainda, a construção de suas diferentes representações acerca das 'relações raciais' experimentadas com seus alunos e demais sujeitos presentes no universo da escola, dos diferentes graus de envolvimento e de percepção da 'questão racial' e, conseqüentemente, das diferentes posturas e práticas docentes adotadas diante dessa questão.

**Estudantes negros/as:** Nascimento (2008); Oliveira, J. (2013); Souza (2012);

Nascimento (2008) analisou a expectativa de jovens negros/as ingressarem no ensino superior. Os resultados da pesquisa apontam que uma parcela substancial dos/as jovens negros/as que participaram da pesquisa tinham interesse em cursar o ensino superior. No entanto, eles/as enfrentavam uma série de dificuldades (falta de tempo para se dedicar aos estudos, falta de recursos financeiros e apoio da família e/ou da escola) para concretizar esse projeto de vida. Além disso, o pesquisador argumenta que é necessário um maior

envolvimento da escola nos projetos de vida dos/as jovens que a utiliza.

Na pesquisa de mestrado, Oliveira, J. (2013) analisou processos educativos decorrentes da vida universitária de estudantes que ingressaram por meio de reserva de vagas que têm impacto na construção da identidade e no fortalecimento ou não do pertencimento étnico-racial. Os resultados da pesquisa apontam que, na vida universitária destes/as estudantes, a existência do programa de ações afirmativas é importante para reconhecer as desigualdades presentes em nossa sociedade. Além disso, a convivência com estudantes negros/as também foi importante para o fortalecimento da identidade negra e superação de algumas adversidades.

Em sua Dissertação, Souza (2012) buscou analisar a percepção de três professoras da Educação Infantil sobre crianças negras. Como resultados da pesquisa, Souza (2012, p. 105) destaca que:

as professoras se relacionam com as crianças negras a partir de perspectivas de negação e dúvida, estão constantemente buscando negar as marcas brancas geradas pelo racismo, mas suas percepções estão adoecidas pelas marcas brancas, pois são percepções parciais de crianças negras mutiladas pelos estereótipos, que embora as professoras lutem contra em suas práticas, ainda permanecem em suas percepções sobre a infância de crianças negras.

**Ensino de História:** Mota (2014); Andrade (2006);

Na pesquisa de mestrado, Andrade (2006) analisou o ensino de História em um projeto de ação afirmativa de um cursinho pré-vestibular, o qual possibilitou que estudantes negros assumissem seus pertencimentos étnico-raciais e passassem a combater posturas discriminatórias, preconceituosas e racistas.

Andrade (2006) ressalta a necessidade e importância de realizar visitas com os/as estudantes a lugares históricos que tenham a presença e a participação da população negra. No entendimento dele, essa é uma das formas de superar a visão eurocêntrica da história.

Por meio de análise do Caderno do Professor da disciplina de História nos três anos do ensino médio que faz parte do currículo oficial da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, Mota (2014) mostra que apesar do material analisado reconhecer a importância da história e cultura Afro-brasileira e Africana ainda é necessário avançar para que a legislação seja atendida.

Mota (2014) destaca que o Caderno do Professor disponibilizado pela

Secretaria do Estado da Educação de São Paulo prioriza os conteúdos e o desenvolvimento de habilidades. No entanto, não há muito espaço para reflexões e discussões dos professores e dos estudantes.

**Práticas Pedagógicas:** Abreu (2009); Moraes (2006);

Na pesquisa de mestrado, Abreu (2009) analisou práticas pedagógicas que podem possibilitar a construção de uma identidade negra afirmativa. Ela afirmou que é necessário desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a formação da identidade da estudante negra.

Outra pesquisa que analisou práticas pedagógicas foi a desenvolvida por Moraes (2006), a qual buscou compreender processos de formação identitária de professores/as negros/as que estão relacionados com a família, o trabalho, a marca da discriminação racial e o compromisso com os estudantes. Além disso, os/as professores/as negros/as participantes da pesquisa desenvolveram estratégias para obter reconhecimento profissional e melhorar a autoestima de estudantes negros/as e pobres. Moraes (2006) recomenda que mais estudos sobre a formação identitária de professores/as negros/as sejam realizados para nos ajudar a entender como a direção da escola, os/as demais professores/as, os/as estudantes percebem e veem esses profissionais.

**Educação Quilombola:** Larchert (2014);

Com a temática “Educação Quilombola” foi selecionada o estudo de Larchert (2014). Como principais resultados a pesquisadora destaca que processos educativos de quilombolas do Fojo ocorrem no domicílio existencial, na epistemologia da natureza e no território comunitário. Além disso, a escola local é utilizada para fortalecer processos identitários dos habitantes do Quilombo. Larchert (2014) recomenda que devemos atentar, durante a inserção na prática social, para não ficarmos apenas nos objetivos explícitos da pesquisa porque essa postura poderá impedir de acessarmos informações e lugares invisíveis para os de fora.



**Ensino de Ciências:** Silva (2009);

Na pesquisa de doutorado, realizada com professores/as brasileiros/as e estadunidenses de Ciências, Silva (2009) destaca como principais resultados contribuições que o ensino de Ciências pode proporcionar para a educação das relações étnico-raciais proporcionando reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial.

