



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGSOL**

**Entre o Ensino de Sociologia e a educação para as relações
étnico-raciais: um estudo de narrativas.**

Manuel Jesus Guerra Sepúlveda Neto

Dissertação de Mestrado

Brasília

2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Entre o Ensino de Sociologia e a educação para as relações étnico-raciais: um estudo
de narrativas.

Autor: Manuel Jesus Guerra Sepúlveda Neto

Orientador: Doutor Marcelo Pinheiro Cigales (UnB)

Banca: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales..... (UnB)

Prof^a. Dr^a Layla Daniele Pedreira de Carvalho (UnB)

Prof^a. Dr^a Núbia Regina Moreira(UESB)

Brasília, fevereiro de 2025.

[...] fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo (hooks, 2017, p. 25).

Dedico às professoras e professores que prezam por tornar a sala de aula um espaço acolhedor, que de alguma forma, auxiliam os estudantes a recuperar o direito de sonhar.

AGRADECIMENTOS

À minha ancestralidade, que guiam minhas ações, acolhem minhas angústias e dão sentido à minha existência. Que Oxalá e Iemanjá sejam sempre vivos no meu orí e continuem me guiando a uma boa jornada nessa vida: Exeuê Babá, Erù iyá Odoyá!

À minha família, que apesar de qualquer conflito, permanece unida, sendo fonte de acolhimento e incentivo. À minha mãe Marcela, que à sua maneira sempre cuidou de mim. À minha avó Julia, que é um exemplo de força e resiliência, que zela por toda a nossa família, e que nunca desiste de seus objetivos. À minha avó Rosária, que é colo para minhas angústias, minha grande defensora, e que seu jeito de levar a vida é uma luz de inspiração. À meu avô Manuel, de quem eu herdei o nome, e que sempre faz de tudo para que eu tenha o que precisar para alçar voos altos.

Às minhas amigas e irmãs, com quem eu posso ser quem eu sou, e com quem eu espero passar o resto da minha vida. À Ana Clara, que confiou que eu seria capaz de entregar esse trabalho, que me incentivou com seu exemplo, e quem me tranquilizou nos tempos de maior medo. À Iyaromi, que sempre me recebe de braços abertos, que me acolhe e me constrange na mesma medida, e que acredita que eu posso ser sempre mais.

Ao meu orientador Marcelo, que apesar de todas as fugas, todos os sumiços, todas as falhas, nunca desistiu de mim e deste trabalho, que confiou até o último momento que seria possível e quem me incentivou a continuar, mesmo quando eu não acreditava mais em mim.

Aos integrantes do Laboratório de Ensino de Sociologia “Lélia Gonzalez” da Universidade de Brasília, que compartilharam comigo seus trabalhos, o que possibilitou que essa dissertação fosse realizada. Em especial, à Marina, que me acompanhou na realização da maioria das entrevistas e pudemos compartilhar essa experiência.

Às honrosas mulheres que participaram dessa pesquisa, pela gentileza de compartilharem sua trajetória, por confiarem suas histórias de vitória e percalço, e por

serem fonte de inspiração para quem, como eu, acreditam no poder transformador da educação.

E, finalmente, a todos os estudantes que já passaram por mim, porque dão sentido para que eu continue estudando e me formando, para que possamos ter momentos de aprendizado, de troca de experiências, de desenvolvimento de competências, e de acolhimento. Em especial, aos estudantes de ensino médio do grupo de iniciação científica “Ubuntu Sesi-Gama”, que acreditam e fortalecem nosso projeto de construir uma educação mais engajada para discutir e transformar as relações étnico-raciais.

RESUMO

Essa dissertação explora a interseção entre o Ensino de Sociologia na educação básica e as práticas pedagógicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa investiga como professoras de Sociologia compreendem e implementam práticas antirracistas, considerando suas trajetórias educacionais e identidades raciais e de gênero. O trabalho inclui uma revisão histórica e teórica do Ensino de Sociologia no Brasil e os sentidos pedagógicos atribuídos à disciplina. Também, conta com um balanço da lei 10.639/2003, e sua complementar, a lei 11.645/2008, que obriga o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. A pesquisa foi realizada com um grupo de professoras negras de Ensino de Sociologia, que, a partir das suas próprias narrativas acerca da trajetória formativa, profissional e os desafios em sala de aula, trilham caminhos de possibilidade para a superação dos obstáculos da aplicação de uma educação para as relações étnico-raciais. Por meio de entrevistas, a dissertação revela como suas experiências pessoais influenciam suas práticas pedagógicas. Essas práticas, embora enfrentem barreiras estruturais e institucionais, têm potencial transformador para o combate ao racismo e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; educação para as relações étnico-raciais; lei 11.645/2008.

ABSTRACT

This dissertation explores the intersection between the Sociology teaching in basic education and the pedagogical practices aimed at education for ethnic-racial relations. The research investigates how Sociology female teachers understand and implement anti-racist practices, considering their educational trajectories and racial and gender identities. The study includes a historical and theoretical review of Sociology teaching in Brazil and the pedagogical meanings attributed to the discipline. It also provides an analysis of Law 10.639/2003, and its complement, Law 11.645/2008, which mandate the study of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture. The research was conducted with a group of Black Sociology teachers who, through their own narratives about their educational and professional journeys and the challenges they face in the classroom, outline pathways to overcoming obstacles in implementing education for ethnic-racial relations. Through interviews, the dissertation reveals how their personal experiences influence their pedagogical practices. These practices, although confronted with structural and institutional barriers, have transformative potential in combating racism and valuing Afro-Brazilian and Indigenous cultures.

Keywords: Sociology Teaching; Education of Ethnic-Racial Relations; Law 11.645/2008.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABECS	Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
FGB	Formação Geral Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB/NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros / e Indígenas
NEM	Novo Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAS/UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPI	Pretos, Pardos e/ou Indígenas
Pró-Afro	Programa de Debates Africanos
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais

SOL/UnB	Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

Memorial – “Vá ao campo, ouça, e finja que você não está chocado, depois você chega em casa e surta”	12
Introdução	15
1. Ensino de Sociologia e educação para as relações étnico-raciais	
1.1 A história do Ensino de Sociologia no Brasil: intermitências e sentidos pedagógicos	19
1.2 A legislação para uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil: balanço das leis 10.639/2003 e 11.645/2008	28
2. Referencial Teórico	35
2.1 Os desafios de caráter ontológico e epistemológico do Ensino de Sociologia	36
2.2 Contribuições do pensamento feminista negro para os dilemas do Ensino de Sociologia	38
3. Os Dados Coletados	
3.1 Percurso metodológico	49
3.2 A trajetória de formação – “Vocês não fazem ideia de tudo que eu enfrentei nessa história pra mostrar que a minha profissão era com P maiúsculo”	56
3.3 Os desafios profissionais – “Eu preciso encontrar sentido nisso que eu estou fazendo. Sabe, eu preciso”	68
3.4 Caminhos para uma educação para as relações étnico-raciais no Ensino de Sociologia – “Falta uma tradição curricular para a Sociologia, tudo é novo para nós”	79
Conclusão	86
Anexos	90
Referências Bibliográficas	95

Memorial – “Vá ao campo, ouça, e finja que você não está chocado, depois você chega em casa e surta”.

Escrever essa dissertação foi muito difícil. Eu decidi pesquisar um tema muito pessoal, que mexeu com muitas emoções, e fez da jornada da pós-graduação uma grande montanha russa que eu ainda estou tentando compreender. Muitas vezes eu imaginei que eu não fosse dar conta. Mas, aos poucos, à medida que ela tomava forma, eu me tornava mais confiante que esse trabalho chegaria ao fim. Esse definitivamente não é o texto que eu esperava entregar lá no começo. Mas, ele não é de todo descartável, porque diferente do que eu esperava produzir, esse texto aqui existe, e isso é o faz com que ele seja melhor do que qualquer outro que eu tenha imaginado.

O tema desta dissertação é muito pessoal, porque toca em dois pontos importantes de quem eu sou. A pesquisa trabalhou com professoras de Sociologia da educação básica, que de alguma forma estão comprometidas com uma educação para as relações étnico-raciais. Eu sou professor de Sociologia na educação básica desde 2019. E, um ano antes, fui iniciado em um terreiro de Candomblé, que é uma religião de matriz africana, a qual me permite uma trajetória que constantemente me tensiona a refletir sobre o antirracismo.

Eu não havia imaginado no princípio que a proximidade do tema com a minha própria subjetividade fosse me fazer pensar tanto sobre mim mesmo, sobre quem eu sou e o que faço nesse mundo. Ao longo das entrevistas, as professoras se sentiram confortáveis em compartilhar os seus anseios e dilemas em relação ao que fazem e o porquê fazem, e nem elas sabiam a princípio que aquele momento ia ser tão profundo emocionalmente. À medida que ia acontecendo, elas relembravam e reavaliavam toda a sua trajetória, e falavam a respeito daquilo que as mais afligem enquanto profissionais, e enquanto pessoas que se acreditam com um propósito de tornar o mundo um lugar mais justo.

E, eu ia recebendo todo aquele material, como alguém que enfa a mão em uma colmeia cheia de abelhas com ferrões afiados, em busca de conseguir o mel das narrativas das mulheres que se dispunham a conversar comigo. Só que eu fui me

sentindo indigno daquele material. Eu fui desacreditando que eu era capaz de dar, através desse trabalho, o valor que aquelas narrativas mereciam ter. Eu já não me sentia nem mais um bom professor, muito menos pesquisador. Eu achava que, por ser um homem branco, a minha experiência individual desqualificaria a minha percepção acadêmica sobre o tema, e que outras pessoas poderiam escrever um trabalho muito mais interessante do que o meu. Eu me cobrava de trabalhar mais a responsabilidade da branquitude sobre o tema, mas o turbilhão de emoções me dava muitas ideias e pouco foco; e o trabalho em si não se desenvolvia. A cada dia que passava, se tornava mais difícil fazer as entrevistas e escrever sobre elas, porque era novamente falar de um tema que me trazia angústia, medo e insegurança.

A princípio, compartilhar as vivências era um refúgio, uma maneira de não me sentir sozinho em uma jornada que eu me sentia tão ineficiente. Mas, ao longo do tempo, foi se tornando um terror, e eu fugia. Todas as vezes que eu relia o material coletado, aquilo me deixava enjoado. Meu corpo começou a reagir fisicamente sobre tudo o que dizia respeito a essa dissertação. Eu até cheguei a procurar ajuda psiquiátrica e, durante a consulta, a médica me perguntou se eu tinha efeitos físicos de ansiedade, e eu dizia que não. Mas, era só falar da dissertação que minha mão suava, minhas palavras saíam de ordem, eu já não conseguia formar frases na minha cabeça, porque elas sumiam da minha mente. Até aquele momento, eu não tinha me tocado do que eu estava sentindo. A minha mente tentava fugir da minha própria cabeça para não ter que tocar no assunto da pós-graduação.

Junto disso vinha a vergonha, porque eu já não me reconhecia. Eu sempre me cobrei muito em relação a prazos e qualidade daquilo que eu entrego, no que diz respeito ao meu trabalho. Mas, o medo de não entregar algo que fosse digno do que tinha sido me confiado foi fazendo com que eu não entregasse nada. Meu orientador por vezes achou que eu havia desistido do mestrado. E, várias vezes, eu fui dele e de todo o mundo acadêmico com medo e vergonha do que eu estava passando. Mas, eu não estava desistindo da pós-graduação, porque eu pensava nela todos os dias. Só que eu fiquei tão preso dentro da minha própria cabeça, que eu não conseguia colocar no papel aquilo que me afligia. Aliás, eu achava que tudo que eu estava sentindo

empobrecia o meu trabalho, e portanto eu precisava me livrar dos meus sentimentos antes de começar a escrever.

No entanto, o Manuel professor e pesquisador não se distingue do Manuel que sente, que se emociona, que tem medo, que é inseguro, que chora, que resmunga, que foge, e isso eu aprendi com as professoras que entrevistei. Elas sentem, e por sentirem, é que fazem o que fazem. Então, essa dissertação é o resultado daquilo que me inspirou e me motivou a continuar. Por isso é um estudo de narrativas, pois eu escrevi o que eu ouvi, e eu espero que o que eu tenha ouvido seja inspirador para outros professores que seguem na jornada tenebrosa e extenuante que é tentar fazer o mundo um lugar mais justo.

A frase que inicia esse tópico é de Luísa¹, “vá ao campo, ouça, e finja que você não está chocado, depois você chega em casa e surta”, quando ela falava sobre o próprio processo na pós-graduação. Eu tenho certeza que eu não sou o único a enfrentar dificuldades nesse processo, por isso achei importante deixar registrado um pouco da minha vulnerabilidade, para que, se algum dia, um estudante, enfrentando essas dificuldades como eu, vier a ler este trabalho, que ele encontre aqui um caso onde, no fim, está tudo bem sentir, e ao sentir é que se foi possível produzir.

Durante a minha banca de qualificação, uma das falas pontuadas foi que o Memorial deixava claro que a minha pesquisa não era sobre antirracismo, mas uma tentativa de descobrir o porquê o Manuel deveria ser antirracista. Ao longo da escrita desse trabalho, essa provocação me acompanhou bastante. Eu não tenho uma resposta sólida e reveladora. Mas, eu tenho reflexões e possibilidades. Assim, tudo o que eu posso esperar, a partir daquilo que eu consegui escrever, é que a minha jornada em descobrir como o Ensino de Sociologia pode contribuir com que a educação para as relações étnico-raciais seja inspiradora para outros que se fazem a mesma pergunta.

¹ Luísa é o codinome de uma das professoras entrevistadas para a pesquisa.

Introdução

Esta dissertação explora a interseção entre o Ensino de Sociologia na educação básica e as práticas pedagógicas voltadas para a educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa investiga como professoras de Sociologia compreendem e implementam práticas antirracistas, considerando suas trajetórias educacionais e identidades raciais e de gênero. O trabalho inclui uma revisão histórica e teórica do Ensino de Sociologia no Brasil e os sentidos pedagógicos atribuídos à disciplina. Também, conta com um balanço da lei 10.639/03, e sua complementar, a lei 11.645/2008, que obrigam o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003; 2008a).

Dias et al (2018) afirma que há uma ausência de formação de professoras/es adequada para a implementação da lei 10.639/03, o que se traduz em dificuldade das/os docentes em realizar práticas de ensino que abranjam uma efetiva reeducação para as relações étnico-raciais. Em geral, as leis não são cumpridas. Isto é, existe uma distância entre a normativa e a prática social.

Portanto, uma investigação sociológica deve se ater a compreender o porquê da existência dessa distância entre o normativo e a prática social, e pode fazê-lo, a princípio, investigando as representações coletivas das agentes da educação acerca de como narram suas experiências com a educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Assim, compreender quais os empecilhos de execução das leis e afirmar como essas práticas se realizam e porquê elas têm dificuldade de se manter.

Gomes (2022), ao observar o contexto das escolas do Distrito Federal (DF), afirma que o racismo estrutural cria impedimentos para que práticas pedagógicas antirracistas prosperem no ambiente escolar, tais como:

[...] constantes mudanças administrativas, falta de recursos financeiros, equipe técnica insuficiente, contexto político refratário aos temas relacionados às diversidades. Muitas ações são realizadas na base do voluntarismo e do Ativismo Institucional de professoras/es e gestoras/es. (Gomes, 2022, p. 6).

Assim, observa-se que o problema é que as/os agentes escolares que se voluntariam a isso enfrentam dificuldades para exercer suas atividades. O que gera

uma questão acerca de quais são os mecanismos institucionais que têm freado o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais na educação básica.

As hipóteses que podemos estabelecer até aqui consideram que as/os professoras/es negras/os teriam maior sensibilidade para projetos educacionais que envolvessem a discussão acerca da educação para as relações étnico-raciais do que as/os brancas/os. No entanto, a experiência social não pode ser sinônimo de domínio científico e pedagógico sobre a temática, o que questionaria se ser negra/o é o suficiente para executar este trabalho. Ainda, coloca em questão também se essa é de fato uma obrigação das/os professoras/es negras/os, no qual as/os brancas/os seriam isentos de participação.

Por outro lado, pode-se supor que a formação em licenciatura em Ciências Sociais daria propriedade para as/os professoras/os, independente se suas autodeclaração racial, trabalharem a temática étnico-racial com o rigor científico que ela merece. O que também pode não se provar na pesquisa, se a graduação tiver nenhuma ou pouca participação no domínio do conhecimento sobre as relações étnico-raciais.

Se os cursos de graduação têm pouco a contribuir com a formação desse conhecimento acerca da temática étnico-racial, pressupõe que ele pode contribuir para que algumas/ns professoras/es se sintam isentas/os de tratar da questão. Neste ponto, pode-se visualizar que a autodeclaração racial interseccionaliza a trajetória educacional, pois se, por um lado, se formar cientista social não necessariamente habilita o profissional a lidar com questões étnico-raciais, por outro, ser não-branco em uma sociedade racista pode ser um incentivo para que as/os professoras/es busquem tratar dessas questões.

Assim, é importante também conhecer e listar quais são as formações, à parte da graduação, específicas sobre o ensino para as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas que essas/es professoras/es fazem, ou se fazem. Dias et al (2018) aponta que há uma falha do ensino superior em formar professoras/es com compromisso ético de combate ao racismo, ao passo que a temática é pouco abordada nos cursos universitários. Por outro lado, Cigales e Fonseca (2022) afirmam que também podemos considerar que a universidade, de uma maneira mais ampla,

possibilita essas formações, seja por ser um espaço de introjeção de disposições acadêmicas, mas também pelos movimentos políticos na trajetória universitária.

A questão que se espera responder com a pesquisa é: como as trajetórias pessoal, política e profissional de professoras de Ensino de Sociologia da educação básica influencia no desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar? Portanto, trata-se de compreender quais as concepções sobre a educação antirracista de professoras de Sociologia e como essas são agenciadas em práticas pedagógicas.

O objetivo geral da pesquisa é entender como as trajetórias pessoal, política e profissional e a identidade de gênero e raça influenciam professoras de Sociologia a executarem práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar.

Os objetivos específicos que se espera alcançar para o andamento da pesquisa são:

1. Traçar um perfil de professoras de Ensino de Sociologia a partir do que for compartilhado nas entrevistas semi-estruturadas, interseccionalizando identidades de raça e gênero e trajetória educacional.
2. Compreender como as trajetórias pessoal, política e profissional se articulam com as identidades de raça e gênero para promover um Ensino de Sociologia integrado com uma educação para as relações étnico-raciais.
3. Promover respostas que contribuam para a formação de professoras para práticas pedagógicas antirracistas, seja no Ensino de Sociologia, ou em debate mais amplo, com todo o contexto educacional.

Considera-se que o desafio de execução dessas práticas está presente na interdependência de fatores estruturais refletidos na agência de professoras de Sociologia, que também podem ajudar a explicar as dificuldades e resistências que a educação para as relações étnico-raciais sofre para se tornar efetiva na educação básica. Portanto, é importante construir teoricamente do que se tratam esses fatores estruturais, que apesar de observáveis nas práticas, não são facilmente identificados no cotidiano, sem um olhar crítico da questão.

A pesquisa foi realizada com um grupo de professoras negras de Ensino de Sociologia, que, a partir das suas próprias narrativas acerca da trajetória formativa,

profissional e os desafios em sala de aula, trilham caminhos de possibilidade para a superação dos obstáculos da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/2008. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, a dissertação revela como suas experiências pessoais influenciam suas práticas pedagógicas. Essas práticas, embora enfrentam barreiras estruturais e institucionais, têm potencial transformador para o combate ao racismo e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Capítulo 1 - Ensino de Sociologia e educação para as relações étnico-raciais.

1.1 A história do Ensino de Sociologia no Brasil: intermitência e sentidos pedagógicos.

O objetivo deste capítulo é uma revisão da literatura pertinente ao tema de pesquisa do Ensino de Sociologia e da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Orientou-se a revisão bibliográfica a partir de duas temáticas recorrentes nos trabalhos acerca do Ensino de Sociologia, que se mostraram presentes ao longo do desenvolvimento desta pesquisa: a) a intermitência do Ensino de Sociologia na educação básica brasileira; b) os sentidos pedagógicos atribuídos ao Ensino de Sociologia ao longo da sua história.

A revisão bibliográfica foi feita a partir de artigos acadêmicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Foram utilizadas as palavras-chave: a) história; b) sentidos pedagógicos; acrescidos de “Ensino de Sociologia”. Para dissertações e teses, recorreu-se ao banco de Teses e Dissertações da CAPES² (BTD), a fim de identificar os trabalhos produzidos nas pós-graduações brasileiras. Para artigos acadêmicos, utilizou-se as ferramentas do site “Google Scholar” e a plataforma “SciELO”, pois possibilitam identificar os artigos mais acessados e citados, bem como filtrar pela data de publicação.

Considerou-se trabalhos realizados entre 2006 e 2024, para que se contemplasse na discussão os momentos de obrigatoriedade da Sociologia como disciplina do Ensino Médio. O ano de 2006 é um marco importante para o Ensino de Sociologia, como será demonstrado ao longo do texto, já que é a data da homologação do Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional da Educação, tornando obrigatório o ensino da Sociologia no Ensino Médio em escolas públicas e privadas do Brasil.

Também foram utilizadas como fonte de pesquisa as referências bibliográficas dos verbetes “BNCC” (Silva, 2020), “Formação Inicial De Professores” (Oliveira, 2020), “História Da Disciplina Na Educação Básica No Brasil” (Meucci, 2020), “Orientações Curriculares Para O Ensino Médio (OCEM) (Moraes, 2020) e “Sentidos Pedagógicos”

² Disponível em <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 04 de julho de 2024.

(Cigales, 2020) do livro “Dicionário do Ensino de Sociologia”, organizado por Brunetta, Bodart e Cigales (2020). Estes textos são estados da arte de cada temática, por isso suas referências bibliográficas permitem entender as diferentes fontes da discussão científica a respeito do Ensino de Sociologia.

A partir das fontes apontadas acima, será possível vislumbrar uma reflexão acerca dos diferentes sentidos que o Ensino de Sociologia adota ao longo da sua história intermitente, à medida que administra um corpo de conteúdos, competências e habilidades no decorrer das orientações curriculares, em vista de se efetivar como disciplina obrigatória na educação básica e consolidar a profissão de licenciado em Ciências Sociais e/ou Sociologia.

Ao longo da compreensão dos diferentes sentidos sociológicos que a disciplina pode adotar, tem-se por objetivo testar a suposição de que, através da disciplina escolar de Sociologia, a educação para as relações étnico-raciais encontram um solo fértil, e portanto seria dever dessa disciplina na educação básica tomar a frente de iniciativas de cunho antirracistas no ambiente escolar de nível médio.

O que se espera argumentar é que não há nada inerente na natureza científica da Sociologia que a guie para tal dever, uma vez que ao longo de sua história essa disciplina toma aspectos conversadores, ideológicos, morais, mas também críticos e transgressores a depender do grupo que disputa pelo domínio sobre a interpretação da sociedade. Por outro lado, há algo nos sentidos pedagógicos atribuídos a essa disciplina na contemporaneidade que tornam possível construir um currículo de Ensino de Sociologia que seja transversal ao tema da educação para as relações étnico-raciais.

No dossiê “História da Educação e o ensino das Ciências Sociais” da Revista Brasileira de História da Educação, Oliveira, Bodart e Campos (2024) escrevem a apresentação pontuando a intermitência da presença do Ensino de Sociologia na educação básica. No artigo, pontuam que a análise da história do Ensino de Sociologia tem sido feita a partir dos marcos legais e institucionais. Para isso, explicitam como o Ensino de Sociologia se apresenta com diferentes sentidos em cada período da história da educação básica (Oliveira, 2013), bem como enfrenta diversas razões dadas para a

sua exclusão do currículo (Lopes, 2024) e, por fim, adota discursos para se legitimar enquanto disciplina escolar básica (Azevedo & Nascimento, 2015).

