

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcela de Andrade Rufato

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO:**
práticas e saberes emergentes

Porto Alegre
2024

Marcela de Andrade Rufato

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO:**
práticas e saberes emergentes

Tese de doutorado apresentada ao do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Elizabete Caregnato

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Humanidades

Porto Alegre

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)

Patricia Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Liliane Ferrari Giordani (Diretora)

Aline Lemos da Cunha Líbera (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiana de Amorim Marcello (Coordenadora)

Cláudia Rodrigues de Freitas (Vice-coordenadora)

CIP - Catalogação na Publicação

Rufato, Marcela de Andrade

Contribuições do Ensino de Sociologia para Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio: práticas e saberes emergentes / Marcela de Andrade Rufato. -- 2024.

181 f.

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino de Sociologia. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3. Ensino Médio. 4. Práticas pedagógicas. 5. Práticas emergentes. I. Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

Marcela de Andrade Rufato

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO:
práticas e saberes emergentes**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora” e aprovada em sua forma final.

Porto Alegre, 29 de janeiro de 2024.

Prof.^a Fabiana de Amorim Marcello, Dra.
Coordenadora do PPG

Banca Examinadora:

Prof.^a Célia Elizabete Caregnato, Dra.
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Andréa Lúcia da Silva Paiva, Dra.
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Maria Valéria Barbosa, Dra.
Universidade Estadual Paulista

Prof.^a Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Este trabalho é dedicado ao nosso esperançar.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para a realização desta pesquisa e tese que foi por muito sonhada e planejada. Ainda que tenha acontecido de uma forma muito própria, inclusive em meio a uma Pandemia, me proporcionou experiências transformadoras e de muito aprendizado. Por isso, agradeço a todas e todos que participaram direta ou indiretamente dessa trajetória. Em especial, agradeço:

A minha orientadora professora Célia Elisabete Caregnato e, na figura dela, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pelo acolhimento da proposta e orientações importantes.

Ao professor Luís Armando Gandin, pelo diálogo ao longo de toda essa jornada e pelas contribuições no exame de qualificação.

Às queridas professoras Gladis Kaercher, Valéria Barbosa e Andrea Paiva pelos diálogos em diferentes momentos desta jornada, pelas contribuições no exame de qualificação e em especial pela disponibilidade e disposição de participar da banca de defesa final em condições tão adversas e atropeladas.

Às professoras e aos professores que participaram desta pesquisa em seus diferentes momentos, pelos relatos narrados e pelos diálogos estabelecidos. Não tenho dúvidas que outras parcerias acontecerão em outros momentos.

As minhas e meus colegas de Unifal-MG que corroboraram e autorizaram o afastamento que me permitiu realizar essa jornada. Agradeço em especial a Renata e Luisa pelo diálogo e apoio constantes ao longo de todo esse processo.

Ao movimento negro de Alfenas, em especial a amiga Daniela Rosa, quem primeiro me atinou para o que depois viria a ser o projeto desta tese. Obrigada pelos diálogos e pela parceria.

As e aos colegas de GESET, em especial Marta, Paulina, Natália e Ananda, que me acolheram na UFRGS e em Porto Alegre. Agradeço também as diferentes colegas

que conheci e dialoguei ao longo das disciplinas do PPGEDU/UFRGS. Além dos aprendizados próprios de cada disciplina, me fortaleci com o comprometimento e com a garra de luta dessas colegas-professoras e dos lindos trabalhos que realizam pela região metropolitana de Porto Alegre. A Cristina, pela acolhida, risadas e escuta.

As minhas amigas de todas as horas, Maíra e Cibele; mesmo com toda distância física, seguimos achando formas de nos encontrar e apoiar tanto na profissão quanto na luta e na vida. A Malu, Renata e Rodrigo por todo apoio, torcida, escuta e trocas. A Glaucia, Karen, Marcia e Priscila por todo apoio mesmo em meio a tantos desencontros.

À minha família; em especial a minha mãe Ana Maria, meu pai Adilson e minha irmã Ana Carolina, que em diferentes momentos dessa trajetória se reorganizaram e se deslocaram para me apoiar em mais essa jornada. Amo muito vocês!

Obrigada!