Silva (2009, p. 190) sublinha que:

a origem da educação das relações étnico-raciais se dá nas experiências, vividas no ambiente da família, da comunidade, da prática docente e no contato com a mídia. Esses espaços são marcados pelas relações sociais: étnico-raciais, de gênero e de classe social. É na experiência que os processos educativos, ao longo da vida, geram conhecimentos, valores e são perpassados por ideologias, elementos que orientam as relações vividas com os/as outros/as. Essas aprendizagens podem levar ao estabelecimento de relações pautadas em hierarquias raciais e também à procura por superar preconceitos e engajamento em lutas contra o racismo e discriminações, assim como valorizar a diversidade étnico-racial.

**Ensino de Geografia:** Izabel (2014);

Em sua pesquisa de mestrado, Izabel (2014) mostrou como é possível e viável desenvolver práticas pedagógicas no ensino de Geografia que utiliza cinema como ferramenta para abordar positivamente a contribuição da população negra na formação da identidade e território brasileiro. Izabel (2014) identificou e concluiu que há uma insuficiência na formação docente para trabalhar com questões relacionadas com a educação das relações étnico-raciais.

**Pertencimento étnico-racial:** Demarzo (2013).

Em sua pesquisa de mestrado, Demarzo (2013) mostrou como o pertencimento étnico-racial é importante para a atuação das professoras da educação infantil que participaram da pesquisa porque ele influencia na atuação delas na sala de aula para abordar questões relacionadas com as relações étnico-raciais. Além disso, a pesquisadora destacou a importância, na atuação de professores/as da educação infantil, de conhecer a história dos diferentes grupos étnico-raciais e lutar contra preconceitos e visões de mundo hegemônicas.

## **Descritores: “ensino de Sociologia”**

**Prática docente:** Leite (2014); Moura (2013); Prado (2013); Ruszczyk (2013); Sales (2012)

Foram selecionadas cinco pesquisas com a temática “Prática docente”. Uma dessas pesquisas fora desenvolvida por Leite (2014). O propósito foi analisar práticas docentes de um professor e uma professora de Sociologia de uma escola pública da rede estadual paulista. A pesquisa mostrou que as práticas docentes perpassam o nível individual e possibilitam refletir sobre essas práticas no ensino da referida disciplina. Além disso, Leite (2014) destacou que é importante a experiência de ser professor/a de Sociologia para entender e compreender questões presentes no desenvolvimento da prática docente.

A partir de elementos da tradição cultural de Bagé/RS retratados em fotografias, Moura (2013) buscou juntamente com seus estudantes propor novas experiências educativas para o ensino de Sociologia. Como resultados da pesquisa podemos apontar o entendimento de que o conhecimento proporcionado pelo ensino de Sociologia na Educação Básica não restringe apenas a utilização de métodos e técnicas consagradas pela literatura especializada. Além disso, Moura (2013) nos alerta para o fato de os conteúdos específicos da Sociologia extrapolarem os limites físicos da escola.

Por meio de observações em sala de aula e análise de produção de estudantes de uma escola pública do Estado do Paraná, Prado (2013) buscou identificar obstáculos para o desenvolvimento de um ensino de Sociologia no ensino médio que não utilize uma “linguagem científica em um fim em si mesma” (p. 191). Prado (2013) apontou a necessidade de desenvolvermos pesquisas sobre o ensino de Sociologia que abordem e aprofundem os desafios e as possibilidades de um ensino dessa disciplina que considerem a característica processual do ser humano.

Na pesquisa de doutorado, Ruszczyk (2013) abordou o tema do ensino de Sociologia na educação básica desenvolvido com jovens da zona rural. Como principais resultados, a pesquisadora apontou a:

dificuldade de alguns professores construírem uma prática pedagógica de acordo com a realidade do campo e também de maneira a considerar a trajetória política dos assentamentos. (...) ministrar aulas no campo, muitas vezes, é sinônimo de castigo, ou seja, quando algum professor é adverso a determinadas concepções políticas e até mesmo pedagógicas (p. 138).

O ensino de Sociologia na educação básica “precisa ser de qualidade e para

isso deve-se considerar o acesso a livros didáticos, capacitação dos professores, relação do ensino com o modo de vida dos alunos, engajamento da comunidade escolar de forma autônoma” (RUSSCZYK, 2013, p. 20).

O pesquisador-professor utilizou em suas aulas de Sociologia canções brasileiras com o propósito de tornar as aulas mais lúdicas. Como resultados de sua pesquisa de mestrado, ele destaca que o estudo em questão foi realizado com:

ampla flexibilização didática, aberto a reavaliar as imprecisões e construir junto aos discentes novas estratégias que se mostrassem mais interessantes para eles, conseqüentemente, mais envolventes. Dando real possibilidade de diálogo, atentando as suas emissões a partir das explorações das canções (imagens, devaneios, conhecimento de mundo), foi possível recuperar conteúdos da disciplina anteriormente trabalhados, e fazer pontes associando a conteúdos ‘novos’ a serem ministrados (SALES, 2012, p. 81).