Diaz (2016) discute as idas e vindas da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio indo além da ideia de que os períodos de ausência dessa disciplina podem ser explicados pelo seu caráter ideológico. Isto é, refuta a ideia de que o processo histórico de exclusão da Sociologia se daria porque ela é inherentemente necessária ao exercício da cidadania ou revolucionária em busca da transformação social.

Cigales (2014) ao realizar estudos históricos sobre a institucionalização da Sociologia no Brasil entre os anos de 1946 a 1971 em uma instituição de ensino católico, demonstra que o sentido da disciplina nem sempre é transgressor ou crítico. Por outro lado, esteve de forma obrigatória na modalidade de ensino da Escola Normal com a finalidade de identificar problemas sociais relativos à educação, mas com a função ideológica de recristianizar a sociedade, principalmente quando essa disciplina era lecionada em colégios católicos, do qual contava com professores, programas de ensino e livros didáticos vinculados a essa religião. Ainda que também possamos encontrar vestígios do ensino de Sociologia católica em instituições públicas de ensino (Bodart, Marchiori, 2016).

Assim, Diaz (2016) sugere que a presença ou ausência da Sociologia no campo educacional dá-se por essa disciplina atender, ou não, as expectativas do grupo social que detém a hegemonia. Ao passo que a invisibilidade dessa disciplina seria um processo cultural que é partilhada pela sociedade, diminuindo as disposições da Sociologia nos campos político, acadêmico e científico.

Também atenta às questões do campo científico, Neuhould (2014) investiga a participação da sociedade científica no processo de constituição do Ensino de Sociologia como objeto de pesquisa das Ciências Sociais e Educação. Ela analisa dois contextos intelectuais, de 1939 a 1955 e 1993 a 2013, a partir de dissertações de mestrado, teses de doutorado e produções de grupos de pesquisa. No primeiro período, concluiu-se que o Ensino de Sociologia é um objeto de pesquisa "invisível" ou "ilegítimo" dado que o tema das atividades de ensino e formação de licenciados ocupa uma posição hierárquica subordinada em relação à formação bacharel. No período

mais recente, observou-se um campo do Ensino de Sociologia em formação, com produções de pós-graduação, grupos de pesquisa e eventos científicos, bem como criação de disciplinas, linhas de pesquisa e cursos específicos para a área.

Fireman (2013) faz uma análise de documentos oficiais importantes para a construção curricular, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2000 (PCN), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (OCEM) a fim de compreender o percurso de 1996 a 2006, que engendrou um sentido do Ensino de Sociologia voltado para a cidadania e o surgimento da categoria de profissionais de Sociologia para o Ensino Médio, até o que se pensava ser a efetivação da obrigatoriedade da disciplina na educação básica.

Romano (2009) analisa o mesmo período com foco a investigar a dimensão política da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, analisando a luta dos agentes como sindicatos, confederações, associações profissionais, sociedades científicas, instituições acadêmicas e dos profissionais da área de ciências sociais. O autor afirma que para adquirir legitimidade como uma disciplina autônoma e relevante entre os outros saberes escolares, a Sociologia teve que "inventar uma tradição", em comparação à Filosofia que já seria herdeira de 25 séculos. Ele periodiza a história da Sociologia escolar em 4 momentos: 1) 1890-1920 - sociologia como novidade; 2) 1920-1959 – sociologia como salvação; 3) 1960-1989 – sociologia como revolucionária; 4) 1990 em diante – sociologia como profissão.

O primeiro momento, entre os anos de 1890 e 1920, é o início do debate da introdução da Sociologia como disciplina escolar, através dos pareceres de Rui Barbosa e a Reforma Benjamin Constant, que, segundo Palma Filho (2005), tinha a filosofia positivista como mentora da organização curricular do ensino secundário e por isso um caráter científico, no qual, de acordo com Machado (1987), o segundo semestre do último ano seria dedicado à disciplina “Sociologia e Moral”.

Machado (1987) afirma que, apesar dessas iniciativas legais não serem bem-sucedidas, visto que não foram implementadas, a Sociologia começou a fazer parte das Escolas Normais, de formação de professores primários, e de Escolas Politécnicas. Para Oliveira (2013), a presença da Sociologia somente nos últimos anos

da formação básica corrobora com o caráter elitista que os pressupostos comteanos resguardavam a esta ciência, tratando-a como a mais complexa, e é uma característica que perdurará no próximo momento.

Nos anos 1920 a 1959, era comum que advogados, médicos e engenheiros cobrissem a carência de professores de Sociologia (Moraes, 2011). Isso reafirmava o elitismo em um cenário no qual o Ensino de Sociologia se tornava obrigatório no último ano do curso secundário, a partir da Reforma Rocha Vaz de 1925; e se consolidava na Reforma Francisco Campos de 1931, que introduz a Sociologia como obrigatória no segundo ano dos cursos complementares, voltada para a formação das elites que buscavam o ingresso nos cursos superiores.

Ainda que estivesse havendo um espraiamento do Ensino de Sociologia, este ocorreu na ausência de cursos de formação de professores de Sociologia, demonstrando pouco interesse político em uma profissionalização específica para a área. Pelo contrário, a Sociologia estava se tornando presente nos currículos escolares de um governo autoritário, que centralizou o poder e limitou as garantias e direitos do cidadão (Moraes, 2011).

Por isso, Romano (2009) identifica esse segundo momento como “salvação”, parafraseando Mário de Andrade, que, de acordo com Machado (1987), considerou a Sociologia como “a arte de salvar rapidamente o Brasil”, visto que a utilização e o pensamento social foram se tornando maior nos meios intelectuais (entre jornalistas, escritores, políticos ou estudiosos), ficando claro que a presença da Sociologia na Educação Básica estava atrelada a um projeto de modernidade forjado das elites.

Nesse sentido, Oliveira (2013), ao analisar as instruções do, possivelmente, primeiro manual de Sociologia publicado no Brasil voltado para escolas, afirma:

Percebemos que longe de constituir uma discussão assentada num pensamento crítico, ideologicamente questionador, a Sociologia pode ser apresentada também como uma disciplina conservadora, preocupada em afirmar uma visão harmônica da realidade social [...] Nesse período destaca-se o embate entre intelectuais católicos e liberais, que no campo da Sociologia, substanciado pela produção de manuais da disciplina na Educação Básica, nas Escolas Normais e nos cursos superiores. (Oliveira, 2013, p. 181).

Na afirmação, destacamos esse cenário de embates contraditórios que perpassam as institucionalizações políticas, mas também a construção do currículo que

é possível depreender a partir dos manuais escolares. Se por um lado, primava-se pela cientificação, considerando os trabalhos de Durkheim e Dewey; por outro, as premissas ideológicas católicas também estavam explícitas no conteúdo das obras manualísticas (Oliveira, 2013). Esse cenário de embates contraditórios segue até 1942 com a Reforma Capanema, que marca a retirada da Sociologia do currículo escolar.

Romano (2009) demarca o período de 1960 a 1989 como “revolucionário”, pois em sua visão é o período que a Sociologia se aproxima da teoria marxista e seu caráter ideológico para contrapor à ditadura militar, e por isso o Ensino de Sociologia teria saído de cena até a redemocratização nos anos 1990. No entanto, Moraes (2011) tem uma reflexão mais ampla do período. Ele afirma que há tensões internas às Ciências Sociais que não podem ser ignoradas, de maneira que mesmo a disciplina escolar nos anos 40 tendia para uma concepção conservadora e de controle social. Assim, dizer que a Sociologia é eminentemente crítica não explica totalmente sua retirada durante a Reforma Capanema em 1942. Isso ainda pode ser questionado vendo que de 1946 a 1964, o Brasil tem governos reconhecidos como democráticos, e mesmo assim não há a presença da Sociologia nos currículos oficiais. (Moraes, 2011).

Apesar disso, também não se pode dizer que os conteúdos sociológicos desapareceram completamente do ensino secundário nesse período. Ainda que a Reforma Capanema tenha retirado a Sociologia do currículo escolar, não era seu objetivo específico questionar se a Sociologia deveria ou não ser lecionada (Oliveira, 2013). De acordo com Saviani (2011), a Reforma Capanema focou em um ensino dualista, reservando o secundário às elites, separando-o do ensino profissional.

Portanto, é o início de um debate que dá ao ensino secundário um projeto pedagógico próprio, com caráter formativo, mais do que preparatório para o ensino superior; e por outro lado, cria o ensino profissional voltado às formações técnicas das áreas industriais, comerciais e agrícolas. Além da manutenção das Escolas Normais, que continuavam desempenhando seu papel de formação de professores para o ensino primário.

Machado (1987) afirma que, entre 1942 e 1961, a Sociologia esteve presente no ensino secundário, de forma disfarçada, nos programas de Filosofia; nos cursos de comércio do ensino profissional com o nome de “Estudos Sociais”, “Ciências Sociais”,

Psicologia das Relações Humanas” e “Elementos de Economia”; e nas Escolas Normais como “Sociologia Educacional”. A partir de 1961, os conteúdos sociológicos aparecem como disciplinas obrigatórias complementares e optativas na forma de “Organização Social e Política Brasileira”, “Estudos Sociais” e “Elementos de Economia”.

A partir de 1996, a lei 9.394/1996, que altera a LDB, assegura a presença dos conhecimentos de Sociologia na educação básica, mas ainda não a define enquanto disciplina escolar. A partir dessa década, observa-se o início de um processo de institucionalização dos conhecimentos sociológicos na educação básica a partir de parâmetros e orientações curriculares. Em 1998, a resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 3 determinou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que instituíram os conhecimentos de filosofia e sociologia como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998).

Assim, explora-se um sentido pedagógico mais crítico como justificativa da necessidade e da contribuição do Ensino de Sociologia na educação básica, acompanhando a tendência das mudanças dos anos 90 sob o contexto de redemocratização do país. Apesar disso, as DCNEM ainda propõem que os conteúdos sociológicos fossem diluídos em outras disciplinas, através de interdisciplinaridade, o que contribuiu para reforçar o papel secundário da Sociologia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), de 2000, contemplavam os denominados “conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”, na esperança que estes atendessem às demandas da LDB, ainda que não haja nesse documento uma definição exata dos conteúdos que se esperava concretizar (Brasil, 2000). Em 2002, são publicados os PCN+, que trazem algumas mudanças ao texto original, no qual a noção de competência é aprofundada, limitando as possibilidades de organização dos cursos de acordo com o estilo de trabalho de cada professor (Brasil, 2002). Esse documento traz eixos temáticos (indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade e política e sociedade), com temas, subtemas e seus objetivos (Pereira, 2020).

Em 2006, são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), após o debate e análise da proposta, realizada através do envolvimento de representantes técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, professores de vários estados e estudantes. As OCEM são uma coleção de documentos produzidos por área do conhecimento com o intuito de orientar o desenvolvimento de projetos e práticas educacionais que atendessem às necessidades de definição dos sentidos pedagógicos dos componentes curriculares do Ensino Médio e sua particularidade (Brasil, 2006b).

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (OCEM, 2006, p. 8).

Ainda que fosse dedicado a discutir as questões da área de conhecimento, os documentos reservam um capítulo para cada componente curricular, no qual Sociologia está contemplado na OCEM de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Este documento pontua a relação entre os conhecimentos de Sociologia e o “exercício da cidadania”, entendendo que não é uma relação imediata, e nem mesmo exclusiva da Sociologia, ainda que os conteúdos do Ensino de Sociologia estivessem ligados a este tema. Por outro lado, é a partir deste documento que é atribuído institucionalmente ao ensino de Sociologia os papéis de “desnaturalização” e “estranhamento” (Brasil, 2006b).

Por “desnaturalização”, entende-se a necessidade de visualizar a historicidade dos fenômenos sociais, a partir das suas mudanças e continuidades decorrentes de decisões dos agentes sociais, considerando seus interesses objetivos e humanos, diferentes de impulsos naturais. Já “estranhamento”, trata-se de questionar e problematizar os fenômenos sociais, não os tomindo como normais e triviais, mas elaborando análises mais complexas que as explicações do senso comum (Brasil, 2006b).

É a partir desse contexto que em 2006 a Sociologia ganha força na educação básica, através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006a). Assim, em 2008, a lei nº 11.684/08 altera o artigo 36 da lei 9.394/96, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias ao longo de todos os anos do Ensino Médio (Brasil, 2008b).

É importante citar que de 2006 até 2017, o ensino de Sociologia se fortalece e se consolida na educação básica, não somente pelas políticas educacionais, mas também pelo avanço do debate acadêmico, que tem produzido uma comunidade de pesquisadores ativos e dedicados à reflexão sobre o tema. Isso pode ser observado pela expansão do ensino superior no Brasil (com mais oferta de cursos de licenciatura), pela melhora na qualidade da formação docente inicial (com PIBID, Residência Pedagógica e Mestrado Profissional (PROFSOCIO), e pelo crescimento de eventos acadêmicos (ENESEB³ e ABECS⁴) dedicados às discussões que concernem esse campo de pesquisa em processo de autonomização, que é o do Ensino de Sociologia (Oliveira, 2023).

Já em 2017, a lei nº 13.415/17 passou a compor a LDB, como ficou popularmente conhecida como “a reforma do Novo Ensino Médio (NEM)”. Para o Ensino de Sociologia, observa-se a perda do status de disciplina em todas as séries, sendo citado como “estudos e práticas” obrigatórias. Juntamente da lei, passa a vigorar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual as horas de Formação Geral Básica (FGB) comum a todos os estudantes são reduzidas, abrindo espaço que eles construam sua formação no ensino médio a partir de seus interesses específicos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação

³ O Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) é um evento promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) a cada dois anos. Ocorre ininterruptamente desde 2009 e é sediado na mesma cidade. É uma oportunidade de troca de conhecimento entre professoras/es de sociologia da educação básica e ensino superior, pós-graduandas/os, graduadas/os, bacharelandas/os e licenciandas/os de todo o país, favorecendo o máximo intercâmbio entre profissionais dedicadas/os ao ensino e pesquisa na área.

⁴ “O Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais é um evento voltado à divulgação de pesquisas e práticas relacionadas ao ensino das Ciências Sociais e à ampliação de redes de colaboração entre pesquisadores(as) que se dedicam ao tema e docentes da educação básica e superior. Trata-se de um espaço de diálogo entre pesquisadores(as), estudantes e professores(as), que se concretiza como um ambiente formativo.” (Bodart, 2022, p.15)

técnica e profissional. Essa dependência do currículo escolar ao contexto de escolha e circunstância do local é algo que fragiliza o Ensino de Sociologia na interpretação de Oliveira, Binsfeld, Trindade (2018):

O maior ou menor contato com a Sociologia vai depender, portanto, da forma como os currículos serão organizados localmente, e dos itinerários escolhidos pelos alunos. Fragiliza-se com isso o cenário do ensino de Sociologia, já afetado pela presença majoritária de docentes sem formação acadêmica na área, privando o alunado do ensino médio brasileiro do contato com uma reflexão mais incisiva sobre a realidade na qual eles se inserem. (Oliveira, Binsfeld, Trindade, 2018, p. 252).

O contexto atual será mais explorado ao longo da dissertação, principalmente sob a ótica das professoras entrevistadas, que vão proporcionar através de suas narrativas as maneiras como a lei nº 13.415/17 tem alterado o cotidiano do Ensino de Sociologia na educação básica. É pertinente citar que o movimento de institucionalização e consolidação do Ensino de Sociologia a partir da LDB, nos anos 90, no contexto de redemocratização do país, também é acompanhado de outros movimentos sociais, que vão impulsionar, por exemplo, a legislação da educação para as relações étnico-raciais, como discorrido no próximo tópico.

1.2 A legislação para uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil: balanço das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A alteração do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a partir da lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira na educação básica, é uma importante conquista do Movimento Negro Unificado (MNU) brasileiro, com o intuito de tornar o ambiente escolar um espaço de educação para as relações étnico-raciais da sociedade brasileira. Essa normativa abre precedente para pesquisas acadêmicas que visam identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas para que as práticas pedagógicas incorporem a temática (Gomes, Jesus, 2013), bem como possibilita questionar qual a representação que os professores têm de suas próprias práticas em sala de aula.

Assim, a educação para as relações étnico-raciais deve estar acompanhada de iniciativas docentes que considerem como importante que suas práticas pedagógicas

sejam caracteristicamente antirracistas, para que se possa concluir efetividade no propósito das leis 10.639/03, e na sua complementaridade através da lei 11.645/08. Para Neves (2023), o antirracismo brasileiro tem sido um potente instrumento de luta, definido como discursos e movimentos organizados contra as limitações da cidadania da população negra no Brasil, como também um meio de reforçar a democracia no país, lutando por implantar uma sociedade cada vez mais justa.

O processo de institucionalização da educação para as relações étnico-raciais, enfatizando práticas educativas que visem a mudança e o fortalecimento dessas relações, é acompanhado de uma luta política e vive tensões similares com o próprio processo do Ensino de Sociologia. Este tópico tem o objetivo de compreender quais os sentidos pedagógicos são atribuídos à educação para as relações étnico-raciais em seu processo legal de institucionalização; bem como um dos principais desafios de aplicação dessas práticas educativas.

Gomes (2010) faz um breve resumo desse processo histórico, citando as principais legislações que legitimam a educação das relações étnico-raciais:

A Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana (BRASIL, 2009). (Gomes, Brandão, 2010, p. 19).

Ao citar o Parecer do CNE/CP 03/2004, a autora acentua o trabalho de relatoria da professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de definir propósitos para a educação das relações étnico-raciais.

Primeiro, há um esforço de compreensão da importância da existência de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização, e de ações afirmativas, que reconhecem o processo histórico étnico-racial no Brasil, de subjugo das culturas

afro-ameríndias. Assim, o Parecer provoca que a educação das relações étnico-raciais seja uma forma de garantia de ingresso, permanência e sucesso escolar das populações negras, bem como possibilidade de atuação dos estudantes enquanto cidadãos responsáveis e participantes das decisões políticas, além de desempenharem com qualificação de uma profissão (Brasil, 2004).

Já a definição do que se espera de uma educação das relações étnico-raciais leva em consideração a construção conceitual do que é raça no Brasil. Destaca-se que apesar de muitas vezes serem simuladas como harmoniosas, as relações étnico-raciais são forjadas através de uma construção social de tensões, que influenciam, interferem e até mesmo podem determinar o destino e o lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira (Brasil, 2004).

Além disso, também destaca-se como uma educação das relações étnico-raciais está intrinsecamente vinculada às dores e os medos dos agentes envolvidos. Portanto, é proposto que o trabalho educacional seja de uma análise crítica do sucesso na sociedade, a compreensão que isso só é possível através da marginalização e da desigualdade imposta a outros. Acentuando, assim, o aspecto de luta antirracista da educação das relações étnico-raciais, que busca trabalhar o fim da desigualdade social e racial (Brasil, 2004).

A forma como raça é interpretada nesses documentos é por uma análise sociológica e antropológica baseada na dimensão social e política do termo, destacando sua diferença com a ideia de raças inferiores e superiores originalmente cunhadas pela ciência no século XIX. Nesses processos de institucionalização da educação das relações étnico-raciais, há um compromisso formalmente expresso com o reconhecimento da discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira, que considere tanto os aspectos culturais da vida dos afro-brasileiros, mas também dos processos histórico-sociais e de poder que impossibilitam que populações subjugadas ocupem espaços de poder (Gomes, Brandão, 2010).

Silva (2018) realiza um trabalho de estado da arte do tema “educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais”, no qual analisa artigos científicos, teses e dissertações da área da educação publicados entre 2003 e 2014, que registram resultados, experiências, considerações, avaliações, reflexões e sugestões acerca da

educação étnico-racial. O que a autora conclui é que não há falta de políticas públicas e orientações institucionais para implementar uma educação étnico-racial. No entanto, o projeto de sociedade que se faz dominante ainda é capaz de frear as negociações de mudanças nas relações entre as pessoas e na organização da sociedade.

Por outro lado, ela também observa o papel de contribuição das pesquisas científicas da educação das relações étnico-raciais, pois essas investigações configuram e influenciam processos que resultem em aprendizagens e consequentes ensinos; visto que muitos dos trabalhos analisados são de militantes de causa social buscando respostas para os desafios que enfrentam ou que elucidem se suas denúncias fazem sentido (Silva, 2018).

Para Gomes (2009), o desafio de implementação da lei 10.639/03 é o de ser uma política pública em educação que consiga a tarefa de reeducar o próprio Estado na sua relação com a diversidade étnico-racial. Na visão da autora, a consolidação da educação para as relações étnico-raciais acontecer é preciso que seja feita de maneira sistêmica e articulada com outros debates políticos, não se podendo reduzir à questão educacional, dada a sua história, complexidade e enraizamento na estrutura da sociedade e no imaginário social brasileiro.

Em 2023, a lei 10.639/03 completou 20 anos e já tem sido possível fazer um balanço dos principais desafios da sua implementação, bem como refletir a respeito da sua relação com o Ensino de Sociologia, uma vez que seus processos de consolidação na educação básica são concomitantes. Em entrevista para Damásio (2023), o prof. Dr. Marcelo Cigales cita pelo menos três desafios da implementação da lei 10.639/03. Primeiro, que não há uma educação de qualidade distribuída equitativamente para a população brasileira, em termos de infraestrutura das escolas e formação docente adequada aos docentes.

Segundo, que há uma diferença entre a educação distribuída entre as classes sociais, no qual a disponibilizada às classes populares por acesso gratuito promovido pelo Estado é mais precária que a educação oferecida pelo mercado para a classe dominante. Isso se dá pelo avanço das políticas neoliberais, que oferecem a educação como um produto de mercado, e incentivam que as políticas educacionais formem sujeitos sem ferramentas teóricas e práticas de pensar o processo histórico de

construção da sociedade que estão incluídos, tendo cada vez mais uma percepção individualizante da realidade, e portanto acrítica das relações sociais.

Por fim, ainda que haja vários outros problemas, Cigales destaca a dificuldade de docentes da educação básica em trabalhar e abordar as questões étnico-raciais em sala de aula. Alguns professores citam que as temáticas da raça, do racismo, de gênero e de sexualidade, produzem um certo “mal estar” no ambiente escolar. Grande parte disso pode ser apontado como despreparo dos profissionais à frente da responsabilidade de assumir a tarefa de promover uma educação das relações étnico-raciais, seja pela falta de formação docente que os preparasse, ou pela indisponibilidade de se educarem e pesquisarem mais a respeito para incrementar a própria prática pedagógica (Cigales, Fonseca, 2022).

Nesse sentido, Cigales cita “que há uma diferença enorme entre “dizer o que precisa ser ensinado” e “o ensino propriamente dito”” (Damásio, 2023, p. 135); mas que a existência de uma legislação especializada ao tema possibilita cobrar, fiscalizar e compreender os desafios que ainda precisam ser superados. Assim, é preciso pensar em que termos o Ensino de Sociologia no ensino médio tem se apropriado das temáticas de raça, e por quê não de gênero, no contexto da educação básica. Um vez que, na percepção de Cigales é possível pensar um Ensino de Sociologia tendo por chave as questões étnico-raciais no Brasil,

não só olhando para os povos negros e indígenas, mas também para os brancos, e toda a estrutura historicamente construída no Brasil para seu processo de embranquecimento a custa da marginalização e extermínio de todos os outros povos. Sem tocar nisso, não avançamos, porque isso é o cerne para falar de organização política, econômica, cultural e social. Hoje não dá mais pra isolar conceitos, dizer agora vamos estudar os movimentos sociais, ou vamos estudar o que é a política sem inserir raça, classe e gênero (Damásio, 2023, p. 135).

Em vista disso, Bodart (2024) faz uma análise da produção acadêmica relacionada ao Ensino de Sociologia no contexto das temáticas de raça e gênero. Com o objetivo de proporcionar uma compreensão abrangente do estado atual da arte desses temas, o autor identifica que novos pesquisadores têm introduzido novas temáticas para a pesquisa acadêmica acerca do Ensino de Sociologia, o que potencializa uma ampliação das regras internas desse campo em processo de

autonomização (Bodart, 2024 e Oliveira, 2023). Ou seja, ainda que haja uma intersecção institucional dos sentidos pedagógicos atribuídos tanto ao Ensino de Sociologia, quanto à educação das relações étnico-raciais, no que diz respeito à formação cidadã e a construção de uma sociedade mais justa, é muito recente que os pesquisadores têm se atentando a discutir essa relação e verificar se ela de fato se concretiza no cotidiano escolar.