RESUMO

A presente tese de doutorado versa sobre as contribuições da Sociologia escolar para a promoção da educação das relações étnico-raciais (ERER) no Ensino Médio. Embasada na dialética das pedagogias das ausências e das emergências, tal como formulada por Nilma Lino Gomes, tensionamos as ausências desse tema no subcampo científico do ensino nas Ciências Sociais e dialogamos com as emergências vindas de práticas escolares e de formação em licenciatura. Para tanto, realizamos a revisão bibliográfica do tema no campo e analisamos os trabalhos apresentados do Encontro Nacional de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), nas edições entre 2013 e 2021, e em teses e dissertações, defendidas até 2021, com destaque para da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Realizamos também uma pesquisa qualitativa com professoras e professores de Sociologia em exercício em escolas públicas e privadas. Essa pesquisa foi organizada em três etapas: chamada pública de participantes por meio de questionário, entrevista semiestruturada e rodas de conversa. Analisamos os relatos de onze professoras e professores, que participaram dessas três etapas, buscando destacar suas práticas com a educação das relações étnico-raciais e os saberes advindos delas. Essa análise se deu em diálogo com formulações sobre educação das relações étnico-raciais, currículo e saberes, a partir de autores como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Gloria Ladson-Billings, bell hooks, Paulo Freire e Michael Apple. Como resultado, identificamos que uma importante contribuição da Sociologia no Ensino Médio tem a análise crítica das relações raciais no país com efeito de reconhecimento e problematização da própria racialidade entre as e os estudantes. Com esta tese, esperamos não apenas apresentar uma análise possível como também ecoar discussões e práticas pertinentes a consolidação de um ensino de Sociologia antirracista no Ensino Médio.

Palavras-chave: ensino de Sociologia; educação das relações étnico-raciais, Ensino Médio; práticas pedagógicas; práticas emergentes

RESUMEN

Esta tesis doctoral trata de las contribuciones de la Sociología escolar a la promoción de la educación de las relaciones étnico-raciales (ERER) en la Educación Secundaria. A partir de la dialéctica de las pedagogías de las ausencias y de las emergencias, como formuló Nilma Lino Gomes, destacamos las ausencias de este tema en el subcampo científico de la enseñanza en Ciencias Sociales y dialogamos con las emergencias provenientes de las prácticas escolares y de la formación de profesores. Para ello, realizamos una revisión bibliográfica del tema en el campo y analizamos los trabajos con ponencias presentadas en el Encuentro Nacional de Sociología en la Educación Básica (ENESEB), en las ediciones entre 2013 y 2021, y en tesis y disertaciones, defendidas hasta 2021, con énfasis en la primera clase de la Maestría Profesional en Sociología en la Red Nacional (PROFSOCIO). También realizamos una investigación cualitativa con profesores de Sociología que trabajan en escuelas públicas y privadas. Esta investigación se organizó en tres etapas: una convocatoria pública de participantes mediante un cuestionario, entrevistas semiestructuradas y círculos de conversación. Analizamos los relatos de once profesores que participaron en esas tres etapas, buscando destacar sus prácticas con la educación de las relaciones étnico-raciales y los saberes que de ellas surgieron. Este análisis se realizó en diálogo con formulaciones sobre la educación de las relaciones étnico-raciales, currículo y saberes, con base en autores como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Gloria Ladson-Billings, bell hooks, Paulo Freire y Michael Apple. Como resultado, constatamos que una importante contribución de la Sociología en la Educación Secundaria es el análisis crítico de las relaciones raciales en el país, con el efecto de reconocer y problematizar la propia racialidad entre los estudiantes. Con esta tesis, pretendemos no sólo presentar un posible análisis, sino también hacernos eco de discusiones y prácticas pertinentes para consolidar la enseñanza antirracista de la Sociología en la Educación Secundaria.