Sales (2012) faz a ressalva que a utilização de recursos imagéticos nas aulas de Sociologia no ensino médio pode nos fazer “pensar os recursos imagéticos, dentre eles as canções, apenas como documentos que respaldam ou ilustram os temas, conceitos, ou autores estudados em sala de aula. Mas a questão é mais complexa do que parece” (SALES, 2012, p. 16).

### **Trabalho docente:** Lennert (2009); Sousa (2012)

Sobre o “trabalho docente” foram selecionadas duas pesquisas. Lennert (2009) mostra como a docência não era um objetivo e nem um projeto de vida quando os/as participantes da pesquisa escolheram o curso de Ciências Sociais. Além disso, parte dos/as participantes da pesquisa escolheu este curso para potencializar suas lutas e militância em movimentos sociais. Sobre o trabalho docente, Lennert (2009) destaca que os contratos de trabalho com o setor público eram precários porque, além de outros aspectos, eram por tempo determinado e não havia concurso público para professores de Sociologia.

Em sua pesquisa de Doutorado, Sousa (2012) analisou o saber-fazer pedagógico de professores/as de Sociologia da cidade de Picos/PI e as relações com a construção da identidade profissional. Como principais resultados, Sousa (2012, p. 152) aponta que:

os professores de Sociologia do Ensino Médio sujeitos deste estudo trabalharam os conteúdos teóricos da Sociologia estabelecendo relações entre teoria e prática a partir de temas como drogas, família, cidadania, idade penal, juventude, idoso,

gângues, entre outros (...) utilizando-se de estratégias metodológicas, como: aula expositiva dialogada, debate, dramatização, júri simulado e exibição de filmes. Dessa forma, foram construindo as relações de ensino-aprendizagem no cotidiano da escola e as inter-relações entre o saber-fazer pedagógico e a construção identitária do ser professor de Sociologia no Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI.

**Currículo:** Takagi (2007); Takagi (2013)

Com a temática “Currículo” foram selecionadas as pesquisas desenvolvidas por Takagi (2007; 2013). Em sua Dissertação, Takagi (2007) buscou analisar relações estabelecidas entre diferentes fontes do ensino de Sociologia. Como principais resultados, a pesquisadora aponta que: “há pouca similaridade entre as fontes pesquisadas, havendo raras influências de umas sobre as outras, uma vez que não há o estabelecimento de uma comunidade de discussão acerca do ensino de Sociologia” (TAKAGI, 2007, p. 6).

Takagi (2007, p. 6) acrescenta que estudos, como o que ela realizou, nos ajudam a perceber “as práticas referentes à disciplina Sociologia a fim de entendermos o tipo de ensino que está sendo proporcionado para os alunos do ensino médio, apontando suas limitações, contribuindo para um incremento das possibilidades educacionais desta disciplina”.

Em sua tese de doutorado, Takagi (2013) analisa o currículo dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP). Como principais resultados, ela destaca:

o processo educacional vivido no curso produz tamanha adequação social que, ao ingressar, o aluno vive momentos de conflito, especialmente pelas dificuldades de acompanhá-lo, mas, ao longo do curso, ele assume que o conhecimento é mais relevante do que o exercício profissional. O licenciando acaba por assumir ‘papéis e atitudes dos outros’, ou seja, ele concorda com o projeto de *intelligensia* de que os ‘altos estudos’ definem o sociólogo, mas nem sempre coordena esse papel com o de docente. Além disso, com o pouco tempo destinado à licenciatura, por causa do número reduzido de disciplinas desta e do excessivo número do bacharelado, não consegue problematizar a docência em Ciências Sociais para dialogar com a formação do bacharel. Ao final, o licenciado em Ciências Sociais assume como seu o mundo das elites, de acordo com as intenções reveladas no currículo, e o mais preocupante: é possível que ele reproduza essa concepção na educação básica (TAKAGI, 2013, p. 222; grifo da autora).

Takagi (2013, p. 39) faz a seguinte recomendação “quando o pesquisador opta pelo estudo de seu próprio grupo social profissional, ele pode incidir em riscos ao transformar seu estudo em ‘bandeira’. A condição de professor é, nesse sentido, perigosa, porque as temáticas educacionais provocam sedução”.

**Recursos didáticos: Alves (2013)**

Na pesquisa de mestrado, Alves (2013) analisou a utilização, por professores/as, do Portal educacional da secretaria de Educação de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa apontam a importância de ter acesso a conteúdos e informações em portais educacionais que dão suporte e apoio à prática docente de Sociologia. Além disso, Alves (2013) destacou a importância de professores de Sociologia terem acesso a conteúdos e recursos para o desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas no ensino médio.

**Formação de professores: Costa (2009)**

Costa (2009) faz reflexões sobre desafios encontrados durante a formação de licenciados em Ciências Sociais, as quais mostram como essas necessidades influenciam na escola e na sociedade. Além disso, ela acrescenta que há poucas pesquisas sobre a formação de professores na área de Sociologia porque, segundo Costa (2009), essa disciplina nem sempre fez parte do currículo escolar da Educação Básica.

**APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO SOBRE O DIA DA CONSCIÊNCIA  
NEGRA**



# CONSCIÊNCIA NEGRA



Vol XCIII, No. 311

Sexta, novembro 20, 2015

\$1.25

## Consciência Negra



### Histórico

O Dia Nacional da **Consciência Negra** é celebrado, no Brasil, em 20 de novembro. Foi criado em 2003 e instituído em âmbito nacional mediante a lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, sendo considerado feriado em cerca de **mil cidades** em todo o país e nos estados de **Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso e Rio de Janeiro** por completo através de decretos estaduais. Em estados que não aderiram a lei, a responsabilidade é do prefeito, que decide se haverá o feriado no município. A ocasião é dedicada à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira.



### CONSCIÊNCIA NEGRA

deve ser fortalecida entre os negros e despertar entre os brancos

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para esta função: da sua origem africana.

para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história dos negros no meio de seu viver, de se relacionar com as outras pessoas.

Dia Nacional da Consciência Negra

### Consciência Negra Quem foi Zumbi de Palmares?

Zumbi (Serra do Bonfim, 1655 — Serra D'Água, Itaipava, 20 de novembro de 1695) foi o último dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior dos quilombos da América ocidental.



### CONSCIÊNCIA NEGRA Cidadãos/ãs negros/as brasileiros/as



## **APÊNDICE C**

**RODA DE CONVERSAS: quando você pensa em África, o que vem à sua cabeça?**



# Processos educativos em práticas docentes em Sociologia - perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio

## Cronograma para a atividade de hoje:

- apresentar informações sobre o perfil da turma;



- atividade e conversas sobre a África.



## Quando você pensa em África, o que vem à sua cabeça?

- 10 ideias errôneas que temos sobre a África (fonte: www.geledes.org.br)

Christine Vrey, jornalista da Namíbia, elaborou uma lista com dez ideias enganosas sobre o continente



## Perfil da turma - critérios de seleção

- Escola;
- Turma do segundo ano do ensino médio;
- Envolvimento/interesse da turma em participar da pesquisa.

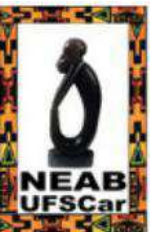
**O que diz o sistema da FGA?**  
Não se trata aqui de construir um conhecimento que reproduza a história colonialista como um paradigma entre outros outros, mas de mudar a perspectiva e trabalhar algumas possibilidades de produção de conhecimento a partir de que se produz o saber em toda essa sociedade brasileira. É preciso reconhecer os conflitos existentes. É preciso reconhecer o racismo. Se não reconhecer o racismo e o preconceito, a escola, a casa, a comunidade, a família, como sempre, estão muito presentes. É importante não um dos objetivos deve ser reconhecer a história da África? (p. 10)



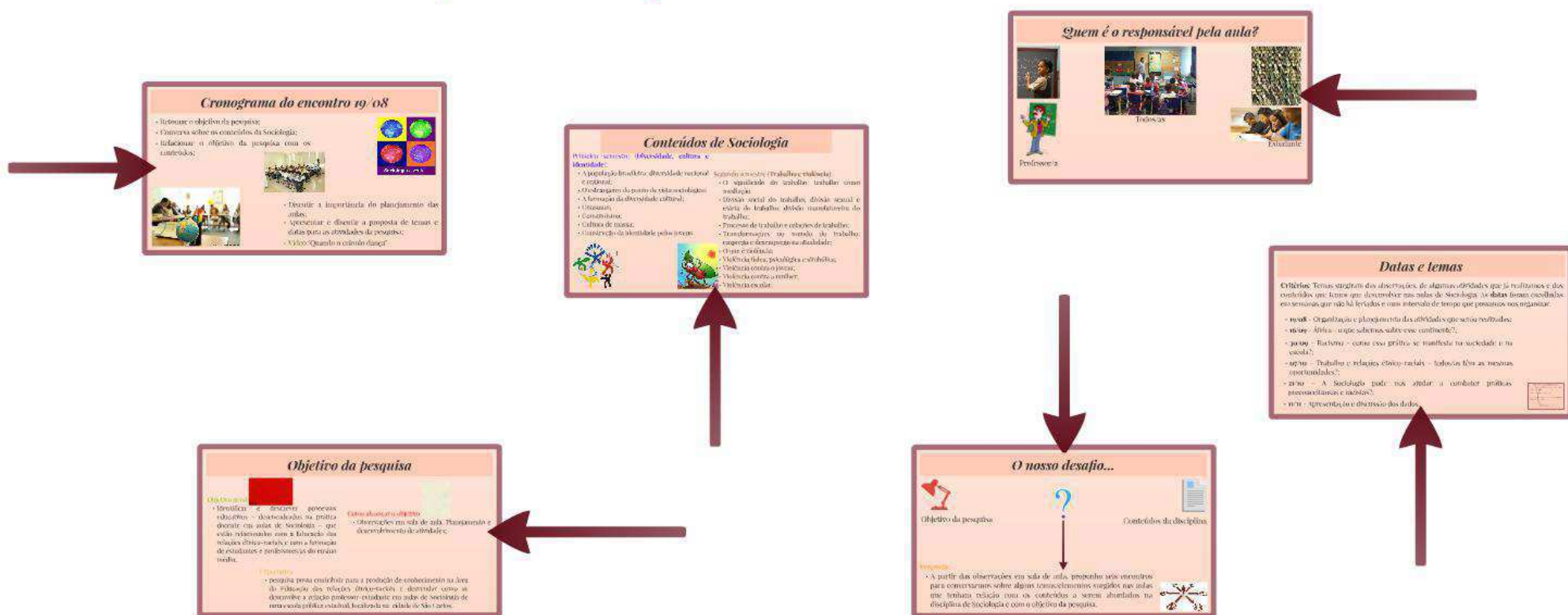
**O que diz o sistema da FGA?**  
A história da África é uma história de luta e resistência. É uma história de luta contra o racismo e o preconceito. É uma história de luta por uma sociedade mais justa e equitativa. É uma história de luta por uma sociedade mais democrática e participativa. É uma história de luta por uma sociedade mais solidária e fraterna. É uma história de luta por uma sociedade mais pacífica e harmoniosa. É uma história de luta por uma sociedade mais livre e feliz. É uma história de luta por uma sociedade mais humana e digna. É uma história de luta por uma sociedade mais justa e equitativa. É uma história de luta por uma sociedade mais democrática e participativa. É uma história de luta por uma sociedade mais solidária e fraterna. É uma história de luta por uma sociedade mais pacífica e harmoniosa. É uma história de luta por uma sociedade mais livre e feliz. É uma história de luta por uma sociedade mais humana e digna.