Moraes (2024) também examina a produção acadêmica que relaciona as questões étnico-raciais ao ensino de Sociologia no Brasil. Por sua vez, ele destaca que os pesquisadores mais importantes do subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia não dão uma atenção de destaque à temática da educação das relações étnico-raciais. Mas, essa legitimidade somente também não é o suficiente para definir que os conhecimentos sejam valorizados no contexto da sala de aula.

Bento dos Santos (2023) aponta que dentro do contexto escolar o tema das relações étnico-raciais aparece em poucos momentos, e apenas para ser abordado de maneira conceitual, sem um aprofundamento na vida prática dos estudantes. Ela cita que a Sociologia tem potencial para problematizar em sala de aula vários conflitos raciais, como a intolerância religiosa, desigualdade no mercado de trabalho, e a invisibilidade do protagonismo e atuação política negra na produção dos currículos e materiais didáticos da disciplina.

Silva (2021) explica que possibilitar o uso da temática étnico-racial nas aulas de Sociologia é mostrar como as desigualdade raciais operam, bem como experimentar outros lugares epistêmicos que desloquem a produção de conhecimento do ponto de vista europeus, e apresentem perspectivas insurgentes como a decolonial e a afrocêntrica. Na perspectiva do autor, estar na contramão do modelo tradicional eurocêntrico efetiva uma educação para as relações étnico-raciais que constroi caminhos e saídas para a humanização e emancipação da população negra.

Para Silveira (2021), aplicar o debate sobre a diversidade cultural, étnico-racial e a questão de gênero ao Ensino de Sociologia é, além de analisar processos históricos, enfrentamentos e hábitos culturais, também avaliar o sentido de aplicar de essa disciplina dentro da sala de aula para os estudantes negros, que por conta de epistemologias eurocentradas se vêem retratados de maneiras vis e subservientes.

Assim, uma educação voltada para as relações étnico-raciais é dar outro significado para a existência de uma diversidade étnica, uma que valorize e potencialize os estudantes a superarem os desafios impostos pela estrutura racista.

Santana (2024) aponta que o Ensino de Sociologia tem o arsenal teórico e reflexivo para dar a devida importância à temática étnico-racial no Ensino Médio, inclusive interseccionalizando a raça e o gênero, ao citar a importância de estudar a produção de mulheres negras, como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, uma vez que suas produções têm há décadas contribuído para desconstruir posições de dominação sobre o que é considerado relevante de se trabalhar em sala de aula.

Silva (2022b) concorda com essa perspectiva que valoriza pensadoras negras e oportuniza acessos a espaços de poder e de produção de conhecimento. A autora cita Virgínia Bicudo (pioneira), Thereza Santos (ativista) e Beatriz Nascimento (intelectual) e através de suas trajetórias evidencia a agência da população negra e a sua capacidade de mudança da própria realidade, além das estratégias e alternativas escolhidas para romper com o racismo.

Por fim, é preciso superar os desafios pertinentes à aplicação da lei 10.639, principalmente no que diz respeito à formação docente, que prepara o profissional para lidar com as relações étnico-raciais no contexto escolar. Rodrigues Ligeiro e Brito (2021) realiza uma pesquisa com professores de Sociologia do ensino médio e identifica que a formação inicial vivenciada pelos sujeitos da pesquisa não contempla, de forma satisfatória, a abordagem do tema que viabiliza a implementação da lei 10.639/03. Isso se dá porque evidenciam um conhecimento superficial sobre a legislação, e a prática pedagógica é voltada para os princípios de antirracismo por empatia à causa, pela autoidentificação enquanto professores negros, e por envolvimento com movimentos sociais e partidos políticos, mas não necessariamente por conta de uma formação voltada à fortalecer a prática pedagógica para uma educação para as relações étnico-raciais.

Capítulo 2 - Referencial Teórico

O objetivo geral desta pesquisa parte do princípio que existe uma interdependência entre o fator estrutural no qual a escola como instituição se encontra imbricada, e que essa estrutura é construída e construtora de relações étnico-raciais pautadas por dominação e hierarquização. De maneira que, a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira sofre dificuldade de interpelar espaço nos projetos educacionais da escola, porque compete com os moldes de ensino tradicionais propostos pelos conhecimentos coloniais.

Estes dão primazia à história europeia e aos valores da branquitude, como afirma Nascimento (2021), que propõe um outro olhar para a historiografia brasileira, demonstrando que é possível enxergar novas realidades, na medida que a produção intelectual reconhece a agência dos sujeitos da pesquisa.

O conceito de branquitude que utilizei aqui é desenvolvido por Bento (2022), à medida que a autora analisa como a história das instituições sociais no Brasil são moldadas a partir de um pacto narcísico entre a população branca, que reserva a si própria os postos de poder da sociedade, em um esquema que atravessa gerações e se sobrepõe a hierarquia por mérito.

Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. É claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais”. É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (Bento, 2022, p. 11)

Nesse sentido, trata-se de analisar o processo pedagógico do ensino de Sociologia e seu potencial para a educação para as relações étnico-raciais através de um olhar que questione os conteúdos e competências que são tratados como

“normais”, mas que na verdade guardam em si a manutenção de privilégios para uma única população que se vê nessa “universalidade”.

Apenas afirmar que a estrutura (racista) é responsável por dificultar a realização de projetos pedagógicos com o compromisso com a luta antirracista não é o suficiente para entender como é possível que esses projetos, ainda assim, já existam. Por isso, é preciso analisar nas práticas sociais o que as/os agentes têm feito, tanto para entender quanto como resistem aos impedimentos à execução da lei, quanto de que forma esses impedimentos exaustam essas práticas para fazer a manutenção da distância com a normativa.

2.1 Os desafios de caráter ontológicos e epistemológicos do Ensino de Sociologia

A compreensão de fatores estruturais e causais, da relação entre as/os agentes e a estrutura, é clássica na Sociologia. Oliveira (2014) provoca o debate acerca dos problemas de caráter ontológicos ao Ensino de Sociologia, através da produção de Giddens (1978, 1991). Não somente a Sociologia consiste na construção de uma nova percepção sobre fenômenos sociais, como também possui um caráter de dupla hermenêutica. No qual, o conhecimento especializado produzido pelas Ciências Sociais se inicia no estudo da prática dos sujeitos, embora também implique em impacto sobre essa mesma prática, uma vez que os conceitos e ideias produzidos cientificamente são apropriados pelos sujeitos.

Dessa maneira, pode-se parecer que existe uma fraqueza no rigor científico da Sociologia, a posicionando hierarquicamente abaixo das outras disciplinas escolares, afinal qualquer agente envolvido, seja ele as/os educadoras/es, as/os educandas/os ou as/os envolvidas/os na comunidade escolar, tem algo a dizer sobre o social e sobre si mesmos, e isso se confunde com a produção especializada da Sociologia.

Para tanto, Oliveira (2014) chama atenção para o desafio metodológico do Ensino de Sociologia, acerca dos problemas de caráter epistemológico. Em suma, as aulas dessa disciplina não devem se tratar de uma grande conversa sobre as experiências cotidianas das/os estudantes, nem também de uma digressão da história

da Sociologia através de seus teóricos clássicos. O Ensino de Sociologia implica “*articular a realidade vivenciada pelo aluno, pela comunidade na qual a escola está inserida e pelo professor com a teoria sociológica*” (Oliveira, 2014, p. 1029).

Silva (2007) considerou que o extremo afastamento das/os estudantes da apropriação dos instrumentos e dos fundamentos da produção do conhecimento científico levaria a Sociologia escolar a um caráter genérico, propiciado por currículos organizados por noções, competências, temas e módulos, denominando esse movimento como “*um dos dilemas epistemológicos no contexto de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar*”. (Silva, 2007, p. 419).

Para Oliveira (2014), o fato das barreiras do conhecimento sociológico não serem estanques complexifica essa ciência, uma vez que seus diagnósticos mobilizam os sujeitos à reflexividade acerca das próprias concepções sobre o mundo em que agem. Portanto, trata-se da apropriação dos métodos de análise que a Sociologia dispõe, e o ensino dessa disciplina na educação básica é o momento de construção da inteligibilidade que possibilita os sujeitos a usarem a linguagem sociológica, que circula no ambiente acadêmico.

Percebemos que o dilema epistemológico não está necessariamente na proximidade entre o objeto de pesquisa da Sociologia e o que os estudantes pensam a respeito, que os permitem discordar ou concordar com os resultados do fazer científico sociológico. Porém, esse dilema está no próprio fazer dessa ciência social, que constantemente se vê reafirmando seus métodos de análise para se justificar como legítima no campo da produção de conhecimento.

As categorias sociológicas medeiam a forma como a Sociologia produz seu conhecimento, bem como a forma como esta ciência se apropria da realidade. Estas duas dimensões, a produção do conhecimento e a apropriação da realidade, devem ser encaradas como dimensões desafiadoras para a prática pedagógica no ensino médio, tendo em vista que, é por meio da prática educativa é que realizamos uma transformação em termos de complexidade, linguagem, expressividade, e abstração para trazer o olhar sociológico para o Ensino Médio. (Oliveira, 2011).

Carvalho e Klein (2023) fazem um estudo que repensa o fazer sociológico, considerando que há uma necessidade de reavaliar o cânone da teoria e da história da

Sociologia e o como ensiná-lo. A dimensão desafiadora neste estudo seria explorar uma postura sociologicamente reflexiva através de olhares não-eurocêntricos da realidade social. Concluem que um caminho possível seria pensar nos grandes temas que estruturam a disciplina sociológica em transversalidade com diferentes autoras/es, que problematizam marcadores de raça, gênero e origem.

Reconhecemos que os dilemas acima abordados do Ensino de Sociologia estão atrelados aos desafios do próprio fazer sociológico, por isso recorremos ao diálogo entre bell hooks (2019) e Collins (2016) sobre as contribuições do pensamento feminista negro para a produção sociológica, a partir de propostas teórico-metodológicas que revisitam os pressupostos ontológicos e epistemológicos das ciências humanas e sociais.

2.2 Contribuições do pensamento feminista negro para os dilemas do Ensino de Sociologia

O debate acerca dos aspectos ontológicos e epistemológicos das ciências humanas e sociais, e em específico para esta discussão, da produção de conhecimento sociológico, é extenso no pensamento feminista negro. Temos que o posicionamento dessas intelectuais em relação a produção hegemônica de conhecimento científico é sobretudo um questionamento ontológico, que busca validar existências e realidades sistematicamente marginalizadas e invisibilizadas nas interpretações da sociedade.

Por sua vez, essa discussão propõem novas epistemologias que repensam os pressupostos da teoria sociológica. Entenderemos melhor esse debate à medida que passarmos pelo trabalho de hooks (2019), acerca da defesa de uma teoria feminista negra, e Collins (2016), sobre as contribuições do pensamento feminista negro para a teoria sociológica.

Para bell hooks (2019), a produção de conhecimento deve prezar pelo movimento que parte da prática, formule teorias, que por sua vez se voltem novamente à prática. Pode-se considerar que hooks é uma intelectual do porvir, propositiva, que lida de maneira instrumental com os dilemas das relações sociais.

A questão que se coloca ao longo de todo o texto é o que se pode fazer para se resolver os problemas das agentes através da produção teórica. De maneira que, a teoria tem um papel importante na compreensão do problema e proposição de soluções, mas a relação dessa teoria com a experiência das agentes é indispensável. As experiências, para hooks, não são individuais. Elas são sintomáticas da posição social que essas agentes ocupam nas estruturas sociais.

Para Nascimento (2021), essa disciplina que oblitera sistematicamente a agência de corpos negros, é incapaz de compreender de maneira extensa a realidade da história da sociedade brasileira, porque produz histórias fragmentadas e estereotipadas acerca da população negra no Brasil.

Uma vez que se considera uma revolução historiográfica, na qual a produção científica parte da concepção que essa população negra tem histórias, tradições e formas de compressão de si mesmos anteriores e simultâneas à condição de escravizados, que produz organização social e estratégias de humanização apesar das condições objetivas, tem-se uma outra forma de enxergar a realidade, o que torna a narrativa mais robusta e complexa.

É por isso que Beatriz Nascimento (2021) reclama a necessidade de uma ciência formada a partir da episteme e da agência negra, na qual esses sujeitos se tornam seus próprios interlocutores. Ainda assim, o racismo epistêmico faz de Beatriz Nascimento sua vítima, provocando seu apagamento e esquecimento da produção intelectual, sendo assim mais um motivo da importância de se recuperar seus escritos e evidenciar suas contribuições. É interessante observar que mesmo com o apagamento, os escritos de intelectuais negras/os no Brasil tem ressurgido atualmente em novas edições e coletâneas (Silva, 2022a).

É uma mensagem que não há um eterno esquecimento, mas sim um movimento de tensão pela disputa pela narrativa da teoria social, que nem sempre garante a vitória da visão eurocêntrica. Por conseguinte, em 2024, já é possível analisar os efeitos da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que tornou obrigatória a reserva de vagas para alunos de escola pública, de baixa renda, Pretos, Pardos e/ou Indígenas (PPI) em todas as instituições federais de ensino superior, possibilitando o combate aos altos índices de desigualdade no ingresso de estudantes negros no mundo acadêmico. A

Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal brasileira a implementar um sistema de cotas há 20 anos, e proporcionou a inclusão das populações pretas e pardas no ambiente universitário, apesar de ainda ter pontos a serem melhorados, como incentivo à permanência estudantil e apoio à educação básica (Sousa e Santos, 2024).

Assim, é insuficiente produzir conhecimento sobre as mulheres negras, ou apenas se mostrar interessado nos relatos de mulheres negras, agindo como se coubesse à branquitude decidir sobre a autenticidade dessas experiências. É preciso que pessoas negras encontrem as possibilidades para produzir conhecimento sobre a própria existência e usufruam dos benefícios dessa produção. Para hooks (2019), essas mulheres compreendem seu posicionamento no mundo, e mais do que isso, compreendem que foram transformadas como objeto de estudo do discurso privilegiado da branquitude, assim permanecendo “numa situação desigual de inferioridade” (hooks, 2019, p. 42).

Portanto, não há necessidade de uma teoria que explique que as mulheres negras são oprimidas. Muito pelo contrário, o que Collins (2016) demonstra, através do trabalho de Judith Rollins (1985), é que ao terem suas presenças ignoradas pela branquitude, as mulheres negras passam a detectar elementos da realidade e perspectivas inacessíveis aos grupos dominantes. Essa discussão será melhor desenvolvida com o conceito de *outsider within* (Collins, 2016).

Não se trata também de reconhecer que há pontos de vista que foram excluídos, e assim cada grupo vai pesquisar sobre suas experiências sem a interação entre um campo e outro. Trata-se de enriquecer a teoria sociológica com conhecimentos que até então não estavam disponíveis para os que comungam de uma teoria da universalidade. Isso porque eles eram incapazes de acessar as vivências daquelas que estavam institucionalmente fora dos campos de produção de conhecimento.

No entanto, usufruir das vantagens desse enriquecimento da teoria sociológica significa reavaliar criticamente não só o conteúdo das produções, mas também a forma de se produzir, nos colocando em contraste com os pressupostos da produção teórica e em certa medida do próprio fazer científico.

Collins (2016) usa da dinâmica entre as categorias de *insider* e *outsider* para argumentar a respeito desses conhecimentos indisponíveis para a teoria da universalidade. *Insiders* são aqueles de dentro de um grupo que partilham de visões de mundo similares, pois se encaixam em padrões sociais semelhantes, que passam por um processo de socialização e treinamento que os possibilita comungar da mesma linguagem.

Um indivíduo se torna um *insider* ao traduzir uma teoria ou visão de mundo em sua própria linguagem, até que um dia o indivíduo se converte ao pensar e agir de acordo com aquela visão de mundo (Collins, 2016, p. 117).

Para que mulheres negras pudessem adquirir o status de *insider*, teriam que assimilar um ponto de vista incongruente com o seu próprio. Isso acontece porque a tradição do conhecimento sociológico pressupõe a omissão e distorção de fatos sobre as mulheres negras, que custam a elas sua subjetividade humana (Collins, 2016).

Ainda assim, não podem ser consideradas *outsiders*, porque elas também não estão completamente fora do círculo de produção de conhecimento, uma vez que conquistam seus espaços de reivindicação do poder pela narrativa do *self*. Por isso, Collins (2016) atribui o *status* de *outsider within*, de quem não comunga com os princípios excludentes, mas ao mesmo tempo pertence ao espaço de diálogo, e contribui com análises da realidade, que foram sistematicamente obscurecidos por abordagens ortodoxas. Para Collins (2016), fazer uso do potencial criativo de *outsider within* é aproximar seus o conteúdo de seus trabalhos a si mesmas e se associar à liberdade de ser diferente, em benefício de uma solidariedade humana.

[...] os homens negros, a classe trabalhadora, as mulheres brancas, outras pessoas de cor, minorias religiosas e sexuais e todos os indivíduos que, mesmo tendo vindo de um estrato social que os proveu com benefícios do *insiderism*, nunca se sentiram confortáveis com as suposições deste último consideradas como certas. (Collins, 2016, p. 122)

Por isso, o *status* de *outsider within* não é algo exclusivo das mulheres negras, mas uma variedade de indivíduos pode aprender com essa experiência. Afinal, se os dilemas ontológicos e epistemológicos do Ensino de Sociologia na educação básica perpassam pela dificuldade de se justificar como conhecimento especializado válido, porque estão muito próximos da experiência dos estudantes, o pensamento feminista

negro demonstra que essa experiência, quando metodologicamente bem articulada, pode ser um trunfo no enriquecimento e complexificação da produção científica.

É nesta articulação, entre a realidade e a teoria, que reside a necessidade de se realizar um salto epistemológico, no sentido de tornar as categorias sociológicas palatáveis ao Ensino Médio. O processo teórico não vale por si mesmo se não possuir um potencial heurístico explicativo sobre a realidade social, a teoria precisa dizer algo sobre a 120 realidade do aluno. Para realizar tal articulação necessitamos da interface realizada pelo senso comum, que é, por excelência, nosso ponto de partida, por mais que não possa se configurar como nosso ponto de chegada (Oliveira, 2011, p. 119-120)

Portanto, não se trata apenas de validar experiências, mas analisá-las através de métodos científicos, no qual as/os agentes educacionais se vêem refletidos tanto no processo de produção do conhecimento, quanto no resultado da pesquisa. De acordo com Moreira e Cardoso (2020), a experiência está presente na gramática política das feministas negras, pois é ferramenta que as coloca no jogo de negociações da vida através de processos de subjetivação na esfera pública. Para estas autoras, o feminismo negro tem uma pedagogia de ação que desloca o fazer científico de um lugar hegemônico que separa teoria e experiência, e propõe formas de interpretação do mundo que alia práticas e ciência, sem perder sua validação.

O feminismo negro nos apresenta variadas possibilidades epistêmicas e políticas. Este movimento toma corpo com a produção das intelectuais negras que gesta uma gramática própria na esteira de uma pedagogia feminista negra que opera por meio de experiências coletivas de mulheres negras. [...] Poderíamos interpretar essas experiências coletivas de mulheres negras pensando as opressões de *raça*, *classe* e *gênero* e *sexualidade* que as interceptam e impactam diretamente em seus modos de vida. Nesse sentido, caberia o intento de produzir um deslocamento no jogo político da diferença que ao deslocar a noção de interseccionalidade abre espaço para operarmos com uma política curricular centrada na diferença que possibilite-nos negociar na prática por meio de articulações políticas sempre contingenciais, em constante disputa, o que permite-nos operar com jogos de poder que produzem outros sentidos para o campo do currículo. (Moreira e Cardoso, 2020, p. 16)

Assim, considerar na investigação a articulação entre raça, gênero e a colonialidade na compreensão da sociedade brasileira é algo que precisa ser dado atenção especial para os trabalhos de Lélia Gonzalez. Estudo de diversas autoras(es) das áreas das Ciências Sociais (Cardoso, 2014; Rios & Ratts, 2016; Moura & Almeida, 2019; Portela Júnior & Lira, 2022; Klein, 2022) tem aprofundado as reflexões sobre o trabalho de Lélia. A abordagem que esta pesquisa espera utilizar do trabalho de Lélia

Gonzalez é a forma como ela explica, e critica, as complexas estruturas de dominação e exploração no Brasil. Essa análise do trabalho de Lélia Gonzalez tem sido feita por Rios e Klein (2022), afirmando que a autora é capaz de estabelecer alicerces para uma teoria do social, no seu particular modo de operar as categorias de classe, raça e gênero (Rios e Klein, 2022).

Lélia Gonzalez (1984) chama a atenção para o fato de que organizamos nossas práticas, das mais simples (como caminhar na rua ou ir ao supermercado) às mais sofisticadas (como interpretar uma imagem, avaliar uma situação pessoal ou compreender a posição que ocupamos no mundo) de uma maneira externa à vontade individual. Em outros termos a cultura brasileira, ou seja, o modo como as pessoas vivem, se comportam, pensam e agem individual e coletivamente, produz uma consciência. Esta, no caso do Brasil, está organizada a partir de uma lógica que comprehende, organiza e explica o mundo social a partir da vontade de determinados grupos dominantes, nesse caso, o homem branco europeu e sua descendência que colonizou este país.

Esta dominação pode ser entendida a partir do acesso à riquezas materiais, como dinheiro, bens e propriedades, que garante uma série de oportunidades, tais como: a liberdade, o bem estar, o estudo, a saúde, a segurança, uma boa alimentação, viagens e lazer. Também é ter acesso a bens imateriais, tais como: ter o conhecimento sobre sua origem familiar, ser reconhecido como uma pessoa importante no seu grupo social, ser respeitado por ocupar uma posição no mundo em que se é reconhecido como legítimo.

Dado que historicamente o acesso às garantias material e imaterial foi negado para a população negra, por conta da escravização e desumanização provocada pelo sistema político, social e econômico colonialista no Brasil, considera-se que o que se pensa e como agimos hoje é fruto de uma consciência dominante que apaga as diversas formas de pensar dos diversos povos que habitaram e habitam nosso país.

Ao considerarmos a estrutura social brasileira enquanto racista, afirmamos que distribui bens materiais e imateriais política e historicamente de maneira desigual entre brancos e não-brancos; também, por um lado, inclui corpos brancos em espaços de privilégio, e exclui corpos não-branco do acesso à bens e recursos; além de forjar a

“constituição de subjetividades, dos indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (Almeida, 2020, p. 40). Dessa maneira, os sujeitos não só são privados dos recursos sociais, mas também constroem sua percepção de si como não-merecedores desses recursos.

Para Lélia Gonzalez (1984), um exemplo dessa constituição de subjetividade instituída pelo racismo está na figura da mulher negra no Brasil. Em seu artigo “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, a socióloga narra como a estrutura social brasileira, por ser racista e sexista, reserva à mulher negra apenas duas possibilidades de existência dentro dos estereótipos da *mucama mãe preta* ou da *mulata do carnaval*. Isto é, a mulher negra é vista como aquela que serve no ambiente doméstico, educa os filhos dos brancos, e é tratada como “quase” da família; ou, ela tem o seu corpo sexualizado, é celebrada pela “luxúria” e “por ter sempre um sorriso no rosto”. As mulheres negras que fugirem desses comportamentos são vistas como raivas e temperamentais, um problema para o convívio social.

Mas Gonzalez (1984) não para nessa constatação, ela também identifica que essa mesma mulher negra, que está sob a violência tanto do racismo, quanto do machismo, é a força motriz da transformação da cultura brasileira, e ela vai se utilizar de dois conceitos para essa análise. Segundo a autora, existe na cultura brasileira duas formas de se pensar sobre o mundo e se localizar nele, sendo que uma é o oposto da outra: a consciência e a memória. Como consciência, entende-se o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico e o ensino tradicional se faz presente. Já a memória, consideramos como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção.

Consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade.

Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. (Gonzalez, 1984, p. 226)

Nesse sentido, é a partir desses locais de subalternidade que a mulher negra é colocada que ela também dá a volta por cima. No lugar de *mãe preta* que educa os filhos do patrão, ela ensina os valores que provocam o incômodo e possivelmente uma transformação social. Esse fenômeno pode ser identificado através da língua, que apesar de portuguesa, no Brasil não se manteve bastante da origem europeia, porque carrega em si uma identidade própria, o que González denomina de “pretuguês”.

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito prá criança brasileira, como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente (Gonzalez, 1979c). Ela passa prá gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai. Por ao a gente entende porque, hoje, ninguém quer saber mais de babá preta, só vale portuguesa. Só que é um pouco tarde, né? A rasteira já está dada. (Gonzalez, 1984, p. 235-236)

Fazer uso da multicausalidade na teoria social de Lélia Gonzalez é uma estratégia importante na análise dos dados coletados pela pesquisa, a fim de compreender como as ações pedagógicas das/os professoras/es estão imbricadas dentro de uma estrutura social pautada pelo racismo e sexism. Mas, também, compreender como diversos fatores podem ter consequências no momento de decisão da abordagem escolhida pelas/os professoras/es na construção de projetos voltados à educação para as relações étnico-raciais.

A articulação entre as categorias de raça e gênero têm sido bastante teorizada nos estudos do feminismo negro através do conceito de “interseccionalidade” e é ele que utilizaremos para compreender os posicionamentos das entrevistadas tanto quanto mulheres negras, mas também quanto suas idades, origem familiar, condições de formação, crença religiosa e posicionamento político.

Esse conceito foi originalmente cunhado no trabalho de Kimberlé Crenshaw (1989), no qual ela define o conceito como:

Interseccionalidade é uma metáfora para compreender as maneiras pelas quais múltiplas formas de desigualdade ou desvantagem às vezes se somam e criam obstáculos que frequentemente não são entendidos nas formas convencionais de pensamento. (Crenshaw, 1989, p. 149, tradução nossa)

Através dessa definição, Crenshaw possibilitou enxergar realidades sociais que não eram captadas facilmente através de uma via única e linear de raciocínio. Um dos seus melhores exemplos é o processo judicial de cinco mulheres negras contra a empresa *General Motors*, que alegaram terem sofrido discriminação no processo de contratação e por isso foram excluídas do processo. A empresa alegou que não era racista, pois haviam pessoas negras trabalhando em suas fábricas. No entanto, a análise interseccional permitiu compreender que as pessoas negras que trabalhavam na fábrica eram homens ocupando as funções que exigiam força física, sob o qual as candidatas não foram consideradas aptas por serem mulheres.

A fábrica também afirmou não ser um caso de sexismo, pois haviam mulheres em seu quadro de funcionários. No entanto, observou-se que as mulheres contratadas eram todas brancas para o trabalho de secretariado e atendimento ao público, ao passo que as mulheres negras não foram consideradas apropriadas. Assim, visualizar somente o racismo ou o sexismo não seria suficiente para compreender o fenômeno do cruzamento dessas duas formas de desigualdade que estavam sendo implicadas na existência das mulheres negras. (Crenshaw, 1989).

Ainda assim, falar de interseccionalidade não é necessariamente debater sobre uma soma de diferentes tipos de desigualdade, como se fosse uma corrida para definir quem são as pessoas que mais sofrem com a desigualdade social, ou uma coleção de títulos de discriminação. O conceito de interseccionalidade nos possibilita compreender como as categorias sociais influenciam mutuamente os processos que marcam as experiências individuais na vida cotidiana, como será relatado nos próximos tópicos a partir das narrativas das entrevistadas sobre suas próprias vivências enquanto cientistas sociais e professoras.

O cruzamento dessas categorias com a questão geracional também pode gerar questões importantes para a reflexão, uma vez que a idade posiciona esses profissionais em momentos relevantes da história da luta política para a educação para as relações étnico-raciais, e de outras normativas também, como as leis de ação afirmativas e obrigatoriedade da Sociologia na educação básica.

Por isso, é apropriado trabalhar com o conceito de interseccionalidade de Collins e Bilge (2020), que além de acentuar a mútua influência das categorias de raça, classe

e gênero nas ações práticas, também leva em consideração as relações de poder no qual essas categorias sociais se tornam relevantes:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. Essa definição prática descreve o principal entendimento da interseccionalidade, a saber, que, em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (Collins e Bilge, 2020, p. 16-17).

Neste trabalho, as autoras Collins e Bilge (2020) dedicam um capítulo para investigar o alinhamento entre a práxis da interseccionalidade e uma educação crítica, que elas interpretam como um espaço que molda a interseccionalidade para além de uma ferramenta analítica, mas também como um discurso, algo presente na narrativa do cotidiano.

Para definir o que elas entendem por educação crítica, fazem uso da análise de Paulo Freire (2005), que entende que a educação pode tanto empoderar, quanto privar de direitos, à medida que aprofunda ou limita o entendimento da justiça social para pessoas oprimidas das condições sociais. Quando limita, Freire (2005) a chama de “concepção bancária da educação”, que exige que os educandos aceitem acriticamente os conteúdos ensinados, assim reproduzindo o lugar que lhes foi atribuído na hierarquia social.

Por outro lado, a educação pode existir com um propósito de desenvolver uma consciência crítica, que analisa o mundo de forma crítica, através do engajamento dialógico, que, como resultado, geram ferramentas importantes para analisar e se opor à própria subordinação. Esse princípio estará muito presente na narrativa sobre a importância da prática do Ensino de Sociologia e porque ele deve estar engajado com uma educação para as relações étnico-raciais ao longo das entrevistas realizadas pela pesquisa.

Um efeito interessante apontado por Collins e Bilge (2020) é que a interseccionalidade e a educação crítica estão alinhadas estreitamente com o conceito de democracia participativa nos Estados Unidos. Isto é, a educação teria como principal fim exigir a comunicação entre as pessoas, para que pudessem se comprometer com as instituições democráticas, considerando a heterogeneidade do povo, e apesar de suas diferenças, trabalhar em prol do bem público.

Enfim, a ênfase da educação crítica na pedagogia dialógica e o foco da interseccionalidade na relacionalidade tratam de um tema semelhante: navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica, tanto para indivíduos como para as formas de conhecimento. (Collins e Bilge, 2020, p. 244).

Portanto, a interseccionalidade, como ferramenta analítica, está presente no processo de decisão das políticas de ensino das escolas, fomentando legislações, que, por sua vez, amparam o trabalho das profissionais engajadas na transformação social.

Assim, ao longo das entrevistadas, procurei considerar as maneiras como as professoras articulam os desafios do Ensino de Sociologia com os desafios de aplicar uma educação voltada para as relações étnico-raciais, levando em consideração o impacto da suas trajetórias de formação, profissionais e políticas na aplicação de práticas pedagógicas com o viés antirracista. Isso foi possível articulando as categorias de gênero, raça, idade, origem familiar e formação docente através da ferramenta analítica da interseccionalidade, vinculada ao processo de construção de uma educação crítica.

Capítulo 3. Os Dados Coletados

3.1 Percurso metodológico

Essa pesquisa é parte componente de um projeto guarda-chuva denominado “*A construção da identidade profissional docente em Sociologia frente aos desafios curriculares e pandêmicos no Brasil*”, coordenado pelo Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales no Laboratório de Ensino de Sociologia “Lélia Gonzalez” (SOL/UnB). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, submetida a Plataforma Brasil sob o parecer número 5.567.661.

Este projeto guarda-chuva investiga práticas e desafios pedagógicos de professoras/es brasileiros, a fim de compreender as condições objetivas que propiciam a constituição de uma identidade docente, bem como avançar na qualificação do debate teórico e pedagógico sobre o Ensino de Sociologia no Brasil.

Para compreender a constituição da identidade docente, a pesquisa utiliza a teoria das identidades profissionais de Claude Dubar (1997), que relaciona como estas são constituídas a partir da relação entre origem e trajetória social e educacional com o ingresso no mercado de trabalho. De acordo com Cigales e Tabac (2023),

O autor desenvolve dois eixos centrais, o primeiro sendo um eixo sincrônico, ligado a um contexto de ação e um espaço culturalmente marcado. No segundo eixo, o destaque está na trajetória subjetiva e na compreensão de uma história pessoal (Cigales e Tabac, 2023, p. 2).

A primeira parte da coleta de dados foi através da aplicação de um questionário online, via Google Forms, entre agosto e setembro do ano de 2022. Este foi divulgado, através de e-mails e mensagens de texto, nas redes de contatos dos pesquisadores e respondido por professoras/es de Sociologia da educação básica nas cinco regiões brasileiras. O formulário foi respondido por 218 professoras/es. Porém, para ser considerada uma resposta válida era necessário cumprir o quesito de estarem atuando enquanto professora/es de Sociologia na educação básica no momento da pesquisa. Assim, descartamos 33 respostas e trabalhamos com 185, que cumpriam o requisito de validação.

A segunda fase da coleta de dados foi entrevistas semi-estruturadas realizadas online, de caráter voluntário e livre de qualquer remuneração ou benefício, com as/os professoras/es que, na etapa anterior, a partir do formulário, aceitaram ser convidadas/os para participar das entrevistas. Mediante aceitação do termo de consentimento livre e esclarecido, as entrevistas foram gravadas na plataforma Teams e transcritas pelo grupo de pesquisadores do Laboratório de Ensino de Sociologia “Lélia Gonzalez” (SOL/UnB), que envolvem estudantes bolsistas e voluntários de extensão e iniciação à docência, bem como, de estudantes da pós-graduação nos níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

As entrevistas utilizadas nesta pesquisa foram realizadas entre setembro de 2023 e fevereiro de 2024, e se iniciou ouvindo as professoras autodeclaradas negras e brancas, seguido pelo grupo de professores autodeclarados negros e brancos. A divisão por grupos raciais foi pensada pelo grupo de pesquisa com o objetivo de compreender como as dinâmicas raciais e de gênero podem influenciar essas trajetórias profissionais. Ao todo foram realizadas 52 entrevistas, gerando um material empírico que é trabalhado por esta pesquisa de mestrado e também por outras pesquisas no âmbito da pós-graduação em Sociologia da UnB.

Optei por trabalhar com o primeiro grupo, composto por oito professoras, porque além de serem as quais eu estive diretamente ligado na execução da entrevista, também se refere ao primeiro perfil de professoras autodeclaradas negras. Penso que analisar a trajetória, os desafios e os agenciamentos de mulheres negras na docência em Sociologia na educação básica, pode contribuir para desvelar nuances interseccionais (principalmente de raça e gênero, mas também de profissão, região onde trabalha, origem familiar, crença religiosa, entre outros) sobre a educação para as relações étnico-raciais na escola brasileira.

Ainda que o cenário do educação para as relações étnico-raciais na educação básica esteja longe de um ideal do combate ao racismo e a valorização da história e cultura afro-brasileira, indígena e dos vários povos tradicionais que compõem o Brasil, as oito professoras que contribuíram com suas narrativas para essa pesquisa compartilham do senso de importância de tratar o tema da educação para as relações

étnico-raciais como transversal do Ensino de Sociologia, e promovem práticas e projetos em seus ambientes de trabalho dentro da temática.

Eu espero que as falas desse grupo, para além de auxiliar a compreender a importância da interseccionalidade como mobilizadora das suas práticas pedagógicas, também seja inspiração para todas professoras e professores que se sentem sozinhos e desamparados na tarefa de promover uma educação mais engajada com o antirracismo e antissexismo na educação básica brasileira, bem como sensibilize aqueles relutantes à importância dessa ação.

A fim de respeitar o anonimato das participantes, elas serão chamadas de Dandara, Fabiana, Giovana, Luísa, Rosa, Rejane, Solange e Tatiane. Todas se autoidentificam como mulheres cisgêneras negras, sendo que Luísa, Solange, Dandara e Tatiane se autoidentificam como pretas; e Rejane, Rosa, Giovana e Fabiana se autoidentificam como pardas. Assim, para esta dissertação, escolhi trabalhar com a narrativa de oito professoras de Sociologia, que, entre muitas coisas, partilharam sua trajetória formativa e profissional, suas práticas pedagógicas e seus desafios enquanto profissionais docentes em Sociologia.

Acredito que ao longo do texto, essas mulheres de lugares tão distantes vão se encontrar e conversar, partilhando suas histórias, suas angústias, suas realizações, e seus sonhos. A todas que participaram, eu continuo agradecendo o tempo dedicado para fazer essa análise da própria trajetória, esse enfrentamento com as próprias inquietudes, e espero que nosso encontro, ainda que virtual, tenha possibilitado para essas mulheres algo de positivo; tanto no sentido de terem refletidos sobre quem eram no começo da formação e quem se tornaram; quanto no orgulho das atividades que realizam e o propósito pelo que fazem, bem como nas perspectivas de futuro do que ainda esperam realizar, seja enquanto professoras, ou enquanto cientistas sociais.

O exercício de contar as histórias das trajetórias da formação profissional pode contribuir para a compreensão dos posicionamentos e enfrentamentos que as entrevistadas se sujeitam em sala de aula, sendo professoras de Ensino de Sociologia, dispostas a se engajarem na educação para as relações étnico-raciais. Ao cruzar os dados das entrevistas, eu me perguntava: “o que uma diria para outra nesse assunto,

se elas estivessem juntas, sentadas, conversando?", e assim foi se formando o perfil das entrevistadas a seguir.

Em bell hooks (2019), a autora demanda uma produção de conhecimento que preze por narrativas que partam da prática, formule teorias, e enfim se voltem novamente à prática. De maneira que, a teoria tem um papel importante na compreensão do problema e proposição de soluções, mas a relação dessa teoria com a experiência das agentes é indispensável. As experiências, para hooks, não são individuais. Elas são sintomáticas da posição social que essas agentes ocupam nas estruturas sociais.

Os próximos parágrafos têm a intenção de localizar na estrutura social de onde vem a percepção e os desafios que essas mulheres narram em relação ao Ensino de Sociologia e a educação para as relações étnico-raciais, que será relatado depois. Vamos falar de lugares onde nasceram e onde moram e atuam como professoras atualmente. Também da idade, quando se formaram licenciadas em Ciências Sociais e do tempo de atuação como professoras de Sociologia na educação básica. Farei uma breve descrição após um quadro resumo na Tabela 1, para que possa facilitar a visualização das informações deste perfil ao longo da leitura das narrativas das professoras.

Tabela 1: Perfil das entrevistadas.

Nome	Identificação étnico-racial	Identificação de gênero	Idade	Ano de formação	Tempo de atuação	Lugar de atuação
Tatiane	Preta	Mulher cis	entre 18 e 25 anos	2020	2 anos	Vitória - ES
Dandara	Preta	Mulher cis	entre 26 e 30 anos	2021	2 anos	Brasília - DF
Giovana	Parda	Mulher cis	entre 26 e 30 anos	2016	7 anos	Brasília - DF

Solange	Preta	Mulher cis	entre 36 e 40 anos	2007	16 anos	João Pessoa - PB
Rosa	Parda	Mulher cis	entre 36 e 40 anos	2013	8 anos	Uruçuí - PI
Luísa	Preta	Mulher cis	entre 36 e 40 anos	2010	11 anos	Rio de Janeiro - RJ
Rejane	Parda	Mulher cis	entre 36 e 40 anos	2010	11 anos	Rio de Janeiro - RJ
Fabiana	Parda	Mulher cis	entre 41 e 45 anos	2004	20 anos	Uberlândia - MG

Fonte: elaboração própria (2025).

Começamos considerando de onde, geograficamente, elas vêm e onde residem e atuam profissionalmente, no momento da pesquisa. Prezando pelo grupo mais diverso que o banco de dados reunido pelo formulário pudesse oferecer, e dentro das disponibilidades de quem concordou em participar da fase de entrevistas, foi possível contemplar as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste.

No Centro-Oeste, temos Dandara e Giovana. Dandara é filha de migrantes do Estado da Bahia para o Estado de São Paulo. Nasceu na periferia da cidade de São Paulo e veio para o Distrito Federal aos 19 anos, quando foi aprovada no vestibular da UnB. Giovana é nascida no Rio de Janeiro, filha de pais migrantes do interior do Estado do Ceará, e veio para o Distrito Federal aos 14 anos. Ambas, partilham a experiência de serem filhas de pais que migraram do Nordeste para o Sudeste e em seguida se encontram em Brasília.

No Sudeste, temos Luísa e Rejane, que vieram das cidades de Niterói e São João de Meriti, respectivamente, mas atualmente ambas são residentes da capital do Estado do Rio de Janeiro. Também temos Tatiane, nascida, formada e atuante na cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo; e Fabiana, nascida na cidade de

Patrocínio, no Estado de Minas Gerais, mas que se formou e atua na cidade de Uberlândia, do mesmo estado.

No Nordeste, temos Solange e Rosa. A primeira é nascida em Recife, no Estado de Pernambuco, mas que atualmente mora e atua em João Pessoa, no Estado da Paraíba. A segunda, é do interior do Estado do Ceará, se formou em Fortaleza, e hoje mora e atua no interior do Estado do Piauí.

Todas são licenciadas em Ciências Sociais. Dandara e Giovana se formaram na Universidade de Brasília (UnB), em 2021 e 2016, respectivamente. Luísa é da primeira turma de cotas para negros na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), iniciou em 2003 e se formou em 2010. Rejane entrou em 2005 e se formou em 2010, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Fabiana se formou na primeira turma do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), iniciou em 1997 e finalizou em 2004. Tatiane entrou em 2015 e se formou em 2020, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Solange se formou em 2007, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Rosa iniciou em 2006 e se formou em 2013, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Não apenas trata-se de um grupo diverso de tempo de formação como professoras de Sociologia, como também fazem parte de faixas etárias diferentes. Tatiane está entre 18 e 25 anos; Dandara e Giovana entre 26 e 30 anos; Luísa, Solange, Rejane e Rosa entre 36 e 40 anos; e Fabiana entre 41 e 45 anos de idade. A idade é um referencial importante, porque ela traz alguns eixos de discussão: primeiro, que a narrativa sobre a trajetória profissional é marcada pela quantidade de tempo que elas estão em sala de aula; segundo, que as condições do mercado de trabalho para licenciadas em Ciências Sociais são diferentes a depender do momento da formação, e as motivações para escolher a licenciatura são influenciadas por essas condições.

A maior parte da experiência de trabalho de todas é na rede pública de educação. Fabiana trabalha desde 2004 como professora efetiva na secretaria de educação de Minas Gerais, há 20 anos. Solange assumiu sua vaga de efetiva na secretaria de educação de Pernambuco em 2008, sendo professora da rede há 16 anos. Luísa e Rejane são professoras de Sociologia efetivas da secretaria de educação do Rio de Janeiro desde 2013, completando 11 anos de profissão. Tatiane começou na

secretaria de educação do Espírito Santo como efetiva em 2022, e está completando 2 anos em sala de aula.

As primeiras experiências profissionais de Rosa, Giovana e Dandara foram como contratos temporários na rede estadual. Assim que se formou em 2013, Rosa trabalhou por poucos meses em uma escola de educação profissional do estado do Ceará, mas depois preferiu trabalhar em um núcleo de pesquisa na prefeitura de Fortaleza. Buscando um trabalho estável, foi aprovada no concurso do Instituto Federal do Piauí e é professora da rede federal de ensino desde 2016, completando 8 anos. Giovana começou ensinando Sociologia em cursos preparatórios para ensino superior e em 2017 iniciou na secretaria de educação do Distrito Federal como contrato temporário, em 2019 ela trabalhou na rede privada, e em seguida foi convocada para o cargo de professora efetiva da rede, estando na carreira há 7 anos. Por fim, Dandara é professora de Sociologia como contrato temporário desde 2022 na secretaria de educação do Distrito Federal, estando há 2 anos em sala de aula.

Outro ponto relevante é que as entrevistadas atribuem grande importância à formação continuada, e mantêm sua trajetória de formação em pós-graduações. Luísa é doutora, e Rosa e Rejane são mestras em Ciências Sociais. Fabiana é especialista em supervisão pedagógica e mestra em Estudos Literários. Solange é mestra profissional em Ensino de Sociologia e Tatiane tem uma pós-graduação *lato sensu* e planejava iniciar o mestrado em Ciências Sociais. Giovana tem uma especialização em docência no Ensino Superior e planejava começar uma especialização em educação especial e inclusiva. Dandara tem uma pós-graduação em administração e pensa em entrar em um mestrado. Levando isso em conta, todas possuem o perfil de pesquisadoras e quando falam de suas próprias práticas, narram a partir de uma perspectiva crítica do contexto social do qual estão inseridas.

Uma informação complementar, que não estava no roteiro de perguntas, mas que foi acentuada por algumas interlocutoras, é a crença religiosa. Tatiane, Luísa e Fabiana afirmaram que são iniciadas em religiões de matriz africana. Essa informação torna-se importante ao longo da leitura, pois a vivência dentro de comunidades de terreiro reafirmam a necessidade de práticas voltadas ao combate contra o racismo e isso reflete em seus posicionamentos morais em sala de aula.

3.2 “Vocês não fazem ideia de tudo que eu enfrentei nessa história pra mostrar que a minha profissão era com P maiúsculo” - A trajetória de formação.

Fabiana, se formou em 2004, quando o Ensino de Sociologia estava se consolidando, no momento em que a disciplina ainda estava se encaminhando para se tornar obrigatória na lei federal. Por mais que houvesse a insegurança da falta de mercado de trabalho, ela observa que havia oportunidades se constituindo na cidade de Uberlândia, movidas pela decisão da UFU de cobrar conteúdos de Sociologia nos vestibulares.

Assim, haviam vagas de trabalho para licenciados em Ciências Sociais na rede privada de ensino, antes mesmo das escolas públicas. Por um lado, o currículo do Ensino Médio abre mão de autonomia própria, deixando as universidades considerarem pré-requisito para o acesso ao ensino superior; por outro, a luta pela obrigatoriedade da Sociologia na educação básica se fortalece através de quem está dentro das universidades, produzindo os processos seletivos e legitimando a existência dos cursos de licenciatura.

Fabiana lembra do seu início na docência, já na rede estadual em 2004, que foi marcado por vários desafios. A sua primeira escola foi na cidade do Prata (MG), que ficava a 80 km de Uberlândia:

Menino, eu tinha uma motinha Honda Dream, aquela anterior à Honda Biz. E a pista pra lá até hoje, MG 497, pista simples. É uma pista que liga São Paulo [...] que aqui nós estamos numa região que é cruzamento das rodovias tudo, né, aqui é meio que o coração da logística do Brasil. Então, essa MG 497 que é uma pista simples, horrorosa de ruim, sem acostamento, só caminhão pesado tocando tipo de São Paulo pra Cuiabá ou pra Brasília [...] e eu na minha moto Honda Dream 50 cilindradas (eu ainda não estava habilitada, estava no processo de tirar carteira de habilitação) fui. [...] Teve época também que [...] eu pegava o ônibus que saía daqui de Uberlândia à noite, na segunda à noite ia pro Prata, tinha gente que me acolhia lá, me recebia nas suas casas, outras professoras, e eu voltava de dedão, carona, na pista. Tá vendo porque que eu quis participar da pesquisa da identidade docente? Hoje em dia é muito bafo. [...] Vocês não fazem ideia de tudo que eu enfrentei nessa história pra mostrar que a minha profissão era com P maiúsculo, mas eu era professora e eu tava na pista era pra jogo.

O que motivou Fabiana a assumir as aulas de Sociologia na cidade do Prata foi a dificuldade de conseguir designação de vaga em escolas da cidade de Uberlândia, pelo fato de estar no começo da carreira, que é um critério da secretaria de educação.

Foi um amigo que a alertou que na cidade do Prata, as vagas de Sociologia nas escolas estavam sendo ocupadas por juristas formados em Direito e por padres formados em Filosofia. Motivada a exercer sua profissão de licenciada em Ciências Sociais, ela enfrentou os desafios para ocupar a vaga.