Palabras clave: enseñanza de la Sociología; educación de las relaciones étnico-raciales, Educación Secundaria; prácticas pedagógicas; prácticas emergentes

ABSTRACT

This doctoral thesis discusses the contributions of teaching Sociology to the promotion of ethnic-racial relations education (ERER) in high school. Based on the dialectic of the pedagogies of absences and emergences, as formulated by Nilma Lino Gomes, we examine the absences of this theme in the scientific subfield of teaching in the Social Sciences and dialog with the emergences coming from school practices and undergraduate training. To do this, we carried out a bibliographic review of the topic in the field and analyzed the papers presented at the National Meeting of Sociology in Basic Education (ENESEB), in the editions between 2013 and 2021, and in theses and dissertations, defended until 2021, with emphasis on the first class of the Professional Master's Degree in Sociology in the National Network (PROFSOCIO). We also carried out qualitative research with Sociology teachers working in public and private schools. This research was organized in three stages: a public call for participants using a questionnaire, a semi-structured interview and conversation circles. We analyzed the reports of eleven teachers who took part in these three stages, seeking to highlight their practices with ethnic-racial relations education and the knowledge that comes from them. This analysis took place in dialogue with formulations on ethnic-racial relations education, curriculum and knowledge, based on authors such as Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Gloria Ladson-Billings, bell hooks, Paulo Freire and Michael Apple. As a result, we identified that an important contribution of high school Sociology is the critical analysis of race relations in Brazil, with the effect of recognizing and problematizing raciality itself among students. With this thesis, we hope not only to present a possible analysis, but also to echo discussions and practices pertinent to the consolidation of anti-racist Sociology teaching in secondary schools.

Keywords: teaching Sociology; ethnic-racial relations education; secondary education; pedagogical practices; emerging practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esboço das relações sociais que influenciam as práticas pedagógicas e a produção de saberes docentes na escola.....	63
Figura 2 – Cartaz e texto utilizados na divulgação da chamada pública de participantes para pesquisa empírica	125
Figura 3 – Gráfico com o quantitativo de respostas ao questionário da chamada pública de participantes por Estado federativo.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fundamentos da Educação Assimilacionista e da Culturalmente Relevante segundo Ladson-Billings (2008)	51
Quadro 2 – Panorama Geral das edições do ENESEB de 2009 a 2021	90
Quadro 3 – Oficinas Pedagógicas com Debate Racial oferecidas nas edições do ENESEB de 2013 a 2021	92
Quadro 4 – Panorama de Pôsteres apresentados no ENESEB de 2013 a 2021 com debate racial	92
Quadro 5 – Panorama dos GT e Comunicações com debate racial apresentados no ENESEB de 2013 a 2021	93
Quadro 6 – Panorama das Comunicações Orais com temas raciais identificadas no ENESEB, entre 2013 e 2021	94
Quadro 7 – Trabalhos com temas raciais apresentados no ENESEB entre 2013 e 2021, por vinculação institucional	96
Quadro 8 – Temas e abordagens das Comunicações Orais com proximidade com a temática racial, apresentadas no ENESEB entre 2013 e 2021	97
Quadro 9 – Tese e Dissertações em Ensino de Sociologia levantadas com proximidade com o debate racial	101
Quadro 10 – Dados gerais das e dos participantes da pesquisa empírica	132
Quadro 11 – Formação acadêmica das e dos participantes da pesquisa empírica	134
Quadro 12 – Síntese das condições do trabalho docente das e dos participantes	136

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS.....	15
1.1. O PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.2. OBJETIVOS	27
1.3. METODOLOGIA	29
1.4. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	30
1.5. MEU LUGAR DE FALA E UM MEMORIAL DA MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE	32
1.6. O ITINERÁRIO DESTA TESE	45
2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: demarcando alguns referenciais teóricos e epistemológicos	46
2.1. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	46
2.2. SABERES E PRÁTICAS DOCENTES	57
3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise de contexto	65
3.1. DISPUTAS EM TORNO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL RECENTE.....	65
3.2. LUGARES E SENTIDOS DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO	80
3.3. DISPUTAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	83
4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPO ACADÊMICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS: emergências e tendências entre 2013 e 2021.....	88
4.1 O DEBATE RACIAL NO ENASEB	89
4.2 DEBATE RACIAL EM DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA	100

5. CONSTRUINDO UMA ESTRATÉGIA DE PESQUISA EMPÍRICA SIGNIFICATIVA: problematizações metodológicas	114
5.1. INSPIRAÇÕES, DESEJOS E LIMITES.....	114
5.2. AS ETAPAS DA PESQUISA: do idealizado ao possível.....	123
6. ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: experiências emergentes, desafios e diálogos docentes.....	132
6.1. AS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	132
6.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	138
6.3. DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	147
6.4. CONTRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: diálogos docentes.....	151
7. PALAVRAS FINAIS, AÇÕES EM PERSPECTIVAS	154
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA CHAMADA PÚBLICA DE PARTICIPANTES	176
APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	179
APÊNDICE D - ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA	181