## **APÊNDICE D**

### **RODA DE CONVERSAS: Organização e planejamento das atividades**



## Processos educativos em práticas docentes em Sociologia - perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio



## **APÊNDICE E**

**RODA DE CONVERSAS: África: o que sabemos sobre esse continente?**





## **APÊNDICE F**

**RODA DE CONVERSAS: Racismo – como essa prática se manifesta na sociedade e na escola?**

# Processos educativos em práticas docentes em Sociologia - perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio

## Cronograma para a atividade de hoje:

- apresentar informações sobre racismo, preconceito e discriminação racial;
- Refletir sobre o racismo na sociedade brasileira e na escola.

## Racismo - como essa prática se manifesta na sociedade e na escola?

## Iniciando a conversa...

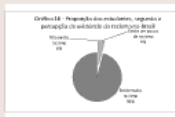
- Quando você escuta ou lê a palavra "racismo", o que vem à tua cabeça?
- Essa palavra tem relação com outras? Quais?

**Reflexão:**

Se você não tem uma ideia de quem são os negros, talvez você não esteja pensando em eles quando fala de racismo. Mas, quando você fala de racismo, você está pensando em quem?

Se você não tem uma ideia de quem são os negros, talvez você não esteja pensando em eles quando fala de racismo. Mas, quando você fala de racismo, você está pensando em quem?

Se você não tem uma ideia de quem são os negros, talvez você não esteja pensando em eles quando fala de racismo. Mas, quando você fala de racismo, você está pensando em quem?



**O que é o racismo da IGAT?**

A IGAT (Instituição de Gestão de Avaliação e de Informação Tecnológica) é uma instituição que atua na área de avaliação e de informação tecnológica. Ela é responsável por avaliar a qualidade dos serviços e produtos oferecidos por organizações e instituições. A IGAT também atua na área de informação tecnológica, fornecendo informações e dados para a tomada de decisões.

## **APÊNDICE G**

**RODA DE CONVERSAS: Trabalho e relações étnico-raciais – todos/as têm as mesmas oportunidades?**



# Processos educativos em práticas docentes em Sociologia - perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio

## Trabalho e relações étnico-raciais - todos/as têm as mesmas oportunidades?

- apresentar informações sobre o conceito de trabalho para a Sociologia;
- refletir sobre a relação entre trabalho e relações étnico-raciais.

## Trabalho e relações étnico-raciais - todos/as têm as mesmas oportunidades?

### Reflexão:

- Considerando o que estamos discutindo sobre trabalho e etnia;
- Considerando também o que estamos conversando sobre relações étnico-raciais no Brasil;
- Indique em as mesmas oportunidades no mercado de trabalho?

### O que é trabalho?

Além desses sentidos, o que é trabalho?  
 Trabalho: qualquer atividade, ou forma de atividade, que envolve o uso de ferramentas.  
 (Fonte: Frenkel, 2006, p. 104)

Você conhece outros seres vivos que também empregam suas forças e habilidades para conseguir um objetivo?

### O que é trabalho?

O que você entende por emprego?  
 Você sabe que trabalho não é sinônimo de emprego?  
 O que você acha que distingue trabalho de emprego?