Essa preocupação de quem estava ocupando o lugar dos professores de Sociologia nas escolas, como um debate ativo dentro dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais nas universidades, também aparece no relato de Rosa. Por sua vez, junto de Luísa, Rejane e Solange, cursaram a licenciatura durante o período de consolidação da obrigatoriedade do Ensino de Sociologia na educação básica. Assim, o contexto de formatura de Rosa, Luísa, Rejane e Solange, isto é, o período de 2007 a 2013 foi de abertura de concursos estaduais, oportunizando o mercado de trabalho para elas, e inclusive fortalecendo a escolha da licenciatura.

A licenciatura ser uma oportunidade de mercado de trabalho é algo dito recorrentemente como importante nas entrevistas. Mais do que isso, estar no ensino superior é visto com bons olhos por todas elas, porque significou ocupar um espaço que a família majoritariamente não havia ocupado até o momento. No entanto, ainda que celebrando a vitória de acessar a universidade, por ser uma promessa de ascensão socioeconômica, a licenciatura é uma vírgula na comemoração da família, que teme que ser professora não seja o suficiente para que a promessa de mudança de vida seja cumprida.

Acentuar que trata-se de um grupo de pessoas majoritariamente pioneiras no acesso ao ensino superior em suas famílias, além de ser algo a se celebrar, é também indicativo das motivações dessas professoras por se engajarem na luta por um currículo pedagógico que se adeque às vivências das populações marginalizadas socialmente. Dessa maneira, é inverter a ordem escolar, que pune os estudantes por não se interessarem pelos conteúdos elitizados, eleitos por uma perspectiva embranquecida e etnocêntrica da realidade. E, mobilizar os estudantes ao aprendizado através de suas experiências múltiplas e diversas, bem como prepará-los para superarem adversidades e para assumirem espaços de poder, como a graduação, antes negada a esses estudantes, como foi negada aos familiares desse grupo de entrevistas, até o momento que elas acessam o ensino superior.

Rosa conta que os pais vislumbravam a educação como uma forma de melhoria de vida, de alcançar um outro patamar social e econômico. Um dos desafios da graduação para Rosa foi não se identificar com alguns colegas que vinham de famílias de “advogados, médicos e arquitetos”. Seus pais eram formados em cursos técnicos, mobilizados pela necessidade de trabalhar desde muito cedo, ainda que tivessem a vontade de estudar o ensino superior. Rosa frisa que a geração dela é a que realizou o sonho da família de chegar na universidade.

Dandara sempre foi apoiada pelos pais a continuar os estudos, e esse apoio possibilitou que ela terminasse o ensino médio, antes mesmo deles próprios, se tornando mais uma primeira da família a acessar o ensino superior. Luísa não foi a primeira a entrar no ensino superior, mas é a primeira a fazer a pós-graduação. A princípio, a família não apoiou sua decisão de ser socióloga. Sofreu muita resistência por conta da família, que esperavam que ela tivesse uma profissão mais rentável. Ela relata: “É muito sofrido ficar ouvindo “*como você vai se manter?*”. Mas termina com orgulho dizendo que vive bem da sua graduação em Ciências Sociais.

Giovana foi uma das primeiras a acessar o ensino superior, e a primeira a entrar em uma universidade pública. A família gostava de falar que ela estudava em uma universidade federal, pelo status atribuído a instituição. Porém, não gostavam de dizer que o curso era licenciatura, como se isso diminuísse o peso do esforço que Giovana fez para estar naquele espaço. Para os pais de Giovana, ocupar a universidade pública significava ser alguém muito importante, trabalhando com política. Mas, ser professora, para eles, era indício de morrer de fome. Ela ainda acentua uma questão de gênero, no qual diziam que já que ela queria ser professora, que fosse pedagoga, pois assim trabalharia com crianças, que não a sujeitariam ao mesmo perigo que os adolescentes. Reforçam, assim, uma visão do senso comum de que mulheres servem melhor e se arriscam menos na posição de educadoras da educação infantil.

Os pais de Rejane nunca almejaram o ensino superior, tornando-se também a primeira a fazer faculdade. No caso dela, ela diz que até hoje os pais não entendem o que são as Ciências Sociais. Que também é o caso de Tatiane, que diz que a família acha que ela estudou Serviço Social. Tatiane conta que houve uma grande preocupação por parte da família que ela não tivesse feito uma boa escolha, mas

sempre apoiaram sua entrada na universidade federal. Para sua mãe, especialmente, foi uma grande realização, visto que ela só concluiu até o ensino médio, como os pais de Dandara e Rejane. No caso de Solange, a família também ficou muito feliz com a sua entrada na universidade, justamente porque era pública e federal. Sua família questionava muito o que seria ser cientista social, e ela respondia que daria aula, mas confessa que naquele momento nem ela sabia direito o que iria fazer.

No que diz respeito à escolha da licenciatura, todas tiveram o mesmo discurso de que, sendo formada em Ciências Sociais, essa era a melhor forma de garantir uma vaga no mercado de trabalho. Estando longe da família em Brasília, Dandara priorizou a licenciatura por conta da preocupação em trabalhar e não ficar desamparada financeiramente. Luísa logo de cara disse que nunca teve uma visão romântica da licenciatura: ser professora para ela era um caminho para garantir o emprego, isto é, uma forma de trabalho menos arriscada que o bacharelado. Solange optou pela licenciatura porque era à noite, e ela poderia trabalhar durante o dia.

Apesar do temor de não conseguir uma vaga no mercado de trabalho, haviam outros fatores motivadores à licenciatura, que as faziam se enxergarem na sala de aula. Rejane e Tatiane construíram a sua relação com o ato de ensinar ao longo da infância. Rejane sempre quis ser professora, independente da disciplina. Inclusive, julga ter escolhido Ciências Sociais justamente por conta da abrangência do currículo. Ela conta que desde os 14 anos era professora de apoio das crianças do bairro que morava e que alfabetizou várias delas. Já, Tatiane atribui o desejo de ser professora à mãe, que era secretária escolar, e portanto vivenciou o espaço da escola até mesmo no período de férias escolares, onde ficava na biblioteca enquanto a mãe trabalhava. Foi nessa mesma biblioteca que ela despertou o desejo pela leitura e pela escrita.

Fabiana queria engatar a pós-graduação e se tornar professora universitária, mas enfrentando desafios como a viuvez e a maternidade, e assim precisando garantir o sustento, ela decidiu fazer as disciplinas da educação em um ano, para poder ter o certificado de licenciada e ter uma estabilidade financeira. Rosa também refletia sobre a possibilidade de se tornar professora universitária. Ela idealizava o que considerou uma trajetória “bonitinha”: graduação, em seguida mestrado, depois doutorado e, por

fim, ser docente em universidade. Tornar-se professora de educação básica não estava necessariamente nos seus planos, mas durante nossa conversa ela relatou:

Hoje, olhando a minha trajetória, o que eu consegui, tudo que eu passei, eu acho que eu ainda tô no lucro, sabe? Você olha assim: eu projetei uma coisa, mas de repente está melhor do que eu projetei.

Segundo Fabiana, a universidade cria a expectativa e a ilusão de que todos os estudantes de Ciências Sociais seguirão na carreira da pesquisa acadêmica. Rosa completa dizendo que, por mais que os professores fossem do curso de licenciatura, ainda se sentia sendo formada para fazer pesquisa. Giovana entrou na universidade de cara com o propósito de ser professora, mas não se formou em um curso de licenciatura no qual os professores estivessem dispostos a trabalhar o Ensino de Sociologia de uma maneira mais sistemática:

Na minha época, a licenciatura era um apêndice dentro das Ciências Sociais da UnB. Era o lugar “dos que não”: “Ai, você que não é talentoso pra vida acadêmica, você que não é tão inteligente assim, você vai pra licenciatura”. Então, não tinha nada, a gente não tinha professores focados na licenciatura. Gente, o currículo era risível, tudo era muito tosco, sabe? Então, tomar a decisão autônoma de que eu queria ser professora e passar pela formação na UnB foi quase um processo solitário.

Giovana conta ter conhecido uma universidade muito mais embranquecida do que hoje, com muito menos diversidade em vários sentidos. Ela atribui isso ao processo seletivo que até aquele momento não disponibilizava cotas para estudantes advindos da escola pública, o que começou no ano seguinte ao seu ingresso, em 2012, através da lei 12.711/2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”. Para Giovana, o cenário era assustador, porque o público da graduação era majoritariamente de elite social, e as condições de vida de quem não morava no centro da cidade não eram levadas em consideração pelos professores, como o transporte e a alimentação, que no caso dela eram garantidos pela bolsa permanência e por bolsas de iniciação científica.

Rosa lembra que suas dificuldades na graduação estavam relacionadas ao dinheiro. Tal qual Giovana, ela narra ter feito parte de um grupo de pessoas com menor poder aquisitivo em um curso muito elitizado. Ainda que a universidade fosse pública, Rosa tinha gastos com transporte, alimentação e material, já que as xerox não eram incentivadas e ela tinha que comprar os livros. Além disso, ela não tinha computador, o

que a obrigava a usar os que tinham disponíveis no laboratório de informática da biblioteca. Já não eram muitos disponíveis e o tempo era limitado. Para Rosa, que não tinha o domínio do uso do computador, usá-lo com eficiência no pouco tempo que tinha disponível, era desafiador.

Mas ela se julga “um *case* de sucesso do governo Lula”, porque estava na UFC durante o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁵, criado em 2007 e concluído oficialmente em 2012, acompanhando a mudança do cenário da universidade. Ela diz que os investimentos foram essenciais para que ela conseguisse permanecer e se formar na licenciatura, pois foi assim que ela conseguiu uma vaga de bolsa-auxílio, no qual ela trabalhou no setor administrativo da universidade e pôde se manter economicamente.

Rejane, que estudou na PUC-RJ, apesar de estar no contexto de faculdade de uma rede privada, também relata uma insegurança em relação aos outros colegas de curso. Ela não diz ter sofrido preconceito, mas tinha um sentimento de estar em um ambiente que era de uma realidade de classe social diferente da dela. Fez o seu curso na condição de bolsista, contemplada pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) em seu primeiro ano, e recebeu transporte e alimentação por programas da faculdade.

Sobre as vivências na universidade, Tatiane diz que fez sua graduação em um momento de muitas possibilidades, e cita que o dinheiro que ela recebeu da universidade a permitiu estudar sem precisar trabalhar, facilitando que ela participasse de vários projetos. Ela conseguiu bolsa de estágio no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)⁶, onde iniciou seus estudos sobre questões afro-brasileiras, sendo locutora da rádio universitária, em um programa chamado “Afrodiáspora”. Ela conta que, ainda que fosse um programa localizado na Faculdade de Educação, havia

⁵ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi uma iniciativa do governo brasileiro, instituída pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior nas universidades federais. O programa foi concluído oficialmente em 2012.

⁶ O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) é uma iniciativa acadêmica presente em diversas universidades brasileiras, com o objetivo de promover estudos e pesquisas sobre a cultura, história e contribuições da população afro-brasileira. Esses núcleos atuam como centros de referência que articulam e promovem atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao campo de estudos afro-brasileiros. Cada NEAB possui características específicas, adaptadas ao contexto e às necessidades de sua instituição e comunidade. Alguns se denominam NEABI, incluindo questões relacionadas aos povos indígenas, promovendo uma abordagem mais ampla sobre as populações historicamente marginalizadas no Brasil, como determinado pela Lei 11.645/2008.

muitos professores das Ciências Sociais envolvidos no Núcleo, o que possibilitou uma discussão do debate étnico-racial que fosse transversal entre a Educação e a Sociologia.

Tatiane foi a única que citou a possibilidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e mesmo assim ela não fez parte. Ainda que o programa tenha sido criado em 2007, com o objetivo de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior, a existência do programa depende da adesão das Instituições de Ensino Superior (IES). Nenhuma das entrevistadas participou do programa, a maioria por conta da inexistência da possibilidade em seus momentos de graduação.

Já Giovana, Dandara e Tatiane, sendo as três mais jovens, se formaram licenciadas em Ciências Sociais em um contexto de adaptação do Ensino Médio às mudanças provocadas pela lei 13.415/2017, que instaurou a BNCC e o NEM, no qual havia-se a incerteza da continuidade da Sociologia como disciplina escolar e da garantia de carga horária suficiente para absorver novas profissionais no mercado. Portanto, compartilharam o temor de não haver espaço no mercado de trabalho para as suas formações.

Isto implicou em um pensamento de desistência do curso e busca por outros caminhos. Elas citam as possibilidades de seguir o currículo do bacharelado e investir na carreira de pesquisa, ou adentrar em cursos de licenciatura de disciplinas que julgavam mais estáveis, como a História; ou, fazer a transferência para outras áreas, como cita Dandara:

Eu entrei muito sonhadora, gostava mesmo das disciplinas do curso. Me abrilhantava muito os olhos. Mas eu acho que quando chegou ali na metade do curso, no meu sétimo semestre, mais ou menos, eu comecei a ficar bem desmotivada. Eu tava procurando estágio. Poxa, nem estágio a gente consegue encontrar, né? Eu vi algumas discussões do tipo: “não existe concurso público focado pra sociologia”. Então, é bem mais fácil você fazer um curso de direito, né? De administração, até de arquivologia tem lá um concurso, e sociologia não tem. E, eu vendo a galera que estava terminando ou já engatando no mestrado, ou não sei, indo pra outras áreas, trabalhar com outras coisas. E, isso me desmotivou bastante.

Dandara não enxergou o PIBID como uma possibilidade, pois focou nos programas voltados ao bacharel, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e estágios para pesquisadores, reservando o final do curso para as

disciplinas de licenciatura. Giovana disse que não participou do PIBID na sua época de graduação, porque o programa ainda estava começando a ser implementado, mas hoje atribui relevância à iniciativa na condição de supervisora, que recebe os estudantes de graduação em sua sala de aula na escola. E, Tatiane disse ter preferido fazer o estágio no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que tinha uma remuneração maior e explorava mais seu interesse na área da Antropologia.

Ainda que Dandara tenha tido dificuldade em vislumbrar as possibilidades de trabalho para os cientistas sociais, o que a possibilitou realizar o curso foi o benefício da assistência estudantil. Ela foi contemplada tanto com a bolsa permanência, quanto a bolsa moradia emergencial, e depois recebeu remuneração no programa de iniciação científica.

Luísa também teve acesso à bolsa permanência e à bolsa de estudos. Semelhante a Tatiane, ela também teve a oportunidade de receber para estudar questões étnico-raciais, no seu caso no Programa de Debates Africanos (Pró-Afro). Como esse acesso não se deu desde o ingresso na universidade, ela teve de se manter economicamente trançando cabelos e fazendo artesanato. O trabalho de trançista, para Luísa, é mais que apenas a técnica de trançar. Ela acentua como trançar é trabalhar a autoestima da pessoa e a sua própria autoestima.

Luísa tem um olhar crítico sobre o lugar que as pessoas negras ocupam na produção de conhecimento das Ciências Humanas. Ela conta que o currículo etnicamente hegemônico na sua graduação foi um ponto de tensão profundo e que quase levou à desistência. Luísa não concorda com uma produção de conhecimento que objetifica a população negra e não a posiciona enquanto sujeitos de pesquisa, que produzem conhecimento sobre sua própria realidade.

Não só no campo epistemológico estava seu incômodo, como também nas práticas dos professores que tinham falas racistas e institucionalizam o racismo ao mobilizarem reprovações de estudantes negros, orientados por um olhar que subestimava a capacidade acadêmica destes. Nesse ponto, Luísa não encontrou uma rede de apoio no movimento estudantil, havendo a necessidade de fundar coletivos especificamente de estudantes negros. Assim, ela conta que foi se apropriando de um arcabouço teórico do pensamento negro, que acompanhou um processo de

autoaceitação enquanto mulher negra. Sendo assim, a experiência universitária acompanhou a sua transformação individual, pautada pela rejeição da estética hegemônica, em detrimento de uma estética negra positiva, que saísse de um lugar comum da experiência da dor.

Apesar de Luísa enxergar a sala de aula como uma forma de gerar renda, no momento que fala sobre as tranças, ela fala também sobre o esforço de que a sua sala de aula seja um espaço de produção de conhecimento que traz a realidade do aluno. Ela comenta que nunca fez curso para ser trançadeira, aprendeu porque a prima e a mãe a trançavam: “esse conhecimento atravessa a vida inteira”.

Para Luísa, as disciplinas de licenciatura foram ruins, porque não a preparou para o cotidiano prático de como trabalhar os autores com estudantes do Ensino Médio, não a ensinou como dar aula, ou mesmo a montar um plano de aula. Ela diz ter aprendido “na marra”, com uma professora desmotivada, que estava perto de se aposentar e por isso estava conformada.

Giovana afirma que foi no PIBIC que ela teve seu primeiro contato de observação da sala de aula de Sociologia na educação básica, apesar de ter não ter sido uma pesquisa sobre Ensino de Sociologia, pois ela pesquisou na temática da juventude e a socialização na escola, e por isso teve a sala de aula das escolas como campo de estudo. Nesse sentido, para ela, o PIBIC contribuiu muito mais para sua formação para a sala de aula do que o estágio supervisionado obrigatório do currículo da licenciatura.

Dandara não teve a vivência de entrar na escola, porque fez seu estágio obrigatório durante a pandemia de COVID-19⁷, ocasionando na impossibilidade de vivenciar a escola durante seu período de formação. Mas, ela atribui o aprendizado do que fazer em sala de aula como professora ao projeto de extensão que participou,

⁷ A pandemia de COVID-19 foi uma crise global de saúde causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que surgiu no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e se espalhou rapidamente pelo mundo. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 uma pandemia, levando governos a adotarem medidas como quarentenas, uso obrigatório de máscaras e distanciamento social para conter a transmissão. A doença causou milhões de mortes e impactou todos os aspectos da vida social, econômica e política. A pandemia de COVID-19 impactou as escolas globalmente ao interromper as aulas presenciais, levando à adoção de estratégias de ensino remoto para dar continuidade ao processo educacional. Com a reabertura gradual e os protocolos de segurança, a adaptação foi desafiadora, e os efeitos no desempenho escolar ainda são sentidos.

chamado “Formancipa”. Os estudantes universitários davam aulas preparatórias para o vestibular para jovens das cidades do entorno de Brasília, no Estado de Goiás, como Novo Gama e Valparaíso.

Como Dandara, Tatiane também atribui sua preparação como professora a espaços “não-formais” de educação. Tatiane desde antes da graduação esteve engajada em espaços de militância estudantil, da militância política do MNU, do Movimento de Educação Popular, e nesses locais conheceu amigos que já eram professores.

Ademais, Tatiane afirma que o estágio não contribuiu para a sua formação, porque a comunicação entre a universidade e a secretaria de educação era muito pequena. Não haviam muitos projetos e parcerias entre os dois âmbitos, e que os professores eram muito alheios ao processo seletivo, ao currículo e as instrumentalizações da secretaria. Ela e Giovana batem em um ponto em comum sobre as matérias da pedagogia serem muito distantes da realidade da educação básica e do público do Ensino Médio, que elas lidam profissionalmente, focando exclusivamente nos dilemas da aprendizagem dos anos iniciais.

Rosa lembra dos estágios supervisionados como um momento de observação, e nesse sentido ela se sentia preparada para ser pesquisadora da prática da sala de aula, e não necessariamente desenvolvendo a técnica da atuação como professora. Ela aponta que o lugar da sala de aula do ensino superior é diferente da sala de aula do ensino médio. E, como seus professores não haviam experimentado os dois lugares, questionava-se se havia uma preparação desses professores universitários para formar professores da educação básica.

Já Solange deu aulas durante o seu estágio. Não necessariamente de Sociologia, porque em uma escola, ela disse que foi “empurrada” para dar aula em horários que não tinham professores disponíveis, e em outra escola, acompanhou os trabalhos de uma professora que não era formada em Ciências Sociais. Narrou a experiência do estágio supervisionado como “horrible” e que aprendeu tudo no “tapa”.

É perceptível que as metáforas para dissertar a respeito do início da trajetória profissional sejam expressões de violência. Fabiana, sobre a sua experiência de estágio preparatório, afirmou que “a gente é preparado na guerra, é no campo de

batalha que a gente se prepara". Toda a narrativa, desde a trajetória da formação até os desafios da sala de aula, é marcada por certas violências.

O ponto de vista de que o estágio supervisionado obrigatório não prepara a licenciada para dar aula é comum nos discursos das entrevistadas. A esperança de um aprendizado técnico de como lidar com a sala de aula é um ponto de frustração dos discursos. Em contrapartida, algumas professoras acentuam a importância das disciplinas da licenciatura no âmbito teórico, como Rejane, que atribui às disciplinas o auxílio por uma visão mais ampla do que é o ensino e a aprendizagem, bem como o propósito de uma avaliação.

Giovana ainda problematiza que talvez não se precise pensar numa diferenciação entre os métodos acadêmicos e pedagógicos, e que percebeu isso na parte teórica da formação, na qual elaborou como as técnicas de pesquisa poderiam ser utilizadas nas salas de aula da educação básica.

Todas elas também apresentam a ideia de que "só se aprende a dar aula dando aula". Fabiana tem uma perspectiva interessante sobre essa questão, pois é capaz de ver que sua formação como professora levou anos, e muitas práticas demoraram para que ela conseguisse ter um bom resultado. Então, ela não desassocia ser docente de ser pesquisadora, porque ela está constantemente pesquisando sua própria prática e formulando novas possibilidades.

Aqui há pelo menos dois aspectos a se considerar. O primeiro é que há uma aceitação e orgulho de que o aprendizado de como dar aula se dá na prática, porém também se alega que alguns colegas de profissão não desenvolvem essa disposição. O que acontece é que os mais pró-ativos assumem o trabalho daqueles que não desejam se posicionar. Solange alega que é menos cansativo fazer todo o trabalho, do que ir atrás dos colegas e pedir ajuda, ou solicitar que eles executem as suas partes do trabalho. Que os outros professores de Sociologia da escola eram irresponsáveis e não apareciam para dar aula, e o estado não os punia, porque eles tinham relações pessoais com pessoas da gestão. O que faz pensar que nem todo mundo aprende a dar aula, e nem todo mundo se interessa por aprender. Dessa forma, a trajetória acadêmica e os desafios para estar no ambiente acadêmico refletem o porquê dessa postura de pró-atividade das entrevistadas em sua função profissional.

Nesse sentido, não se tem também uma clareza do que significa “saber dar aula”. Como o aprendizado é realizado na prática, não se tem uma formação docente engajada a se desenvolver um conceito específico para o que é uma “boa” aula ou um “bom” professor. Luísa argumenta que o cotidiano burocrático dos professores impede que haja uma discussão sobre o próprio trabalho, sobre tornar a aula mais dinâmica entre educadores e educandos, e produzir aulas que tragam o conteúdo ensino para a realidade do aluno. Ela diz que os professores até sabem que devem fazer isso em suas práticas pedagógicas, mas não o fazem para não se cansarem, pois seria um esforço a mais, além de todo o trabalho burocrático de registro de sala de aula.

O segundo aspecto é que se o aprendizado de como ser uma profissional de sala de aula se dá na prática, aprende-se a dar aula com quem já dá aula. Isso foi trazido por Dandara, que disse que dar aula no sistema público de ensino é algo que só a escola pública pode ensinar. Dessa forma, ela não culpa a faculdade, porque a formação depende muito do contexto social sobre o qual a profissional se insere. E, aqui é importante frisar que o nosso público de entrevistadas são todas trabalhadoras da rede pública; portanto, seguem currículos produzidos pelas secretarias de seus respectivos estados, e exercem suas funções dentro do que o regimento instituído por cada estado possibilita. Isto é, há um conjunto de comportamentos e valores no ambiente escolar, desenvolvidos na dinâmica entre professores, gestão escolar e decisões governamentais, que sintetiza os costumes dos profissionais da educação.

Por outro lado, reforço que não é a simples experiência em sala de aula que é suficiente para formar um professor, muito menos engajá-lo em questões sociais. E, começo esse tópico acentuando a importância da tensão provocada pela universidade na obrigatoriedade do Ensino de Sociologia na educação básica, gerando mercado de trabalho onde antes não havia. De maneira que, não é necessariamente do campo educacional que parte a urgência de legitimar a existência de uma disciplina disposta a discutir as relações sociais da sociedade brasileira, como o Ensino de Sociologia, ainda mais um que esteja engajado com educação para as relações étnico-raciais, portanto, deixando evidente um esforço político para esse movimento.