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

A presente tese de doutorado teve como propósito ser uma oportunidade diálogo com professoras e professores¹ de Sociologia do Ensino Médio para entender como elas e eles têm promovido a educação das relações étnico-raciais em suas atuações docentes e identificar e analisar os saberes envolvidos e desenvolvidos nessas experiências. Ela está diretamente relacionada a minha própria trajetória no ensino de Sociologia, primeiro como professora no Ensino Médio e Profissional e, atualmente, como docente dos componentes curriculares de metodologias de ensino, estágios e práticas do curso de licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no sul de Minas Gerais.

Esta tese começou a ser gestada bem antes de meu ingresso, em agosto de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi sonhada e planejada em diferentes propostas e desejos até chegar a este formato, que sei que é limitado e transitório, como toda produção acadêmica e científica, resultado de seu tempo e território. Ela não condensa a diversidade de experiências e aprendizados que vivi nesses últimos quatro anos, mas sintetiza uma parte importante tanto do percurso que trilhei no curso do doutorado, quanto de minha trajetória docente na Educação Básica, na educação popular e no ensino superior. Com ela, procurei transformar dificuldades e desafios em perspectivas, aprendizados e contribuições. No processo de sua construção, tentei revisar criticamente minha formação e ampliar, diversificar, enegrecer e decolonizar meu repertório, meus referenciais teóricos, minhas análises e minha visão de mundo, de modo a (re)qualificar minha atuação na formação de professoras e professores. Também busquei ampliar minha escuta e diálogo com professoras e professores de diferentes redes de Ensino Médio e em diferentes partes do país. Nesse diálogo, me (re)vi e (re)aprendi muito com essas e esses colegas que se (re)inventam constantemente enfrentando os limites de suas formações iniciais e as mais diferentes dificuldades cotidianas, em escolas com frequência sucateadas, em um nível de

¹ Ao longo de todo texto, procuraremos realizar as variações de gênero dos termos utilizados. Quando necessário, optaremos pelos termos genéricos e universais no feminino, especialmente em relação à categoria docente. Com isso queremos visibilizar e valorizar não apenas elementos históricos da composição e construção de nossa profissão, como também elementos resultantes de nossa revisão bibliográfica.

ensino multifacetado, em processo de reforma e em constante disputa política e ideológica.

Os últimos anos não foram fáceis para quem trabalha no e com o Ensino Médio. Vivemos e vimos a descontinuidade de diferentes propostas e a implementação de diferentes políticas, todas elas à revelia tanto dos sonhos e desejos do corpo discente quanto das demandas históricas e do diálogo com o corpo docente e com a gestão escolar. O Ensino Médio tem sido objeto de disputa de diferentes grupos políticos e econômicos que ignoram as pessoas que nele estudam e trabalham. Por isso, tentei que esta tese também fosse um espaço de valorização do trabalho dessas e desses profissionais que, mesmo diante de tanta adversidade e com muitas contradições, mantém nossas escolas de Ensino Médio com educação de qualidade e social, cultural e racialmente crítica e comprometida. Por isso, gosto de pensar que este é um conjunto de análises e sínteses possíveis para um fenômeno em movimento e transformação, ao mesmo tempo que um processo de esperar e uma contribuição para a construção de um outro futuro, de uma outra educação para o Ensino Médio, na qual haja espaço para que nossas professoras e professores darem vazão ao melhor de suas formações e atuações e que nossas e nossos estudantes não sejam balizados apenas por competências e habilidades, nem moldados como futuras ferramentas úteis ao mercado de trabalho, mas que sejam compreendidos como sujeitos de direitos, de sonhos e de desejos próprios, ainda que em construção; e que as nossas escolas de Ensino Médio sejam espaços de encontros, de alegria e de comunhão.