Qual é a diferença entre, um funcionário, um empregado ou um trabalhador, já que o termo trabalhador indica que envolve a participação da natureza para atingir um fim imediato, enquanto o termo empregado indica uma relação empregatícia onde o trabalho realizado é remunerado, e o trabalhador não recebe remuneração imediata.

### Iniciando a conversa...

- Quando você escuta ou lê a palavra "trabalho", o que vem à tua cabeça?

O trabalho de alguns profissionais, como a limpeza, costura, a agricultura, a colheita e a pesca, por exemplo, são trabalhos que envolvem o uso de ferramentas e a participação da natureza para atingir um fim imediato, enquanto o trabalho de outros profissionais, como o de um empregado, envolve uma relação empregatícia onde o trabalho realizado é remunerado, e o trabalhador não recebe remuneração imediata.

Fonte: Frenkel, 2006, p. 104

**APÊNDICE H**  
**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

---

### Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa do doutorado “Processos educativos em práticas docentes de Sociologia: perspectivas para a Educação das relações étnico-raciais no ensino médio”, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Erivelto Santiago Souza. Objetivo deste questionário é traçar um perfil da turma que está participando da referida pesquisa e levantar algumas informações que vocês pensam sobre o tema da pesquisa. O objetivo da pesquisa de doutorado é identificar e descrever processos educativos – desencadeados na prática docente em aulas de Sociologia – que possibilitam combater práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado/a de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

---

### Perfil demográfico e social:

- 1) **data preenchimento:** |\_\_|\_|\_|/|\_\_|\_|\_|/|\_\_|\_|\_|\_|\_|\_|
  
- 2)  masculino  feminino
  
- 3) **Qual a sua idade?** |\_\_|\_|\_| anos
  
- 4) **Atualmente você é:**  solteiro(a)  casado(a)  separado(a)/divorciado(a)  viúvo(a)  união estável/mora junto
  
- 5) **Cidade em que você nasceu:**
  
- 6) **Estado:**
  
- 7) **Como você define a sua cor ou raça?**  
 branca  preta  amarela  parda  indígena  outra-especificar qual:
  
- 8) **Marque todas as pessoas que moram com você:**  
 Pai/padaastro e mãe/madastra  Somente mãe/madastra  Somente pai/padaastro  Pai, mãe e irmãos  Mãe e irmãos  
 Pai e irmãos  Somente irmãos  Outros parentes (avós, tios...)  Pessoas que não são parentes

9) **Marque até quando seu pai/padrasto e sua mãe/madrasta estudaram:**

	9a) Escolaridade <u>pai/padastro</u> (ou responsável)	9b) Escolaridade <u>mãe/madrasta</u> (ou responsável)
Não possui escolaridade formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamental I completo (1ª. A 4ª.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamental II completo (5ª. A 8ª.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino médio incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino médio completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino universitário incompleto/completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10) **Qual a sua religião?**

<input type="checkbox"/> Não tem religião	<input type="checkbox"/> Católica	<input type="checkbox"/> Testemunha de Jeová
<input type="checkbox"/> Adventista	<input type="checkbox"/> Espirita	<input type="checkbox"/> Umbanda
<input type="checkbox"/> Batista	<input type="checkbox"/> Evangélica Pentecostal (Igreja Universal)	<input type="checkbox"/> Outra religião – especificar qual:
<input type="checkbox"/> Budista	<input type="checkbox"/> Evangélica – especificar igreja:	
<input type="checkbox"/> Candomblé		<input type="checkbox"/> Prefere não responder

11) **Durante o ano passado, sem contar as atividades escolares, aproximadamente quantas vezes você foi a:**

	Nenhuma	De 1 a 3 vezes	De 4 a 6 vezes	Mais de 6 vezes
a) Cinema:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Teatro:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Shows:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Museus:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12) **Além de estudar nesta escola você faz algum outro curso?**

	Sim	Não
a) Curso de música:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Prática esportiva:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Curso de língua estrangeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Curso de informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13) **Fora da escola, você já estudou alguma língua estrangeira?**

Sim  Não

14) **Aqui na escola, vocês podem usar os computadores:**

Sim  Não  A escola não tem computadores

15) **Marque se tem na sua casa:**

	Sim	Não
Televisão em cores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aparelho de DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefone celular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computador ou laptop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conexão Banda Larga à Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TV a cabo ou por assinatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) **Na sua opinião, existe racismo no Brasil?**

<input type="checkbox"/>	Não existe racismo
<input type="checkbox"/>	Existe um pouco de racismo
<input type="checkbox"/>	Existe muito racismo

17) **Você já se sentiu discriminado(a) alguma vez por causa da sua cor ou raça?**

<input type="checkbox"/>	Nunca
<input type="checkbox"/>	Poucas vezes
<input type="checkbox"/>	Muitas vezes

18) **Na sua opinião, existe racismo na escola?**

<input type="checkbox"/>	Não existe racismo
<input type="checkbox"/>	Existe um pouco de racismo
<input type="checkbox"/>	Existe muito racismo

19) **Abaixo está uma lista de coisas que as pessoas costumam falar e gostaria que você marcasse o quanto concorda ou discorda de cada uma dessas ideias:**