Por vezes, acentuo que a importância atribuída pelas professoras entrevistadas de se formarem licenciadas está mais vinculada ao lugar que essas mulheres ocupam

na estrutura social, do que qualquer outra coisa, seja ela vocação ou paixão. São mulheres pioneiras no ensino superior, em relação a seus familiares, que dependeram de programas de assistência estudantil para se graduarem, e visaram a licenciatura acima de tudo como uma oportunidade de mercado de trabalho.

O que está tangente a essa trajetória de formação é que também são mulheres engajadas politicamente com as questões socioeconômicas, de gênero e de raça que inevitavelmente atravessam suas escolhas e subjetividades, portanto motivando-as a continuarem a serem professoras, apesar do cotidiano da sala de aula. Nos próximos tópicos, dissertarei a respeito dos desafios da profissão, e espero demonstrar como eles estão vinculados às expectativas das professoras em fazer um Ensino de Sociologia comprometido a reverter injustiças sociais, e como as legislações têm uma importância fundamental para ampará-las nessa tarefa.

3.3 “Eu preciso encontrar sentido nisso que eu estou fazendo. Sabe, eu preciso.” – Os desafios profissionais.

Com os efeitos das mudanças curriculares causadas pela lei 13.415/2017, que reformulou a estrutura curricular do Ensino Médio, a Sociologia como disciplina escolar costuma ter menos de uma hora/aula semanal em cada ano, na experiência das professoras. É importante lembrar que a BNCC reorganizou a carga horária do NEM entre 1.800 horas para a FGB, na qual está incluída a área do conhecimento “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que obrigatoriamente inclui estudos e práticas de Sociologia; e 1.200 horas para os itinerários formativos⁸, que aprofundam os conhecimentos das áreas do conhecimento e ensino técnico.

As professoras contam que a depender da quantidade de turmas na escola que se trabalha, uma escola não é o suficiente para se fechar uma carga horária de 40

⁸ Os itinerários formativos são uma parte do currículo do NEM que permite aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida. As áreas são Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (essa última opcional se a escola oferecer cursos técnicos). Até 2024, os itinerários formativos correspondiam a 40% da carga horária total do Ensino Médio, um total de 1.200 horas, assim tendo um impacto significativo na carga horária dedicada ao Ensino de Sociologia como uma disciplina da FGB. A Lei nº 14.945/2024 altera essa condição para 600 horas, mas requer pesquisa para entender como essa diminuição dos itinerários formativos afetará a carga horária dedicada à Sociologia, a partir de 2025.

horas/semanais. Nesse ponto, surgem duas alternativas: trabalhar-se em mais de uma escola, ou assumir as disciplinas eletivas e trilhas de aprendizagem para lecionar. O que todas as professoras apontam é que independente da solução, ambas levam a um aumento do cansaço físico e mental da profissional.

Giovana exemplifica que se a professora de Sociologia entra menos vezes em sala de aula, ela pode ter um número maior de turmas, o que significa que o Estado precisa contratar menos professoras de Sociologia. Pelo lado da trabalhadora, é uma disciplina que quase não se divide. Então, toda a estratégia pedagógica daquela disciplina está a cargo de uma única professora, que é responsável por produzir o planejamento e preencher o diário de classe de todas as turmas, que deve pensar no contexto de aplicação da disciplina em toda a escola, bem como estar em todos os projetos pedagógicos relativos às habilidades e competências do Ensino de Sociologia daquela escola, ou em alguns casos, de mais de uma escola.

Para se manterem em uma única escola, as professoras assumem as disciplinas do itinerário formativo, sejam elas as eletivas⁹ ou as aulas dedicadas ao Projeto de Vida¹⁰. Muitas vezes, as eletivas não possuem um currículo consolidado, então as professoras dizem ter liberdade para oferecer o conteúdo que desejarem. Em contrapartida, como os itinerários formativos são ofertados a depender dos arranjos curriculares e possibilidades de cada sistema de ensino, nem sempre os que as professoras atuam são exclusivamente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim tendo que trabalhar competências e habilidades de outras áreas que elas não têm formação.

No caso de Dandara, ela disse que ministra eletivas com enfoque nas Matrizes de Referência do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), nas quais ela pode oferecer uma perspectiva sociológica sobre as obras sugeridas e incentiva os estudantes a entrar no Ensino Superior.

⁹ As eletivas no NEM são as disciplinas que fazem parte dos itinerários formativos, as quais os estudantes podem escolher qual fazer de acordo com seus interesses e planos futuros. A proposta curricular dessas disciplinas é geralmente desenvolvida por cada secretaria de educação ou pelo próprio professor que as ministra, além de contarem com a falta de material didático específico.

¹⁰ O Projeto de Vida é um componente que ajuda os estudantes a refletirem sobre seus objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais, promovendo o autoconhecimento e o planejamento do futuro. Ele é uma parte obrigatória do currículo e pode, ou não, ser organizado como uma disciplina no NEM, mas isso depende de como cada rede de ensino e escola o estrutura.

Para Fabiana, a carga horária dedicada aos itinerários formativos deve ser um interesse dos professores de Sociologia, pois é uma possibilidade de atuação expandida para os licenciados em Ciências Sociais. No entanto, ela observa que não é do interesse de todos os professores assumir essas disciplinas. Ela cita que um dos motivos é porque elas não são reprovativas, então não incentiva os estudantes a se importarem com a disciplina.

Por outro lado, na perspectiva de Fabiana, as disciplinas eletivas podem enriquecer a vivência dos estudantes, mas o professor deve assumir uma postura de construir o próprio material, assim atribuindo um sentido pedagógico para além da aprovação ou reprovação nos moldes tradicionais de avaliação. Fabiana conta que já foi professora da disciplina de Projeto de Vida, mas critica os gestores e os colegas de sala de aula por não aceitarem que a proposta do NEM é também uma proposta de novas formas de avaliação. Para ela, não é possível atribuir formas engessadas de avaliação numérica para uma disciplina que exige que o estudante construa estratégias condutoras do seu projeto de vida pessoal, e portanto não chegam aos mesmos resultados.

Na escola que Tatiane trabalha, há itinerários formativos dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que ela sabe não ser uma realidade geral da rede estadual de escolas do Espírito Santo. O itinerário que ela aplica tem um currículo produzido pela própria secretaria de educação, no qual há uma trilha de aprendizagem¹¹ dedicada ao tema do “Empreendedorismo”. Tatiane não se sente confortável com o tema, por escapar da sua área de formação. Entretanto, ela aponta que os itinerários formativos ampliaram a sua possibilidade de trabalhar as Ciências Humanas, pois ela consegue organizar saídas de campo e lida com estudantes que têm interesse pela área, já que escolheram o itinerário, assim têm mais disposição nas atividades.

Para Giovana, a experiência de ocupar essa carga horária não foi positiva. Ela sente que o NEM, ao forçá-la a ser professora de disciplinas do itinerário formativo, a impossibilita de ser professora de Sociologia, especificamente. Isso para ela é

¹¹ As trilhas de aprendizagem são uma sequência de disciplinas eletivas com um tema específico relacionado ao itinerário formativo que o estudante está realizando.

adoecedor, porque ela sente a pressão de se adequar às exigências do currículo, mas não tem espaço para exercer o que de fato se profissionalizou.

Ela conta que compartilhou uma trilha de aprendizagem com uma colega da área de conhecimento de Linguagens, e que receberam uma lista de possibilidades da secretaria de educação, na qual por consenso optaram por “História dos Meios de Comunicação”, que era um assunto na qual as duas se sentiam mais ou menos confortáveis. Porém, seu conhecimento básico sobre o assunto rendeu três aulas de um semestre inteiro, e então ela se via inabilitada para dar continuidade nas aulas pela falta de formação específica para o assunto. Além disso, ela também reclamou da falta de infraestrutura para uma disciplina dedicada a estudar a “História dos Meios de Comunicação”, porque sua sala não tem isolamento acústico e nem de luminosidade, restando trabalhar sobre o cinema sem o mínimo de qualidade visual e sonora.

Giovana também aponta que a diminuição na carga horária privou o contato entre a professora e os estudantes, o que resultou negativamente nas atividades pedagógicas. Ela lembra que antes do NEM, ela conseguia ler livros inteiros, produzir filmes, fazer saídas de campo, desenvolver metodologias ativas como observação empírica, mas que hoje o tempo é insuficiente. O exemplo que ela dá é quando há feriados emendados, nos quais ela passa quase um mês sem ver os estudantes e como isso prejudica a relação afetiva entre educadora e educando, necessária para um bom ensino-aprendizado, na sua percepção.

Para Rejane, a luta pelo aumento da carga horária da Sociologia é mais do que provar a importância da disciplina na educação básica, é também sobre melhorar as condições de trabalho em sala de aula das professoras. Quando questionada sobre os desafios profissionais, Rejane disse que pensa em mudar de profissão. Primeiro, cogitou se formar em História, que segundo ela é uma disciplina mais segura, que não corre o risco de ser tirada do currículo. Depois, disse que não se sente respeitada enquanto profissional, porque espera realizar bem seu trabalho e não tem público para isso. Ela completou dizendo:

Estudo até hoje, leio até hoje e o que eu tenho a contribuir... não tem pessoas interessadas naquilo que eu tenho. Então, eu sou uma profissional sem pessoas que querem usar da minha expertise.

Rejane aponta tanto a história da intermitência do Ensino de Sociologia, quanto a frustração enquanto pessoa que dedicou sua vida a estudar um conteúdo que os estudantes não buscam aprender. Como professora de sociologia, a sua primeira percepção é que ela fosse mudar a história dos jovens, revolucionar o mundo, por estar comprometida a ensinar o conteúdo sociológico. No entanto, isso foi “extremamente frustrante”, em suas palavras. A sua percepção atual é que os estudantes são clientes do serviço que ela presta, e que são os únicos clientes que comemoram quando o profissional não exerce bem o trabalho dele.

Quando Rejane questiona o propósito da sua profissão, ela traz algo que é compartilhado em todas as entrevistas: as condições de trabalho das professoras de Sociologia são adoecedoras e as fazem questionar cotidianamente sua importância enquanto professoras. Tatiane cita que “têm dias e dias na docência, alguns “ganhei o mundo”, outros “*isso aqui é uma loucura*””. E isso faz ela se perguntar se fez a escolha profissional certa, ou se ela não deveria focar em ser pesquisadora.

Tatiane conta que não imaginava que o trabalho de professora seria tão exaustivo. Para além do cansaço físico, ela acrescenta que a relação de afinidade com seus estudantes é prejudicada pela carga horária tão pequena. Ela tem pouco tempo para compreender quem são os alunos. E, no seu entendimento, a Sociologia carrega uma carga emocional, no qual os estudantes sentem abertura para trazer questões sociais que atravessam a vida deles. Nesse sentido, o trabalho de professora de Sociologia é mais que só planejar e dar aula, pois tem uma dimensão de gestão de crises emocionais.

Parte dos desafios de se ensinar Sociologia para Tatiane é justificar a importância da disciplina no currículo. Alguns colegas de trabalho, de outras áreas, já chegaram a questionar se Sociologia tinha conteúdo relevante e suficiente para ser ensinado nos três anos do Ensino Médio. Ela diz que pelo fato de muitos não terem tido aulas de Sociologia na educação básica, eles não entendem do que se trata a disciplina que Tatiane leciona. Mesmo assim, Tatiane não acredita em uma noção utilitarista do Ensino de Sociologia. Ela conta que já teve receio dos conhecimentos sociológicos não terem nada a contribuir com o que está sendo buscado pelos estudantes, no quesito formação para o mercado de trabalho. Mas, descobriu que em

sus aulas os estudantes se sentiam confortáveis para expor angústias e questões que não compartilhavam em outros espaços.

Para Luísa, essa também é uma questão relevante. Ela afirma que ser professora é ir além da questão técnica do conteúdo, porque ela se aproxima afetivamente do estudante e ali ele compartilha histórias de violência, de assédio, de armamento, racismo, ansiedade, brigas entre os estudantes, e Luísa não sente que foi preparada para lidar com essas situações.

Luísa aponta que se policia para não adoecer. Ela diz que a docência, ainda que adoecedora, é um lugar importante para ela. E, acentua que ser filha de uma empregada doméstica, vindo de uma família em que ela foi a primeira a chegar a lugares que não se eram imaginados, é a forma que ela tem de garantir debates que mudem as condições de vida de pessoas como ela. Ou seja, é triste que ela tenha sido a primeira perante tantas outras que poderiam ter sido antes dela, mas já que ela foi a primeira, que também não seja a última.

A desvalorização do trabalho, a baixa remuneração, as licenças médicas provocadas por questões de saúde mental, as ameaças por parte da comunidade escolar em geral, são vários fatores apontados pelas professoras como desestimulantes para continuar na carreira. Mas, apesar dos percalços, eu as questionei sobre o que as faz continuar em sala de aula. Através da pergunta sobre qual a contribuição que elas acreditam que o Ensino de Sociologia tem para os estudantes, tentei compreender os sentidos pedagógicos que elas atribuem a Sociologia.

Quando Rosa começou a trabalhar no instituto federal, ela foi questionada se não faria um mestrado, e respondeu que primeiro queria aprender o seu ofício como professora. Ela completa:

Eu preciso encontrar sentido nisso que eu estou fazendo. Sabe, eu preciso. Eu não posso ficar indo todo dia ser infeliz num local, só porque está me mantendo [financeiramente]. Eu tenho que buscar a minha felicidade.

Ela diz querer formar cidadãos, pessoas que entendam o mundo e que se comprometam a mudá-lo. Rosa acredita no potencial transformador da Sociologia, pois espera que seus estudantes entendam qual o papel deles na Sociedade, de que

maneiras eles podem atuar diante de uma injustiça social. Aqui, ela cita principalmente situações de racismo e violência contra a mulher, e destaca a importância dos estudantes não só não propagarem, mas também não se omitirem quando presenciarem tais violências.

A perspectiva de formar um cidadão que provoque transformação social também está no discurso de Dandara. Ela acredita que a Sociologia pode contribuir na formação cidadã, pois capacita a lidar com a diversidade, e que ao passo que o estudante percebe que as relações sociais são construídas, ele também entende que elas podem ser desconstruídas. Rejane acredita que o Ensino de Sociologia gera visão crítica e não-conformada da realidade, assim proporcionando uma visão mais autônoma das relações sociais. Solange compartilha da visão da Sociologia ser uma disciplina que tem o potencial de desenvolver a criticidade e de incomodar, para não deixar do jeito que está.

Giovana preza pela satisfação de criar um lugar seguro para seus alunos em sua sala de aula. Ela acredita que o Ensino de Sociologia possibilita transformar a sala de aula em um lugar reconfortante, capaz de desenvolver os estudantes nos aspectos cognitivo, acadêmico e emocional. Para Luísa, o Ensino de Sociologia ensina que o corpo é político, porque inspira a identidade dos outros. Já Tatiane diz que a Sociologia produz um olhar mais sensível para as pessoas, para questões sociais e para a comunidade ao redor. Uma sensibilidade que bata de frente com o olhar preconceituoso, e possibilite enxergar o mundo de outras maneiras.

Observa-se que os sentidos pedagógicos da Sociologia que prevalecem na representação das professoras entrevistadas estão relacionados ao compromisso com a cidadania, à visão crítica da realidade, e ao posicionamento político frente às injustiças sociais. O que mais satisfaz Fabiana na profissão é perceber que conseguiu transformar a vida de algumas pessoas. Ela sente prazer no reconhecimento que tem por parte dos estudantes, principalmente dos ex-estudantes que encontra depois que passa alguns anos. Para Fabiana, a formação em Ciências Sociais tornou-a apta a ter um olhar mais carinhoso com os adolescentes, e saber lidar melhor com relações conflituosas.

Nesse ponto, ela abre uma discussão sobre a proximidade que os instrumentos de conhecimento do Ensino de Sociologia têm do cotidiano dos estudantes, que é algo afirmado por Giovana. No entanto, ela observa que isso também é argumento para desvalorizar a disciplina.

Foi prometido que chegariam insumos para nós trabalharmos, coisas diferentes, e aí não chegou nada, só as escolas modelo [do NEM] receberam coisinhas, e olha... quase nada. E aí, a gente teve a experiência de questionar numa audiência pública do por quê não chegou: "Ai, mas olha, professor de humanas, o material de humanas é muito mais simples, é só exibir um vídeo no datashow, vocês conseguem produzir materiais a todo momento, o conteúdo de vocês tá ali ó". Então assim, a gente não é muito prioridade não.

Existe uma naturalização que as Ciências Humanas, mas especificamente a Sociologia, dispõe de assuntos que estão mais próximos da realidade dos estudantes do que qualquer outra disciplina, como se as outras áreas do conhecimento não tivessem essa mesma proximidade. A questão é se as outras áreas tratam de conteúdos fora da realidade dos estudantes, ou se existe uma preocupação maior na abordagem metodológica das Ciências Humanas em posicionar o estudante como um protagonista ativo da produção de conhecimento dessa disciplina. Isso revela um caráter inacabado desses conteúdos relacionados ao Ensino de Sociologia, que outras disciplinas parecem ocultar para se legitimar.

No contexto de Solange, ela propõe temas sociais a serem discutidos em sala de aula. Ela cita que trata da legalização do aborto, do uso de drogas e a redução da maioridade penal, e que muitas vezes constroi seus planos de aula a partir dos assuntos em destaque nas redes sociais virtuais. Afirma que os alunos amam os temas que falam do dia-a-dia deles, pois é uma oportunidade de contarem sobre suas experiências.

Ou seja, a produção de conhecimento das Ciências Humanas prezaria pela discussão, argumentação e participação ativa dos estudantes, coisas que as outras áreas não trazem como importantes, pois lidam com conteúdos que se vendem como prontos. Isso explicaria o porquê há um incômodo nas professoras quando os estudantes se recusam, ou são avessos, a tratar os conteúdos das aulas, mas em compensação, se satisfazem quando eles identificam suas angústias pessoais nos temas da aula e se tornam engajados nas atividades.

Rosa costuma dizer para os estudantes que a Sociologia “não tem laboratório físico, porque o nosso laboratório é o mundo.” Rosa entende que as Ciências Sociais formam os estudantes para entender a sociedade através de suas lógicas de poder, e suas influências sobre a construção do conhecimento. O problema que ela percebe é que os estudantes não querem dialogar sobre isso. Eles querem viver apenas a partir das suas verdades individuais, e suas convicções não estão abertas à troca de ideias. Demonstrando que o sucesso de uma aula de Sociologia ser pautada apenas nos temas sociais depende muito do público estudantil estar disposto a dialogar. Já uma disciplina que preze por trabalhar os temas a partir de um olhar metodológico científico pode ser mais desafiadora, tanto para as professoras quanto para os estudantes.

O maior desafio de Rosa é manter o interesse dos estudantes nas aulas, para além de temas que falem de suas vivências. Seu primeiro passo quando constrói um plano de aula é “como eu faço para engajar esses meninos para a aula?”, em busca de superar a frustração de ser menos interessante que o celular.

Eles [os estudantes] estão no celular, eles estão todo o tempo usando, ligados e tal. Eu levo o tema, estou trabalhando cultura, levei dois textos, um sobre frevo, outro sobre capoeira. Levei vídeo. Converso com eles. “E aí, quem é que joga capoeira? Quem é que não sei o quê?”. Mas, aqui e acolá tem um ou outro que está no jogo. “Bora gente encerra a live.” Eu não vou competir com o celular, porque de fato ele é muito mais atrativo do que eu. Tem a fofoca, tem o vídeo, tem a música, tem tudo que você quer saber lá, eu só estou aqui para dar aula de sociologia.

Ao ter que lidar com a disputa pela atenção dos estudantes, Rosa também faz uma defesa das atividades pedagógicas que estão além do conteúdo do Ensino de Sociologia, mas que são instrumentos para o desenvolvimento básico da habilidade de escrita e de compreensão de texto, que chega no Ensino Médio defasada. Rosa conta que faz atividades de competição com os estudantes, o que tem bons resultados em sua avaliação, e acaba conseguindo o engajamento tão esperado dos estudantes. Mas, como ela cita, “*nem toda aula vai poder ser competição de pergunta valendo bombom*”.

Então, segundo ela, tem dia que a aula é a leitura de um texto, que não vai ter slide, que vai ser ela fazendo uma pergunta e esperando uma resposta. Estas até podem ser práticas pedagógicas vistas como tradicionais, mas que demonstram como os estudantes estão cada vez mais inaptos a manter a concentração na leitura e

produção textual, pela quantidade de informações que consomem com as redes sociais virtuais, sem necessariamente um processamento crítico dos dados.

Ao ser questionada sobre os desafios de se trabalhar as Ciências Sociais na educação básica, Tatiane citou que os estudantes têm dificuldade em perceber um fenômeno da relação entre indivíduos enquanto algo social, que está presente nas estruturas macrossociais, e é perceptível através de generalizações da realidade. Ela cita o exemplo sobre quando trata do racismo enquanto categoria estrutural, e os estudantes alegam que em suas famílias o racismo não é presente, pois são negros. Nesse caso, ela esperava que os estudantes entendessem o racismo enquanto um fenômeno que perpassa as relações sociais na sociedade brasileira e estrutura essas relações historicamente, mas os estudantes argumentam através de recursos da experiência individual.

Luísa aponta que, por um lado, o cotidiano do estudante é próximo do conteúdo das aulas, o que facilita uma aproximação entre a professora e os alunos. Por outro, já foi coagida pela gestão a não tratar de alguns assuntos, como a diversidade religiosa. Porém, sua postura é amparada nas leis educacionais. Mais do que ter a lei como um instrumento que a obriga a tratar de alguns assuntos, Luísa usa a lei como amparo para não ser questionada quando propor o assunto em sua aula. Assim, ela é taxada como “a mulher da lei, a chata da Sociologia”, pois toca em assuntos que incomodam as pessoas, e usa a legislação para legitimar sua ação.

Fabiana narra uma experiência parecida de ataque a sua figura enquanto docente, mas por parte de um deputado estadual, que já a denunciou três vezes na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, por conta do seu posicionamento político ao trabalhar temas relacionados ao gênero, luta antirracista, princípios ecológicos e consumo consciente. Ela ainda cita que alguns professores de Sociologia se abstêm desses debates, mas para ela o Ensino de Sociologia exige que o docente assuma uma posição militante politicamente, pois só assim seria possível construir uma consciência cidadã dos estudantes.

Fabiana também se considera legalista, no sentido de estudar e conhecer a legislação da educação brasileira. Assim como Luísa, é na lei que ela encontra base legal para a militância política em sala de aula. Portanto, a existência da legislação que

regulamenta o Ensino de Sociologia e a educação para as relações étnico-raciais na educação básica é para essas professoras muito mais que uma obrigação para que todos os profissionais da educação se engajem nessas questões. Fica claro que esse engajamento depende da trajetória e dos princípios morais dos profissionais. Mas, as leis são importantes para que amparem as transgressoradas, que tratam das temáticas que mexem naquilo que a maior parte não quer mexer no contexto social, provocando mudanças a troco de reverter estruturas de privilégio e em busca de uma sociedade mais justa.

Para Giovana, a organização dos planos de ensino e dos planos de aula, embasados a partir de um subsídio legal, é fundamental para se proteger dos possíveis ataques que ela possa sofrer a respeito dos temas que trabalha em sala de aula. Assim, Giovana preza por ter conhecimento do que está escrito na BNCC e das leis federais e distritais que orientam seu trabalho, e que esse amparo legal está descrito nos seus planos de aula e ficam à disposição da escola, caso haja algum questionamento das suas práticas em sala de aula.