1.1. O PROBLEMA DE PESQUISA

Esta tese trata de dois fenômenos educacionais recentes: (1) a educação das relações étnico-raciais, estabelecida pela lei 10.639 de 2003 (Brasil, 2003) e normatizada pelo Parecer 03/2004 e pela Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituíram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004), e (2) o ensino de Sociologia no Ensino Médio, estabelecido da lei 11.684 de 2008 (Brasil, 2008a). Ambos os fenômenos são resultados de lutas de diferentes agentes, entidades e movimentos sociais e do entendimento da educação escolar como ferramenta para a democracia e para a

construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ambos estão contextualizados em um momento histórico da educação brasileira de grande expansão física, com políticas públicas em direção a universalização do acesso e com crescentes disputas e políticas de normatização curricular. Por esse e outros motivos, era de se esperar que as histórias desses dois fenômenos tivessem muitos pontos de encontros. Entretanto, para além dos cinco anos que os separam, as histórias desses dois fenômenos estão repletas de desencontros.

Nos diferentes históricos que já foram elaborados sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica, é comum remontar suas origens a meados do século passado (Moraes, 2011; Meucci, 2015). Entretanto, foram especialmente nos últimos 15 anos que se vivenciou um fértil período de produção e estabilidade para essa disciplina no currículo do Ensino Médio, inclusive com um quantitativo de publicações significativamente volumoso tanto de caráter didático-pedagógico quanto acadêmico. Como analisou Simone Meucci (2015), é também com esse retorno aos currículos do Ensino Médio, em 2008, que a Sociologia escolar² se construiu associada a uma experiência democrática e com ela compromissada. As experiências pregressas estavam muito mais próximas do que veio a se tornar as disciplinas de “Educação Moral e Cívica”, servindo de aparato discursivo para regimes autoritários. No processo recente, a Sociologia escolar vem a serviço da cidadania e do regime democrático. No contexto desse retorno, que no caso do Ensino Médio, incluiu também a obrigatoriedade das disciplinas de Espanhol (Brasil, 2005), de Filosofia (Brasil, 2008a) e Música (Brasil, 2008b), é possível identificar uma confluência de políticas públicas que favoreceram se não sua consolidação pelo menos seu fortalecimento tanto como uma disciplina escolar quanto seu ensino como um subcampo do campo científico das Ciências Sociais³ (Ferreira; Oliveira, 2015; Handfas; Carvalho, 2019) e em processo de autonomização (Oliveira, 2023).

² Ao longo deste texto trabalharemos com o termo “Sociologia escolar” para designar a disciplina escolar com sua história e regulamentação próprias e em distinção a disciplina universitária e acadêmica e a própria ciência Sociologia. Já com o termo “ensino de Sociologia/Ciências Sociais”, conforme discutiremos a diante, nos referimos aos debates acadêmicos e pedagógicos sobre a Sociologia escolar. Essa distinção que é uma ferramenta analítica, nos parece, em consonância com as pesquisas sobre currículo e sobre disciplinas escolares. Na prática, os dois termos referem-se a fenômenos bastantes interligados e de constituição e influência mútuas. Dessa forma, ecoamos e procuramos contribuir com os estudos que revelam a dinâmica íntima e dialética que tem se desenvolvido entre a Sociologia como uma disciplina escolar e o campo acadêmico do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, com influências e construções associadas.

³ Esclarecemos que, apesar da disciplina na Educação Básica ter historicamente se estabelecido com o nome de “Sociologia”, ela se refere ao campo científico das Ciências Sociais, que inclui além da

No contexto da Educação Básica e da Sociologia escolar, podemos identificar algumas dessas políticas inclusive anteriores ao retorno de sua obrigatoriedade como disciplina no Ensino Médio. Desde os anos 2000, as políticas de produção de documentos curriculares tanto em nível nacional quanto estadual mobilizaram diferentes professoras e professores universitários e da Educação Básica a refletir e formular propostas de seleção de conteúdos, abordagens e metodologias para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

O mesmo pode ser dito em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado em 1998 e que, desde sua primeira edição, de alguma forma cobrou conhecimentos e saberes de Sociologia, especialmente em seus temas de redação e questões de Ciências Humanas (Fraga; Mاتيولli, 2015, 2018; Lima, 2017). A partir de 2009, com a reformulação do exame, a Sociologia foi textualmente citada na matriz de referência do exame e questões ainda mais específicas aos conteúdos das Ciências Sociais passaram a compor o exame anualmente. Isso não apenas mobilizou professores universitários e da Educação Básica na elaboração de questões para o banco de itens do exame, como também os temas das questões presentes no exame têm orientado muito do trabalho realizado com a disciplina nas escolas de nível médio.