	Concorda totalmente	Concorda em parte	Discorda em parte	Discorda totalmente
a) uma boa coisa do povo brasileiro é a mistura de raças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) as únicas coisas que os(as) negros(as) sabem fazer bem são música e esporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) a justiça é mais dura com os(as) negros(as) do que com os(as) brancos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) negro(a) bom é negro(a) de alma branca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) os(as) negros(as) costumam ser menos confiáveis do que as demais pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) toda raça tem gente boa e gente ruim, isso não depende da cor da pele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) os(as) negros(as) têm um cheiro forte e desagradável, pois suam mais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) negro(a) quando não faz besteira na entrada, faz na saída.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) se Deus fez raças diferentes é para que elas não se misturem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) os(as) negros(as) tendem a ser mais violentos que as demais pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) os(as) negros(as) não são tão bonitos quanto os(as) brancos(as), pois têm cabelo e nariz exagerados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20) **Pensando no que acontece na escola, marque o quanto concorda ou discorda de cada uma das afirmações listadas abaixo:**

	Concorda totalmente	Concorda em parte	Discorda em parte	Discorda totalmente
a) É comum situações que envolvem xingamentos, piadas e apelidos pejorativos contra alunos(as) negros(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Existem estratégias de prevenção e de combate de discriminação racial que ocorrem em diferentes espaços da escola: da sala de aula ao pátio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) É comum observar cenas de preconceito contra alunos(as) negros(as) na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Em geral, os estudantes negros(as) recebem carinho, elogios e atenção dos professores e agentes escolares tanto quanto os demais alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Na escola, quando se afirma que uma pessoa é negra, a afirmação é feita de forma negativa e depreciativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21) **Quando você pensa em África ou nos africanos qual é a primeira imagem que vem à sua cabeça?**

<input type="checkbox"/> não sei
----------------------------------

22) **Você saberia citar alguma coisa da cultura brasileira que tenha sido inspirada na cultura africana?**  não  sim

>>SE SIM, anote abaixo uma dessas coisas que conhece.

--

**APÊNDICE I**  
**ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM O PROFESSOR**

# Roteiro de entrevista

---

05 de março de 2016

**Entrevista com Jomar (J )**

**Local:** Residência do Jomar, São Carlos

**Data:** 05 de março de 2016

**Horário:** das 8:00 às 11:30

**Pessoas presentes no local:** Erivelto (E), Jomar (J), esposa e filhos do casal

## **A) Prática docente**

- 1) Como e por que resolveu ser professor?
- 2) Qual é o impacto da carga horária nas aulas?
- 3) Como as aulas são desenvolvidas?
- 4) Como as aulas poderiam ser desenvolvidas para “seduzir” os estudantes?
- 5) O que você pensa em trabalhar em uma escola que está localizada na periferia da cidade de São Carlos/SP?

## **B) Ensino de Sociologia**

- 1) Como você percebe o currículo implementado pela rede de ensino de São Paulo?
- 2) Como você vê o currículo de Sociologia do segundo ano do ensino médio?
- 3) Qual é o papel do professor de Sociologia no desenvolvimento desse currículo?
- 4) Como lidar com um currículo que pressupõe uma padronização e homogeneização de estudantes e professores?

## **C) Educação das relações étnico-raciais**

- 1) Qual é o lugar das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia?
- 2) Como é possível trabalhar a educação das relações étnico-raciais nas aulas de Sociologia?
- 3) Como a temática das relações étnico-raciais pode ajudar a consolidar a Sociologia no ensino médio?



# Roteiro de entrevista

---

09 de dezembro de 2016

**Entrevista com Jomar (J)**

**Local:** E.E. Frantz Fanon, São Carlos

**Data:** 09 de dezembro de 2016

**Horário:** das 8:00 às 10:00

**Pessoas presentes no local:** Jomar (J) e Erivelto (E)

## A) Intervenção

- 1) Como foi para você participar da intervenção que realizamos nas aulas de Sociologia?
- 2) Da intervenção, o que você acha que foi bem-sucedido? E o que poderia ter sido desenvolvido melhor?
- 3) O que você acha que é possível incorporar na tua prática docente?
- 4) Quais são os limites para essa incorporação?

## B) Prática docente

- 1) O que você pensa que os/as estudantes aprenderam com as atividades que desenvolvemos?
- 2) O que você pensa ter aprendido? E ensinado?
- 3) O que os/as estudantes deveriam aprender e que não foi possível com a intervenção?
- 4) Como você avalia a participação e o envolvimento dos/as estudantes nas atividades?
- 5) Qual é a importância de criar vínculos com os/as estudantes para desenvolver uma boa prática docente?
- 6) Como lidar com os/as estudantes que acham que não são capazes de aprender?
- 7) Que estratégias podemos utilizar para aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes?

## C) Educação das relações étnico-raciais

- 1) Qual é o lugar das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia?
- 2) Como é possível trabalhar a educação das relações étnico-raciais nas aulas de Sociologia?
- 3) Como a temática das relações étnico-raciais pode ajudar a consolidar a Sociologia no ensino médio?