Rejane diz que os temas mais sensíveis de se trabalhar em sala de aula são gênero e raça. Ela observa que o contexto político do país nos últimos anos transformou o debate sobre raça em sala de aula, pois os estudantes atribuem o tema a uma pauta da esquerda política e se tornam relutantes a tratar do assunto. Dandara concorda que esses temas são os mais desafiadores de serem trabalhados em sala de aula, apesar dos estudantes demonstrarem bastante curiosidade, por ser algo que eles acessam primeiro nas redes sociais virtuais. No entanto, ela diz não se sentir confortável, pois se sente exposta e fica temerosa de ser acusada de doutrinadora.

Além de gênero e raça, Rosa acrescenta sexualidade, racismo, racismo religioso e sistemas econômicos como os temas mais difíceis a serem trabalhados. Ela diz ter um certo medo, porque sabe de situações em que os pais vão à escola reclamar que tais assuntos estão sendo trazidos para a sala de aula. Ainda assim, ela não descarta a importância de realizar atividades com esses temas, porque reforça que o respeito e o reconhecimento da diferença são princípios das Ciências Sociais, e ela se embasa com a ciência e com a legislação para justificar suas aulas.

3.4 Caminhos para uma educação para as relações étnico-raciais no Ensino de Sociologia – “Falta uma tradição curricular para a Sociologia, tudo é novo para nós.”

Para Fabiana, a educação para as relações étnico-raciais perpassa todo o conteúdo da Sociologia, não sendo possível abordar nenhuma temática onde a questão racial não seja de alguma forma trabalhada. Mesmo quando o tema não é bem-vindo pelos estudantes, Fabiana diz que está ali “*para constranger, para trazer o debate que não é realizado dentro de casa*”. É assim que ela identifica a relação entre o Ensino de Sociologia e a educação para as relações étnico-raciais.

No ponto de vista de Luísa, a questão racial é uma responsabilidade de todo mundo, assim a educação para as relações étnico-raciais deve estar integrada no planejamento de toda a escola. No entanto, observa que a pouca formação docente e o material didático não têm a qualidade necessária para vencer alguns desafios que o tema ainda carrega. Assim, o desenvolvimento do trabalho de um ensino comprometido com as relações étnico-raciais está vinculado com a necessidade de se comunicar com quem faz pesquisa sobre esses temas, como ela diz:

Sobre a inserção da lei 10.639 no Ensino de Sociologia, alguns trabalhos não conseguem fazer o diálogo com a própria dificuldade da sociologia de se estabelecer na educação básica. É preciso visualizar os dossiês, dialogar com quem tá produzindo pesquisa nesses campos. Falta uma tradição curricular para a sociologia, tudo é novo para nós.

Luísa chama atenção para como a figura da pessoa negra é vista no material didático, e muitas vezes é abordado uma trajetória de opressão que não acentua ações afirmativas, articulações políticas, agência e protagonismo dessas pessoas. Isso se dá também pelo fato de serem citados poucos autores negros e indígenas nos materiais, o que impossibilita uma aprofundamento das questões, caso o professor não tenha formação específica para a temática.

Ainda cita como é difícil construir dinâmicas críticas das relações étnico-raciais em sala de aula, por conta do fato da nossa sociedade ser tão negacionista em relação ao racismo, e não se discutir abertamente o racismo, por vezes ainda utilizar o conceito de “democracia racial” como parâmetro das nossa realidade. Ela conclui que o

estudante não tem as condições para olhar criticamente o material didático, sem que haja uma ação afirmativa para pensar a questão a partir de outras narrativas e lugares que não sejam eurocêntricas.

Para Dandara, a temática étnico-racial também é transversal em todos os anos. Ela diz que toca no assunto, acha importante destacá-lo, mas não tem arcabouço de formação para isso. Além disso, uma intervenção antirracista no cotidiano dos estudantes não é algo considerado tão fácil por Dandara, porque é lidar com a cultura racista enraizada no comportamentos dos alunos, que acham engraçado certas ofensas e nem sempre estão dispostos a discutir o impacto danoso do que eles consideram uma brincadeira.

Fabiana complementa esse desafio com o que ela chama de “esvaziamento da pauta”. Ela explica que é insuficiente trabalhar estratégias para superação do racismo estrutural, enquanto não houver uma mudança cultural e de valores. Fabiana conta que os estudantes, apesar de majoritariamente negros, chegam na escola tendo sido socializados com práticas racistas. Por isso, existe um trabalho árduo em demonstrar que piadas que menosprezam uns aos outros por conta da sua cor de pele, ou outras características fenotípicas vinculadas ao pertencimento étnico-racial não são engraçadas e não devem ser incentivadas. Ela entende que esse é um desafio porque os estudantes chegam no Ensino Médio sem passarem por um processo de autoidentificação racial, e que muitos não se entendem negros e os impactos sociais dessa designação.

Rejane afirma que nunca parou para pensar a educação para as relações étnico-raciais como uma militância, sempre acreditou que essa temática fosse inerente à formação educacional e tem uma motivação educacional em tratar do tema. Ela conta que há opiniões divergentes em sala de aula, e que gosta de oportunizar a fala desses que reviram os olhos. Ela diz que para ela isso é educação, quando o estudante é racista, mas é confrontado com outras visões, ele tem o seu pensamento desconstruído. Rejane entende que a construção de conhecimento é se confrontar com o divergente, onde ou se muda, ou se fortalece, um pensamento.

No caso de Giovana, o principal desafio é porque os estudantes são educados pelas redes sociais virtuais, através de um conteúdo produzido com recursos digitais

muito maiores que a escola pode oferecer, com uma oratória adequada a atingir o público jovem, com o propósito de desarticular a perspectiva sociológica sobre a questão étnico-racial e responsabilizar o indivíduo pela superação das adversidades, eximindo grupos sociais de abdicar de seus privilégios sociais. Ela narra a seguinte experiência:

Eu pergunto para os estudantes “Racismo existe?” Eles vão falar: “Sim, existe, a gente sofre isso”. [...] “Então, vamos pensar em ações afirmativas”, “Não, aí é victimismo, aí é desrespeitar o negro”. “Ah, então, vamos pensar sobre os protocolos da ação policial”. “Não, mas aí se você é contra o policial você é a favor do bandido, professora, não pode ser assim.” Porque essas milícias digitais trazem essa linguagem, né, então é isso que pra mim tem dificultado mais.

Diante desse desafio, Giovana acredita indispensável que o Ensino de Sociologia se dedique ao trabalho de reconhecimento que a discriminação existe e de que ela é institucional. Os estudantes precisam aprender o que podem fazer em caso de racismo; e demonstra o aspecto institucional do racismo através da retomada da história de resistência da população negra ao longo da formação da sociedade brasileira, e como esse é um movimento dinâmico, que exige que o movimento negro contemporâneo continue ativo contra os processos de subserviência promovidos pela branquitude.

O que motiva Rosa a trabalhar a temática em sala de aula é a relação afetiva com o irmão, um homem negro que mora na periferia de Fortaleza. Ela teme pelo genocídio da população jovem negra e enquanto professora acredita que esse fenômeno social deve ser denunciado. Para ela, os maiores desafios estão na questão da autoidentificação dos estudantes, que não se enxergam enquanto negros, e de várias formas se blindam da realidade social de muitas outras pessoas que convivem com a violência. Ela pensa que o papel do Ensino de Sociologia, enquanto educador das relações étnico-raciais, é fazer o barulho necessário para falar sobre os direitos dos alunos negros, e da importância de ocupar espaços de poder que os possibilite garantir boas condições de vida.

No caso de Giovana, a escola onde ela leciona tem uma maioria negra, o que torna trabalhar a temática racial relevante. Ela exemplifica que se ela estivesse em uma escola rural, falar sobre agricultura familiar seria prioridade, pois é parte do trabalho de

planejamento priorizar os conteúdos mais importantes para a realidade da comunidade em que se está inserida. Solange confirma essa visão, uma vez que observa que na realidade da Paraíba, onde ela leciona, muitos estudantes vêm de populações quilombolas e indígenas nas proximidades dos centros urbanos, e com eles experiências válidas na discussão da questão racial.

Nesse mesmo contexto, Giovana cita que a questão racial atravessa a questão econômica, e gera o debate sobre o papel dos estudantes brancos na história:

uma das grandes perguntas que os meninos faziam, que eu não sabia responder, era “Tá, mas foi o meu ancestral que foi o branco colonizador, mas eu sou aqui ó, pobre da Ceilândia, que que eu tenho a ver então com os horrores da colonização?” Aí, a gente vai falar sobre as comunidades de aliança, “qual é o meu papel sendo branco na luta antirracista?”, “o que são os privilégios?”

Esse questionamento coloca em evidência que a educação para as relações étnico-raciais exige ir além de uma narrativa da história e das condições de vida da população negra, mas também explorar os aspectos das relações sociais entre a pluralidade de designações étnico-raciais que a sociedade brasileira compõem, e as diferentes condições sócio-econômicas que cada uma delas está inserida.

Tatiane narra uma experiência parecida, no qual os estudantes brancos perguntam *“ah, eu sou do mal, então?”*. Ela explica que ser branco no mundo não é uma coisa única que uma pessoa tem, e através de um exercício de interseccionalidade, ela fala sobre outras experiências que atravessam a branquitude, como o gênero e o poder econômico.

De modo que, ainda que a questão étnico-racial não possa ser reduzida às condições econômicas, elas possuem uma relação a ser destrinchada em sala de aula. Assim, busca-se compreender também o que significa ser uma pessoa branca em uma sociedade estruturada pelo racismo, e como esses estudantes podem refletir sobre seu posicionamento social, suas disposições e suas possíveis agências, na qual se acentua a possibilidade de ser uma pessoa branca engajada nas mudanças sociais.

Sobre a formação para a educação para as relações étnico-raciais, Dandara conta que dentro da universidade, ela não teve nenhum professor negro e não realizou nenhuma matéria na temática. A falta de formação para uma prática voltada a uma

educação para as relações étnico-raciais é o principal desafio, na sua opinião, porque deixa a cargo do professor ter a proatividade de se informar e nem todos demonstram a disposição necessária. Giovana, que também se formou na UnB, disse ter realizado “Pensamento Negro Contemporâneo”, como disciplina optativa, que lhe trouxe repertório de autores discutindo a temática étnico-racial, o suficiente para pelo menos começar a discussão, já as outras referências ela buscou de forma autônoma.

O primeiro espaço de formação para uma pedagogia das relações étnico-raciais para Luísa foi a militância no movimento negro, ainda que fossem um espaço não-formal de estudo. Ela conta que o movimento estudantil tradicional não foi uma rede de apoio, e por isso sentia necessidade de fundar coletivos direcionados a estudantes negros. Em seguida, fez o mestrado em relações étnico-raciais, além de participar de formações continuadas e grupos de pesquisa sobre o tema.

Rejane afirma que a sua formação para uma educação antirracista aconteceu na vivência com grupos de luta contra o racismo, tanto na organização “Educafro”¹², quanto em braços antirracistas de partidos políticos que proporcionam formação. No “Educafro”, ela foi professora de pré-vestibular e pôde acompanhar na prática a luta de pessoas negras para acessar o curso superior como forma de empoderamento e mobilidade social.

Fabiana estava fazendo pesquisa dentro de terreiros de religiões de matriz africana e em contato com capitães e madrinhas do Congado¹³ da região de Uberlândia em 2003, no ano em que a lei 10.639/03 foi promulgada. Assim, ela diz que já estava inserida academicamente na história e cultura afro-brasileira, o que lhe possibilitou atribuir importância que a temática fosse discutida em sala de aula desde o início da sua formação docente. Fabiana valoriza a formação através da história oral,

¹² De acordo com o site próprio da Educafro (2024), o objetivo geral da organização é reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias desta causa, que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira.

¹³ O Congado é uma manifestação cultural e religiosa de origem afro-brasileira, presente principalmente em Minas Gerais e em outros estados do Brasil. O Congado celebra santos católicos, especialmente Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia. Através do canto, do toque de tambores, caixas e de outros instrumentos, enquanto desfilam pelas ruas, os grupos recriam simbolicamente a coroação de reis africanos. (GABARRA, 2007)

acentuando a importância do conhecimento dos povos ágrafos e de quem mantém a sua memória através da oralidade como essenciais para a sua formação docente.

Ela também cita a importância do trabalho em conjunto com o NEAB da UFU, que a possibilitou ser supervisora, enquanto professora da educação básica, de uma turma de PIBID, voltado especificamente para história e cultura afro-brasileira. Essa troca de conhecimento foi produtiva para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e publicações acadêmicas voltadas ao Estudo das Relações Étnico-Raciais.

No caso de Rosa, o NEABI está dentro da escola, visto que ela trabalha em um Instituto Federal. E, é muito importante para ela que o núcleo seja coordenado pelos próprios professores, no qual ela já esteve enquanto coordenadora, o que possibilitou maior tempo de estudos e dedicação à educação para as relações étnico-raciais.

A partir desse ponto do capítulo, citarei projetos e fontes que as professoras trazem como inspiração para potencializar a educação para as relações étnico-raciais no Ensino de Sociologia. Mas é bom lembrar uma fala de Rosa, que acentua que “*não tem uma receita*”. Cada turma vai exigir um plano de estudos específico, visando suas necessidades sociais, culturais e raciais. O que faço aqui é inspirar, através de exemplos práticos, possibilidades de por onde começar, sem elencar se essas fontes são as melhores e/ou mais adequadas. Assim, prezo por possibilitar ao professor que ele avalie o que funciona e o que precisa de adequação no seu contexto educacional.

Rosa considera que o material didático auxilia o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, mas que também busca outras bibliografias. Ela cita Ribeiro (2017), Krenak (2019) e Kopenawa e Albert (2015) como suas principais fontes. Além disso, também gosta de trabalhar em sala de aula com reportagens, que possibilitam tratar a realidade social através de dados jornalísticos. Solange cita as mesmas fontes, e também acredita na importância de se manter atenta às discussões nas redes sociais, pois ela acredita que essas discussões mobilizam a atualidade do tema para a juventude e isso faz com que eles se engajem mais no tema.

Dandara critica a abordagem dos livros didáticos, que quando discutem raça, é em uma perspectiva da escravização, miscigenação e racismo. Ela sente falta de um material que aborde a população negra para além do lugar de objetificação. Nesse sentido, por isso ela aproveita o espaço das eletivas para abordar obras que expandem

a questão étnico-racial no Brasil, como as obras da Matriz de Referência do PAS/UnB e outros vestibulares, como “Sobrevivendo no Inferno” dos Racionais MC’s¹⁴, que foi leitura obrigatória do processo seletivo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre 2020 e 2023.

Quando questionada sobre os trabalhos voltados para uma educação para as relações étnico-raciais, Fabiana cita ter participado da construção do projeto “A Cor da Cultura”, da Fundação Roberto Marinho, exibido no Canal Futura¹⁵. Ela o recomenda para quem quiser ter sua primeira entrada nos estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Giovana cita o material “Tem Cor no Ensino”, como leitura obrigatória todos os anos para os professores nas coordenações pedagógicas da escola em que ela trabalha. Segundo a reportagem do site G1 (2021), o material foi criado pela historiadora Keilla Vila Flor Santos, pela bacharel em direito Veronica Gomes, e pelo geógrafo Vinicius Machado, e tem como proposta "manter os debates sobre negritude, ancestralidade e história do povo negro no ensino".¹⁶

Luísa conta que em suas aulas preza por materiais didáticos que expanda a dinâmica em sala de aula para além da leitura dos livros, e faça ações pedagógicas sobre a população negra e indígena ao longo do ano, não somente em datas específicas como abril e novembro. Ela conta que organiza saídas de campo, para que os estudantes conheçam exposições. Promove sessões de cinema, com filmes que possibilitem a discussão. Lê livros literários de autores negros, que chamem a atenção dos estudantes. E, fala muito das personalidades atuantes de mulheres negras e indígenas através de jogos que possibilitem reconhecer suas ações.

É interessante notar que o domínio dessas professoras de práticas que discutem as relações-étnico raciais, em um contexto que os currículos são insuficientes, revela que não há uma cisão entre a cientista social e a professora, pois seus ofícios

¹⁴ O álbum "Sobrevivendo no Inferno", lançado pelo grupo de rap "Racionais MC's" em 1997, foi incluído na lista de leituras obrigatórias do vestibular da Unicamp entre 2020 e 2023 devido à sua relevância cultural, social e literária. As letras das músicas abordam temas como racismo, desigualdade social, violência urbana e a realidade das periferias brasileiras, oferecendo uma perspectiva crítica e profunda sobre questões sociais contemporâneas.

¹⁵ O material do projeto “A Cor da Cultura” está disponível no link:

<https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura> (acessado em 19/12/2024).

¹⁶ O material do projeto “Tem Cor no Ensino” está disponível no link: <https://linktr.ee/temcornoensino> (acessado em 19/12/2024).

dependem de estarem em sala de aula e em contínua pesquisa acadêmica. Assim, elas precisam continuar atualizando e estudando o que os campos de pesquisa, tanto do Ensino de Sociologia, quanto da Educação das Relações Étnico-Raciais, têm produzido para poderem realizar suas práticas pedagógicas. Por um lado, é um campo de atuação que obriga as professoras a continuarem pesquisando o tempo todo. Por outro, o currículo voltado para as relações étnico-raciais só existe, porque são essas mulheres em ação produzindo-os ativamente.

Dessa forma, essas mulheres revelam uma coragem e sabedoria das competências da docência, tais que as tornam estratégistas para se movimentar nesses espaços, que dificilmente acolhem suas ações. É preciso, portanto, pensar em como construir espaços de acolhimento, que freie o apagamento das memórias e das vivências de quem produz esse trabalho de levantar o debate racial em sala de aula.

Ao longo desse capítulo, debatemos sobre a dificuldade de trabalhar as questões étnico-raciais no ambiente escolar, e como as professoras de ensino de Sociologia acabam tendo um desafio de tratar dessas questões em sala de aula. Resta pesquisar a fundo como aprender a linguagem da divulgação da produção científica, uma vez que a produção de conteúdo escolar tem perdido terreno para narrativas divulgadas nas redes sociais.

Conclusão

Esta dissertação analisou a interseção entre o Ensino de Sociologia na educação básica e as práticas pedagógicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, destacando as contribuições significativas das trajetórias profissionais e pessoais das professoras entrevistadas. Por meio de suas narrativas, foi possível compreender os desafios enfrentados e os caminhos trilhados para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, revelando a importância de uma abordagem interseccional e reflexiva para transformar a educação em um instrumento de justiça social.

Esta pesquisa é, portanto, uma defesa da relevância do Ensino de Sociologia na construção de um campo educacional comprometido com a inclusão e a equidade, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. Mas, é preciso acentuar que não se trata de dizer que naturalmente o Ensino de Sociologia têm essa relevância, porém sim que ao longo da sua legitimação enquanto disciplina escolar, ele desenvolve um sentido pedagógico aliado aos propósitos da educação das relações étnico-raciais. Assim, torna-se possível afirmar que todas as disciplinas escolares podem assumir seu papel pedagógico antirracista, uma vez que se atribuem também esse sentido pedagógico voltado para desenvolver uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã.

Ao longo deste estudo, foi possível identificar que a Lei 10.639/03, e sua complementar, 11.645/2008, embora represente um marco legal essencial para a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, encontra barreiras estruturais que tornam sua implementação um desafio cotidiano. As professoras negras entrevistadas assumem um papel central nesse cenário, utilizando suas próprias experiências e vivências como ferramentas para enriquecer suas práticas pedagógicas. Elas revelam um compromisso com a educação enquanto espaço de transformação social, demonstrando como a reflexão sobre as relações étnico-raciais pode catalisar mudanças significativas tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade em geral.

As narrativas dessas educadoras ressaltam a necessidade de considerar as interseções entre gênero, raça, trajetória educacional e contexto sociocultural. Esses

fatores não apenas moldam suas experiências pessoais e profissionais, mas também influenciam diretamente nas abordagens pedagógicas que desenvolvem. Assim, a pesquisa demonstra que o compromisso com a educação antirracista vai muito além de uma obrigação legal; ele está enraizado em experiências de resistência, superação e um desejo de transformar o sistema educacional em um espaço inclusivo e acolhedor.

Outro aspecto fundamental que emerge deste estudo é a relevância do pensamento feminista negro, especialmente nas contribuições de bell hooks, Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, como estrutura teórica para compreender as dinâmicas de opressão e resistência enfrentadas pelas professoras negras. O conceito de *outsider within*, desenvolvido por Collins (2016), mostrou-se especialmente pertinente, ao destacar como as professoras negras, embora inseridas no sistema educacional, ocupam uma posição que lhes permite criticar e desafiar as estruturas opressivas de dentro. Essa posição única amplia os horizontes do Ensino de Sociologia, permitindo a inclusão de perspectivas que historicamente foram marginalizadas ou ignoradas.

Tal conceito encontra um diálogo frutífero com a ideia de consciência e memória de Lélia Gonzalez (1984). Para Gonzalez (1984), a consciência, enquanto lugar de domínio e exclusão, reflete o discurso dominante que apaga ou distorce as experiências subalternas, enquanto a memória atua como um contraponto, preservando as narrativas e vivências de resistência que desvelam as fissuras no discurso hegemônico. Assim como o *outsider within*, a memória reivindica espaços de subjetividade que desafiam e enriquecem o campo educacional e teórico, proporcionando um arcabouço para a resistência crítica e a transformação social.

Além disso, as entrevistas revelaram uma lacuna significativa na formação inicial em licenciatura, que muitas vezes não prepara adequadamente os futuros docentes para lidar com questões étnico-raciais e implementar práticas pedagógicas antirracistas. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de programas de formação continuada que articulem conhecimentos teóricos e práticas concretas, fortalecendo os docentes para enfrentar os desafios do contexto escolar. Oficinas, grupos de estudos e iniciativas colaborativas entre universidades e escolas surgem

como caminhos promissores para suprir essa demanda e promover uma educação mais engajada e responsável.

Um dos desafios identificados está relacionado à sobrecarga enfrentada pelas professoras negras, que frequentemente assumem sozinhas a responsabilidade de promover práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais. A trajetória pessoal, política e profissional dessas educadoras proporciona uma preparação única para enfrentar tais desafios, mas essa formação não é equivalente à de outros professores, especialmente aqueles que não compartilham dessas vivências. Essa diferença dificulta que outros docentes, agravada pela falta de capacitação teórica, estejam igualmente preparados para lidar com a complexidade das práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Além disso, é imprescindível destacar os desafios socioemocionais enfrentados por essas professoras, que estão constantemente lidando com o peso de um trabalho exaustivo de transformação social. O compromisso intenso com práticas antirracistas não apenas consome energia física e mental, mas também impõe uma carga emocional significativa, especialmente em contextos onde elas são frequentemente isoladas em suas iniciativas. Também, essas educadoras frequentemente enfrentam suas próprias dores e traumas ao tratar dos conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais, o que intensifica o impacto emocional de seu trabalho.

Essa dinâmica reflete uma desigualdade estrutural que precisa ser superada: todos os agentes da educação, incluindo professores brancos, devem estar igualmente envolvidos na construção de uma educação antirracista. Essa cooperação é essencial para que a luta contra o racismo se torne uma prática coletiva e efetiva dentro do ambiente escolar, pois é somente a partir dela que é possível compartilhar e repartir o trabalho árduo é que exercer essa função.

Assim, para os professores que não compartilham de uma trajetória pessoal que os forme para discutir as questões inerentes a uma educação para as relações étnico-raciais, torna-se essencial a busca pela estruturação de uma formação teórica adequada. E, muitas vezes essa formação vai depender que esses professores sejam proativos, procurem aprender, interessem-se verdadeiramente em participar da solução

do problema, inclusive incentivando seus pares e construindo pontes de comunicação entre quem produz conhecimento a respeito e quem aplica em sala de aula.

Os desafios estruturais que dificultam a implementação de uma educação voltada às relações étnico-raciais são muitos e variados, incluindo a falta de recursos financeiros, a resistência política a temas de diversidade e o despreparo institucional para lidar com o racismo estrutural. Apesar disso, as professoras demonstraram uma capacidade de resiliência, transformando limitações em oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Seus relatos destacam um aspecto específico do papel do professor como agente de mudança e reafirmam a ideia de que a educação, quando alinhada a um compromisso ético e social, pode ser um instrumento de justiça e equidade.