Desde a edição de 2012, a Sociologia integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na edição de 2015, foram disponibilizadas para escolha seis opções de obras, com diferentes características e abordagens para disciplina e, principalmente, com distribuição para as e os estudantes de todas as escolas públicas do país. Em 2013, a Sociologia também integrou o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Criado em 1997, esse programa tinha por objetivo viabilizar acervos para as bibliotecas das escolas públicas do país. Entre 2006 e 2013, ele teve edições anuais, especialmente com obras literárias. A edição de 2013 contou também com um edital especial voltada para obras de apoio pedagógico e atualização profissional para

Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Essa concepção alargada da disciplina escolar é reconhecida pelos documentos curriculares oficiais, especialmente a partir de 2000 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e mantida nos documentos seguintes, a saber: PCN+Ensino Médio (2002) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (2006). A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) (2017) não apresentou discussão específica para nenhuma disciplina curricular do Ensino Médio. Entretanto, na abordagem da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como na definição de suas competências específicas e habilidades, reconhecemos elementos das três áreas das Ciências Sociais, para além dos demais campos de conhecimentos das Ciências Humanas escolar, a saber: História, Geografia e Filosofia.

professoras e professores. Por esse edital, as bibliotecas das escolas públicas de Ensino Médio de todo país foram abastecidas com três obras sobre o ensino de Sociologia. Em 2017, o PNLD e o PNBE foram unificados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo a sigla PNLD. Na mais recente edição do PNLD, a de 2021, a escolha dos livros foi realizada pelo que foi chamado de “objetos”. Os livros a serem distribuídos para as e os estudantes nas escolas, compuseram o “objeto 2” e, por conta da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), foram organizados e elaborados por grandes áreas do conhecimento e suas tecnologias. Mesmo com essas reformulações, alguns dos autores das obras específicas de Sociologia se mantiveram como autores dos conjuntos de obras referentes as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É possível identificar entre professores de Sociologia tanto da Educação Básica quanto do ensino superior entre os autores e as autoras das obras interdisciplinares, das de projetos integradores e das de projeto de vida. Igualmente, nas obras do “objeto 3”, que corresponde as obras de apoio às professoras e aos professores (tal como as do PNBE de 2013) e que foi organizada por componentes curriculares e não por grandes áreas. De modo que, mesmo com as reformulações do PNLD a partir das concepções da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, percebemos que o programa segue mobilizando e muito as ações de agentes tanto da Sociologia escolar quanto do ensino de Sociologia.

No contexto da educação superior e da pesquisa e formação para o ensino de Sociologia, destacamos tanto as políticas de ampliação de ofertas de vagas em graduação no setor privado, quanto a ampliação das universidades federais associada a uma ampliação da oferta de cursos de licenciaturas que quase duplicou o número de cursos de licenciatura em Ciências Sociais no país (Oliveira, 2016). Houve também a implementação de políticas específicas para os cursos de formação docente inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir de 2007, e o Residência Pedagógica (RP), a partir de 2018, que também movimentaram as relações entre universidade e escola e, conseqüentemente a produção de pesquisas e publicações neste (sub)campo. Desde 2018, também, teve-se a organização do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), que tem viabilizado pesquisas acadêmicas em níveis de pós-graduação sobre o ensino de Sociologia, entre professores da Educação Básica.

Além das iniciativas viabilizadas por políticas públicas, é importante destacar que o próprio campo acadêmico das Ciências Sociais também se movimentou muito autonomamente em prol da ampliação das pesquisas e discussões sobre o ensino e consolidação de uma Sociologia escolar. Isso se deu por meio tanto da organização de associações e sindicatos específicos, como o grupo de trabalho de ensino na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), quanto pela realização de eventos com periodicidade regular e de abrangências nacional e regionais, como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que desde 2009 é realizado a cada dois anos. Igualmente, buscou-se a organização de publicações sobre o tema tanto no formato de livros coletâneas, quanto de periódicos específicos ou dossiês em periódicos de diferentes abordagens.