**APÊNDICE J**  
**QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS**

## Análise dos dados

Categorias de análises	Transcrição	Relato do pesquisador
<p><b>Tornar-se professor</b> – “eu quero ser que nem esse cara” (Jomar)</p>	<p>J – Professor de OSPB, Erivelto. Esse professor, eu me lembro direitinho da aula. Terceiro bimestre, oitava série, estudando de noite... estudava de noite. / E aí... ele deu trabalho para fazer / (...) ele queria dar uma abordagem diferente pra gente do que que era a sociedade, quais são os direitos políticos – inclusive era um cara que tinha feito Ciências Sociais, ele era recém-formado, era um cara jovem. / E ele era bacana. / E ele falou pra gente, falou: “seguinte, vocês têm que se esforçar, vocês são o futuro”, ele sempre dava esses toques pra gente. “Vocês são o futuro do Brasil”. / Eu lembro que era uma coisa, que ele falava que era muito forte porque dava uma responsabilidade pra gente. / Ele fazia... Criança, quando você é adolescente, Erivelto, você tem esse negócio. Você não consegue ver o sentido nas coisas, e ele sempre passava esse sentido pra gente. Esse sentido da escola, o que você está fazendo ali... e ele atribuía pra gente uma responsabilidade muito grande, ali, até importante. / Eu lembro que era uma coisa que ele sempre falava pra gente: “Você é importante, cara”. E isso você crescia.</p>	<p>Segundo o relato de Jomar o “tornar-se professor” começou a ser gestado no final do ensino fundamental. Naquela época, ele não imaginava que seria professor e nem tinha vontade para exercer tal profissão. No entanto, ele se lembrou de um professor da oitava série do ensino fundamental [na ocasião, era o último ano desse nível de ensino] que ministrava aulas de OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Esse professor fazia uma abordagem da sociedade diferente da que predominava na época, tinha uma postura crítica e procurava motivar os/as estudantes com frases como: “vocês têm que se esforçar; vocês são o futuro do Brasil; você é importante”. No segundo semestre daquele ano, o referido professor solicitou que os/as estudantes elaborassem um trabalho sobre a diferença entre o dia da Independência do Brasil e o dia da Proclamação da República. Jomar se atrapalhou e não conseguiu se planejar para fazer o trabalho escolar com antecedência e, como ele não queria desapontar o professor que tanto os/as incentivavam, decidiu fazer a pesquisa no horário do seu almoço no dia da entrega da atividade.</p>
	<p>J – Eu peguei a bicicleta, cheguei correndo na biblioteca. Desci correndo, comi rápido. / Chegou lá falei: “Nossa senhora”. Ainda perguntei para a moça se ela sabia alguma coisa sobre esse assunto. Ela falou: “Ali tem a Enciclopédia, olha lá”. / Nossa, aquele monte de livro. Nunca tinha pegado em uma Enciclopédia, nem sabia como funcionava aquilo. / Eu demorei mais ou menos uns 15 minutos pra ver como é que funcionava. (...) Aí eu fui e escrevi correndo. / Tinha o que? Uns</p>	<p>A realização desse trabalho escolar foi importante provavelmente por esse motivo Jomar relata detalhadamente como ele procedeu para fazer a referida atividade: saiu do trabalho, pegou a bicicleta, almoçou rapidamente, deslocou até a biblioteca, perguntou para a atendente se ela poderia indicar algum livro que abordasse o tema do trabalho e ela sugeriu que ele consultasse a enciclopédia.</p>

**ANEXO A**  
**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS DOCENTES DE SOCIOLOGIA -  
perspectivas para a Educação das relações étnico-raciais no ensino médio

**Pesquisador:** Erivelto Santiago Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52885415.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.514.042

**Apresentação do Projeto:**

Pesquisa descritiva sobre processos educativos na disciplina de Sociologia quanto às relações étnico-raciais que se formam e atuam no ensino público.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e descrever processos educativos – desencadeados na prática docente de Sociologia – que estão relacionados com a Educação das relações étnico-raciais de estudantes e professores/as que se formam e atuam na educação básica. Os objetivos específicos são: contribuir para a realização da Educação das relações étnico-raciais; gerar subsídios para o ensino de Sociologia na educação básica; desvendar desafios e contribuições em contexto de formação humana na educação básica

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequadas

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de relevância científica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados e de acordo.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.514.042

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_621325.pdf	28/12/2015 16:14:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_Erivelto_comite_etica.doc	28/12/2015 16:12:54	Erivelto Santiago Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudante.doc	28/12/2015 15:51:27	Erivelto Santiago Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.doc	28/12/2015 15:50:48	Erivelto Santiago Souza	Aceito
Outros	carta_autorizacao.pdf	28/12/2015 15:49:48	Erivelto Santiago Souza	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_cech_assinada.pdf	28/12/2015 15:48:46	Erivelto Santiago Souza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 20 de Abril de 2016

Assinado por:   
Ricardo Carneiro Borra  
(Coordenador)

Afonso de André Sobrinho  
Secretário Executivo  
ProPq/UFSCar

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.585-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br