Por fim, esta dissertação contribui para o campo do Ensino de Sociologia ao evidenciar como as práticas pedagógicas antirracistas podem ser implementadas de maneira eficaz, mesmo em cenários adversos. As experiências das professoras negras entrevistadas não apenas iluminam os desafios enfrentados, mas também oferecem soluções e inspirações para outros profissionais da educação. Ao compartilhar suas trajetórias, essas educadoras não apenas ampliam o debate sobre as relações étnico-raciais, mas também apontam caminhos para superar as barreiras que ainda persistem.

Em suma, os resultados desta pesquisa reafirmam a relevância de iniciativas que promovam a educação para as relações étnico-raciais enquanto reconhecem e valorizam as vozes das professoras que estão na linha de frente dessa luta. A conclusão deste trabalho destaca não apenas os desafios enfrentados, mas também as possibilidades de construção de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora. Que esta dissertação inspire docentes, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais a fortalecer tanto o Ensino de Sociologia, quanto a educação para as relações étnico-raciais, como campos de atuação comprometidos com a justiça social e a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária.

Anexo I - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS.

Perfil: Professoras graduadas em Ciências Sociais e que lecionam a disciplina na educação básica.

Tópico 1 - Dados gerais:

- Nome, idade, gênero (pronomes), sexualidade, cor que se autodeclara?
- Ano que se formou na graduação (licenciatura ou bacharelado)?
- Quanto tempo trabalha com o ensino de Sociologia?
- Local de moradia?

Tópico 2 - Origem social e cultural:

- Qual a escolaridade dos pais?
- Onde nasceu e cresceu?
- Onde fez o ensino fundamental e médio? A escola foi pública ou privada?
- Como descreve a qualidade do ensino na escola?
- Qual a sua relação com os/as professores/as na escola?
- Teve acesso a livros, museus, passeios culturais na infância/adolescência (na escola ou no meio familiar)?
- Recebeu algum auxílio para estudar, foi beneficiário/a de bolsa durante o ensino básico (fundamental/médio)?

Tópico 3 - Entrada na vida acadêmica:

- Você cursou Licenciatura em Ciências Sociais, onde e quando se formou?
- Você teve Sociologia no Ensino Médio? Você acha que isso te influenciou a entrar no curso?
- Lembra quem foi o professor(a), se era formado(a) na área?
- Como ocorreu a escolha pelo curso de graduação?
- O que ou quem te influenciou a entrar na graduação em Ciências Sociais?
- Como foi a reação dos familiares ao passar no processo seletivo para ingresso no ensino superior?

- Como foi estar na universidade nos primeiros anos? Quais as principais dificuldades? Teve algum tipo de bolsa para auxílio, pesquisa, extensão, PIBID, PIBIC? O que te motivou a cursar a licenciatura?
- Você acredita que o estágio supervisionado e as disciplinas pedagógicas te prepararam para dar aula?
- Em algum momento pensou em desistir do curso, se sim o que motivou essa escolha? Houve alguma quebra de expectativa em relação a entrada no curso de graduação?

Tópico 4 - Entrada no mercado de trabalho:

- Como foi a primeira experiência profissional como professor(a) de Sociologia? Havia outros professores(as) de Sociologia na escola? Como foi a relação com eles?
- E como era a percepção dos colegas da escola sobre o ensino da Sociologia?
- Qual era a sua percepção sobre a profissão do professor(a) de Sociologia? E se essa percepção se modificou após o ingresso no mercado de trabalho?
- Em comparação aos seus colegas de outras disciplinas, você enxerga diferenças nas suas condições e possibilidades de trabalho como docente? (condições materiais de infraestrutura, de recursos didático-pedagógicos, apoio dos colegas de trabalho, corpo discente e gestão escolar em iniciativas como projetos, e liberdade de pensamento).
- Você já pensou em mudar de profissão? Se sim, como isso aconteceu, o que motivou?

Tópico 5 - Currículo e práticas pedagógicas:

- Como você vem trabalhando após a Reforma do Ensino Médio com a Sociologia? Quais outras atividades dentro da Reforma (Eletivas, projeto de vida) você vem atuando?
- Qual livro didático você tem utilizado (Utilizada os livros didáticos do PNLD 2021?)

- Você já teve dificuldade para abordar algum tema em sala de aula? Você já sofreu algum tipo de violência na escola?
- Em relação a esses desafios, você sente que a licenciatura te preparou para trabalhar com essas temáticas na escola?

Tópico 6 - Práticas pedagógicas antirracistas:

- Você participa ou já participou da construção e execução de algum projeto de práticas antirracistas na escola que atua? Se sim, explique sobre o projeto, relate experiências prévias, observações, se houve interação com outras áreas do conhecimento. /Se não, explique o porquê.
- O que te motiva trazer a temática antirracista para dentro da sala de aula?
- Possui alguma formação voltada para a educação antirracista ou relações étnico raciais? Se sim, qual e onde?
- O quanto afundo as temáticas em relação às populações indígenas são abordadas?
- Sobre a branquitude, você costuma trabalhar sobre o que é ser branco na sociedade brasileira? Se sim, de que maneira?
- Quais os principais desafios do ensino das relações étnico-raciais?
- Você conhece algum material didático do ensino de Sociologia que envolve o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena? Se sim, narre como teve acesso a estes documentos.
- Em se tratando do ensino sobre a população preta, quais são os assuntos mais trabalhados com os estudantes?

Tópico 7 - Desenvolvimento da trajetória profissional, mudanças e/ou perspectivas:

- Você faz pós-graduação na área de Ciências Sociais? Se não, considera fazer? Caso tenha feito em outra área, qual foi?
- O que mais te satisfaz com a profissão docente em Sociologia?
- Você se vê trabalhando com o ensino de Sociologia nos próximos anos?
- Na sua opinião, para que serve o ensino de Sociologia na educação básica?

Anexo II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “A construção da identidade profissional docente em Sociologia frente aos desafios curriculares e pandêmicos no Brasil”, de responsabilidade de Marcelo Pinheiro Cigales, professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa - Investigar os fatores predominantes na constituição das identidades profissionais dos professores de Sociologia no Brasil, considerando possíveis impactos da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e do Ensino Remoto Emergencial no Brasil. Espera-se que com a pesquisa possamos compreender os efeitos da Reforma do Ensino Médio e do Ensino Remoto Emergencial na prática pedagógica dos professores de Sociologia no Brasil, evidenciando como os agenciamentos docentes se articulam com a constituição de suas identidades profissionais.

Anonimato - Os nomes dos participantes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo e adotado procedimentos para que ninguém seja identificado.

Riscos à saúde - Os riscos à saúde são mínimos, os quais eventualmente podem se relacionar com questões do ambiente de trabalho e gerar lembranças que podem provocar estresse emocional.

O caráter voluntário da pesquisa - Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ética na pesquisa - A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, submetida a Plataforma Brasil sob o parecer número 5.567.661

Divulgação da pesquisa - Os dados das entrevistas serão socializados com os/as participantes através do relatório de pesquisa, podendo posteriormente ser publicado em eventos ou periódicos da área de Ciências Sociais no formato de trabalhos ou artigos científicos.

Dado que você respondeu o questionário da primeira fase da pesquisa, você está sendo convidada a participar da segunda fase, realizando uma entrevista semi-estruturada sobre questões pertinentes a sua trajetória educacional, acadêmica e voltada às práticas pedagógicas do ensino de Sociologia escolar.

Você está ciente dos objetivos e concorda em participar desta pesquisa?

Referências Bibliográficas

- Almeida, S.. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. 264 P. (Feminismos Plurais / Coordenação De Djamila Ribeiro).
- Bento dos Santos, L.. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO. Revista Intratextos, [S. I.], v. 13, n. 1, p. 15–33, 2023.
- Bodart, C.; Marchiori, C. R.. Fundamentos Do Ensino De Sociologia Católica Em Uma Escola Normalista Pública Em 1935. Revista Eletrônica De Ciências Sociais, 3(2), Pp. 18-38. 2016.
- Bodart, C.. Um Balanço Do V Congresso Nacional E Os 10 Anos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais (Abecs). Congresso Nacional Da Abecs, [S. L.], V. 5, N. 1, P. 14–31, 2023.
- BODART, C. das N. Raça, gênero e Ensino de Sociologia: uma análise da produção científica. Revista Café com Sociologia, [S. I.], v. 13, n. 1, p. 108–130, 2024.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Média E Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte Iv - Ciências Humanas E Suas Tecnologias. Brasília: Mec/Semtec, 2000.
- Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Média E Tecnológica. Pcn + Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares Aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas E Suas Tecnologias. Brasília: Mec/Semtec, 2002.
- Brasil. Lei Nº 10.639, De 9 De Janeiro De 2003. Altera A Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, Estabelecendo A Obrigatoriedade Do Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana Nas Escolas De Ensino Fundamental E Médio. Diário Oficial Da União, Brasília, 9 Jan. 2003.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <https://normativasconae.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- Brasil. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução Cne/Ceb Nº 4, De 16 De Agosto De 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Básica. Diário Oficial Da União: Seção 1, Brasília, Df, P. 8, 17 Ago. 2006a.
- Brasil. Orientações Curriculares Para O Ensino Médio. Brasília, Df: Ministério Da Educação, 2006b.
- Brasil. Lei Nº 11.645, De 10 De Março De 2008. Altera A Lei Nº 10.639, De 9 De Janeiro De 2003, E Estabelece A Obrigatoriedade Do Ensino De História E Cultura Indígena, Afro-Brasileira E Africana. Diário Oficial Da União, Brasília, 10 Mar. 2008a.

Brasil. Lei Nº 11.684, De 2 De Junho De 2008. Altera O Art. 36 Da Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996, Que Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, Para Incluir A Filosofia E A Sociologia Como Disciplinas Obrigatórias Em Todas As Séries Do Ensino Médio. Diário Oficial Da União: Seção 1, Brasília, Df, P. 5, 3 Jun. 2008b.

Brunetta, A.; Bodart, C.; Cigales, M.. Dicionário Do Ensino De Sociologia. Maceió: Café Com Sociologia, 2020.

Cardoso, C.. Amefricanizando O Feminismo: O Pensamento De Lélia Gonzalez. Revista De Estudos Feministas. V. 22, N. 3, P. 965-986, Set.-Dez. 2014.

Carvalho, L.; Klein, S. Contribuições Para O Ensino De Teoria E História Da Sociologia: Reflexões Sobre O Presente E Propostas Desde O Brasil. Revista Brasileira De Sociologia, V. 11, P. 103-132, 2023.

Cigales, M. P.. A Sociologia Educacional No Brasil (1946-1971): Análise Sobre Uma Instituição De Ensino Católica. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Programa De Pós-Graduação Em Educação, Instituto De Ciências Humanas, Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2014.

Cigales, M.; Fonseca, L.. Habitus Docente Em Sociologia: Elementos Pertinentes Da Leitura Sociológica. Revista Ciências Sociais Unisinos, V. 58, P. 97-109, 2022.

Cigales, M.; Tabac, S. E. Z.. A Construção Das Identidades Profissionais Docentes Em Sociologia Frente A Reforma Do Ensino Médio. In: 21º Congresso Brasileiro De Sociologia, 2023, Belém Do Pará. Cp18. Ensino De Sociologia Em Tempos De Resistência E "Pós-Pandemia", 2023.

Collins, P. H. Aprendendo Com A Outsider Within*: A Significação Sociológica Do Pensamento Feminista Negro. Sociedade E Estado, [S. L.], V. 31, N. 1, P. 99–127, 2016.

Collins, P. H.; Bilge, S.. Interseccionalidade. Trad. Rane Souza - 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

Collins, P. H.. Bem Mais Que Ideias. A Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

Crenshaw, K.. Demarginalizing The Intersection Of Race And Sex: A Black Feminist Critique Of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory And Antiracist Politics. University Of Chicago Legal Forum, 1989.

Davis, A. Mulheres, Raça E Classe. Tradução De Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

Dias, L. R. (Et. Al). Implementação Da Lei 10.639/2003. In: Silva, Paulo Vinicius, Baptista Da; Regis, Kátia; Miranda, Shirley Aparecida De. Educação Para As Relações Étnico-Raciais: O Estado Da Arte. Curitiba: Neab-Ufpr E Abpn, 2018.

Diaz, S. M. M.. Sociologia No Ensino Médio No Brasil: Da Intermitência À Invisibilidade - 2016. 127f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2016.

Educafro. Quem Somos: Conheça A Educafro. Educafro, 2024. Disponível em: <https://Educafro.Org.Br/Site/Quem-Somos/>. Acesso Em 19 Dez. 2024.

Fireman, E. de O.. Uma Abordagem Sociológica Do Relato Da Obrigatoriedade Do Ensino De Sociologia No Ensino Médio - 2013. 105f. Dissertação (Mestrado Em Sociologia) - Universidade Federal De Alagoas, Maceió, 2013.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 69. Ed. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 2019.

G1 Df E Tv Globo. Professora Do Df Cria Projeto Para Debater Negritude E Ancestralidade Nas Escolas. G1, Brasília, 20 Nov. 2021. Disponível Em: <Https://G1.Globo.Com/Df/Distrito-Federal/Noticia/2021/11/20/Professora-Do-Df-Cria-Projeto-Para-Debater-Negritude-E-Ancestralidade-Nas-Escolas.Ghtml>. Acesso Em: 19 Dez. 2024.

Giddens, A.. Novas Regras Do Método Sociológico. Rio De Janeiro: Zahar, 1978.

Giddens, A.. As Consequências Da Modernidade. São Paulo: Editora Da Unesp, 1991.

Gomes, N. L.. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: Marilene de Paula; Rosana Heringer. (Org.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

Gomes, N. Lino; Brandão, A. P.. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.69/03 - Cadernos de Atividades, saberes e fazer, n. 04, A Cor da Cultura. 2010. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático).

Gomes, N. L.; Jesus, R.. As Práticas Pedagógicas De Trabalho Com Relações Étnico-Raciais Na Escola Na Perspectiva De Lei 10.639/2003: Desafios Para A Política Educacional E Indagações Para A Pesquisa. Educar em Revista, N. 47, P. 19–33, Jan. 2013.

Gomes, N. L. O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos Nas Lutas Por Emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

Gomes, D. S. Educação Para As Relações Étnico-Raciais No Distrito Federal: A Implementação Do Artigo 26-A Da Ldb. 2022. Dissertação De Mestrado Em Sociologia - Universidade De Brasília, Brasília, 2022.

Gonzalez, L.. Racismo E Sexismo Na Cultura Brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

Gonzalez, L.. A Categoria Político-Cultural Da Amefricanidade. Tempo Brasileiro. Rio De Janeiro, Nº. 92/93 (Jan./Jun.). 1988.

Gonzalez, L.. Primavera Para As Rosas Negras. Ucpa, 2018.

Gonzalez, L.. Por Um Feminismo Afro-Latino-American: Ensaios, Intervenções E Diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 2020.

hooks, b.. Ensinando A Transgredir: A Educação Como Prática De Liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

hooks, b.. Teoria Feminista: Da Margem Ao Centro. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

hooks, b.. Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática; Tradução Bhumi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

Klein, S.. Articulando O Lugar Da Resistência Na Dialética Do Esclarecimento E Em Lélia Gonzalez. Civitas, V. 22, 2022.

Krenak, A.. Ideias Para Adiar O Fim Do Mundo. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.

Kopenawa, D.; Albert, B.. A Queda Do Céu. Palavras De Um Xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015.

Machado, C. S. O Ensino De Sociologia na Escola Secundária: Um Levantamento Preliminar. Revista Da Faculdade De Educação,V. 13, N 1, P. 115-142, 1987.

Meucci, S.. História Da Disciplina Na Educação Básica No Brasil, O Ensino Da Sociologia E A. In: Brunetta, A; Bodart, C; Cigales, M.(Org.) Dicionário Do Ensino De Sociologia. Maceió: Café Com Sociologia, 2020.

Moraes, A. C. Ensino De Sociologia: Periodização E Campanha Pela Obrigatoriedade. Cadernos Cedes, V. 31, N. 85, P. 359-382, 2011.

Moraes, F. M. de. O subcampo do ensino de sociologia e sua produção sobre as relações étnico-raciais. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, [S. I.], v. 8, n. 2, p. 01–20, 2024.

Moreira, N. R.; Cardoso, T. T.. Mulheres Negras Em Marcha Contra O Racismo, A Violência E Pelo Bem Viver: Indícios Para Um Currículo Antirracista. Cadernos de Pesquisa, São Luís, V. 27, N. 4, P. 129–151, 2020.

Moura, D. O.; Almeida, T. M. C.. Ancestralidade, Interseccionalidade, Feminismo Afrolatino-American E Outras Memórias Sobre Lélia Gonzalez. Arquivos Do Cmd, V. 8, N. 2, P. 27-45, Jul.-Dez. 2019.

Nascimento, A. do. O Genocídio Do Negro Brasileiro: Processo De Um Racismo Mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

Nascimento, B.. Uma História Feita Por Mãos Negras: Relações Raciais, Quilombos E Movimentos. Rio De Janeiro: Zahar, 2021.

Neves, P.. Antirracismo. In: Dicionário Das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas / Organização Flávia Rios, Márcio André Dos Santos, Alex Ratts. - 1ª Ed. - São Paulo: Perspectiva, 2023.

Neuhould, R. dos R.. Sociologia Do Ensino De Sociologia: Os Debates Acadêmicos Sobre A Constituição De Uma Disciplina Escolar - 2014. 334f. Tese (Doutorado) - Faculdade De Educação, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2014.

Oliveira, A.. Ensino De Sociologia: Desafios Epistemológicos Para O Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico, V. 10, N. 119, P. 115-121, 16 Fev. 2011.

Oliveira, A.. Sentidos E Dilemas Do Ensino De Sociologia: Um Olhar Sociológico. Revista Inter-Legere, [S. L.], V. 1, N. 9, 2013.

Oliveira, A.. Os Desafios Teórico-Metodológicos Do Ensino De Sociologia No Ensino Médio. Perspectiva, [S. L.], V. 32, N. 3, P. 1019-1044, 2014.

Oliveira, A.. Ensino De Sociologia Na Educação Básica: Expansão, Retrocessos E Perspectivas. Em Aberto, Brasília, V. 34, N. 111, P. 27-40, Maio/Ago. 2021.

Oliveira, A.. O CAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA BRASIL: uma análise de seu processo de autonomização. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, [S. I.], v. 7, n. 1, p. 79–101, 2023.

Oliveira, A., Binsfeld, W., Trindade, T.. A Reforma Do Ensino Médio E Suas Consequências: O Que Pensam Os Professores De Sociologia? Rev. Espaço Do Currículo (Online), João Pessoa, V.11, N.2, P. 249-259, Mai./Ago. 2018.

Oliveira, L. F. de. Educação Antirracista: Tensões E Desafios Para O Ensino De Sociologia. Educação E Realidade, Porto Alegre, V. 39, P. 81-98, 2014.

Oliveira, L. F. de. O Ensino De Sociologia E O Racismo. Org. Brunetta, A; Bodart, C; Cigales, M. Dicionário Do Ensino De Sociologia. Maceió: Café Com Sociologia, 2020.

Palma Filho, J. C. Pedagogia Cidadã – Cadernos De Formação – História Da Educação – 3. Ed. São Paulo: Prograd/Unesp/ Santa Clara Editora. P. 49-60, 2005.

Pereira, G. dos S.. BNCC e o Futuro Da Sociologia no Ensino Médio – Uma Análise Comparativa. Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais, [S. L.], V. 4, N. 1, P. 141–162, 2020.

Portela Jr., A.; Lira, B. F. F. A.. Améfrica Ladina E A Crítica À Democracia Racial Em Lélia De Almeida Gonzalez. Horizontes Antropológicos, V. 28, N. 63, P. 105-131, Maio-Ago. 2022.

Rios, F.; Ratts, A.. A Perspectiva Interseccional De Lélia Gonzalez. In: Chalhoub, S.; Pinto, F. M. (Orgs.). Pensadores Negros-Pensadoras Negras Do Século Xix E Xx. Belo Horizonte: Traço Fino, 2016.

Rios, F.; Lima, M.. Por Um Feminismo Afro Latino Americano. Lélia Gonzalez. Rio De Janeiro: Zahar, 2020.

Rios, F.; Klein, S.. Lélia Gonzalez, Uma Teórica Do Social. Sociedade E Estado, [S. L.], V. 37, N. 03, P. 809–833, 2022.

Rios, F.; Santos, M. A.; Ratts, A. (Orgs.). Dicionário Das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas. Editora Perspectiva, 2023.

Ribeiro, D.. O Que É Lugar De Fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Rodrigues Ligeiro, I.; Brito, J. E. de. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio?. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. I.], v. 13, n. 27, p. 11–26, 2021.

Rollins, J. Between Women, Domestics And Their Employers. Philadelphia: Temple University Press, 1985.

Romano, F. G.. A Luta Em Defesa Da Sociologia No Ensino Médio: 1996-2007: Um Estudo Sobre A Invenção Das Tradições – 2009. 155 F. Dissertação (Mestrado Em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade De Ciências E Letras, Campus De Araraquara, 2009.

Saviani, D. História Das Ideias Pedagógicas No Brasil. Campinas: Editores Associados, 2011.

Santana, M. H. M. de . Apontamentos sobre o Ensino de Sociologia e o Feminismo Negro: : interseccionalidade, sociologia e interpretação da sociedade brasileira . Revista Café com Sociologia, [S. I.], v. 13, n. 1, p. 82–95, 2024.

Silva, F. C.. Desigualdade racial e educação: outros lugares epistêmicos insurgentes possíveis no ensino de Sociologia. In: Oliveira, A., Engerrof, A. M., Greinert, D., Cigales, M. (orgs). Conquistas e resistências do ensino de Sociologia. Maceió: Café com Sociologia. 2021.

Silva, G. da C. Autor Negro, Catálogo Branco: A Presença De Autores Negros No Mercado Literário Brasileiro. 2022. Dissertação De Mestrado Em Sociologia - Universidade De Brasília, Brasília, 2022a.

Silva, G. C.. Pensadoras negras, o acesso às oportunidades e as questões raciais. In: Leal, S., Cigales, M. (org). Temáticas do ensino de Sociologia na escola brasileira. Campinas: Pontes. 2022b.

Silva, I. L. F. A Sociologia No Ensino Médio: Desafios Institucionais E Epistemológicos Para A Consolidação Da Disciplina. Cronos, Natal, Rn, V. 8, N. 2, P. 403-427, Jul./Dez. 2007.

Silva, I. L. F. A Sociologia No Ensino Médio: Os Desafios Institucionais E Epistemológicos Para A Consolidação Da Disciplina. Revista Cronos, [S. L.], V. 8, N. 2, 2012.

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

Silveira, L. F.. Emancipação da sala de aula: o ensino das relações étnico-raciais: fortalecendo estudantes e professores. In: Oliveira, A., Engerrof, A. M., Greinert, D., Cigales, M. (orgs). Conquistas e resistências do ensino de Sociologia. Maceió: Café com Sociologia. 2021.

Sousa, A. C. A.; Santos, R. C. G.. Sistema De Cotas Raciais Na Universidade De Brasília: Acesso ao Ensino Superior E Ao Mercado De Trabalho. Rev. Campo De Públ.: Con. E Exp., Belo Horizonte, V. 3, N. 1, P. 163-189, Jan./Jun. 2024.

Damásio, A. C. S dos S. 20 anos da lei 10.639: Sociologia, Educação e ensino étnico-racial: entrevista realizada com Marcelo Cigales. Revista Café com Sociologia, [S. I.], v. 13, n. 1, p. 131–141, 2024.

Souza, E. S.. Processos Educativos Em Práticas Docentes De Sociologia: Perspectivas Para A Educação Para As Relações Étnico-Raciais No Ensino Médio. 2017. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2017.

Vargas, F. O Ensino Da Sociologia: Dilemas De Uma Disciplina Em Busca De Reconhecimento. In: V. L. dos S. Schwarz. (Org.). Educação Básica: Um Debate Teórico Sobre O Ensino Da Sociologia. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora Da Ufrgs, 2013, V. , P. 11-28.