Tendo por referência a definição de campo científico de Pierre Bourdieu, Vanessa Ferreira e Amurabi Oliveira (2015) e Anita Handfas e Izabella Carvalho (2019) analisaram estruturalmente essa produção e concluíram que já é possível caracterizar o ensino como um subcampo científico das Ciências Sociais. Mais recentemente, Amurabi Oliveira (2023) tem feito a interpretação e defesa de que o Ensino de Sociologia/Ciências Sociais⁴ é um campo científico em processo de autonomização, com “regras próprias de funcionamento e de consagração, que não são as mesmas existentes no campo da Sociologia ou do Ensino/Educação, ainda que surja da interface entre ambos” (Oliveira, 2023, p. 98).

Desde 2006, quando iniciei minha atuação com o ensino de Sociologia no Ensino Médio, ainda finalizando o curso de licenciatura em Ciências Sociais, tenho acompanhado atentamente as publicações tanto da Sociologia escolar quanto do campo científico do ensino de Sociologia/Ciências Sociais. Em 2010, comecei a lecionar em uma escola municipal em São Paulo e em parceria com um colega de

⁴ Em seu artigo, Amurabi Oliveira (2023) optou por trabalhar com a terminologia apenas de Ensino de Sociologia. Pela ligação com os cursos de formação que se dão majoritariamente no âmbito das licenciaturas em Ciências Sociais, bem como pela já mencionada referência da Sociologia escolar as Ciências Sociais como um todo e, também, pela ampliação crescente das discussões sobre o ensino em nível superior, muitos preferem denominar este campo científico como de “ensino de Ciências Sociais”. Essa inclusive é a opção da ABECS, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Acreditamos que esses são indícios de que a terminologia, assim como sua concepção, ainda está em disputa. Tendo a ter uma preferência pelo termo “Ensino de Ciências Sociais” pela sua abrangência, mas não ignoro que o termo “Ensino de Sociologia” traz mais clareza sua vinculação com a Educação Básica. Em que pesa a poluição visual, optei por utilizar aqui os termos “Ensino de Sociologia/Ciências Sociais” para me referir ao campo científico. Quando se tratar especificamente das questões do ensino na Educação Básica, como no caso do título desta tese, a opção foi pelo termo “Ensino de Sociologia”.

área incluímos as discussões raciais em nossos planejamentos de ensino e em nossas aulas. Desde então, o tema não saiu mais de minhas preocupações docentes. Entretanto, o enfrentava com bastante desafio tendo em vista a pouca produção que havia sobre o tema no âmbito da Sociologia escolar e da produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia, apesar de todo seu dinamismo e produtividade.

Assim, o projeto da presente tese surgiu inicialmente de um incômodo. Em minha prática costumava abordar o tema das relações raciais a partir do próprio campo das Ciências Sociais e enfatizando que se trata de um tema historicamente fundante para essas ciências no Brasil. Ele foi importante objeto de pesquisa e produção de autores que são considerados os precursores dessas ciências no país como Gilberto Freyre, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes. Algumas das leituras mais hegemônicas sobre a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil dão grande centralidade a pesquisa encomendada pela UNESCO e realizada por Roger Bastide e Florestan Fernandes sobre a suposta democracia racial brasileira. Sem ignorar nem menosprezar as ações do racismo estrutural e institucional nas academias brasileiras, de lá para cá, é possível dizer que o tema seguiu como objeto e campo importantes no desenvolvimento dessa Ciências no país. Com altos e baixos, e por diferentes perspectivas, se consolidou em linhas de pesquisa de diferentes programas de pós-graduação. Nos últimos anos, se expandiu como tema de dissertações e teses por diferentes áreas do conhecimentos (Artes; Mena-Chalco, 2017), bem como de artigos em periódicos e de trabalhos apresentados em congressos (Barreto *et al.*, 2021). Para além da perspectiva da história das Ciências Sociais no Brasil, abordava também a discussão de raça como um conceito sociológico, a partir do processo de resignificação e posituação impulsionado pelo movimento negro, nas últimas décadas, mas em forte diálogo com as Ciências Sociais (Gomes, 2017).

Meu incomodo se dava, portanto, no descompasso que enxergava entre a história das Ciências Sociais no Brasil e o processo recente de constituição da Sociologia escolar. Meus primeiros estudos sugeriam que esse descompasso era eco de outro: a tímida presença das Ciências Sociais brasileiras e suas questões nos próprios documentos e materiais da Sociologia escolar e nos cursos de formação tanto de bacharelado quanto de licenciatura em Ciências Sociais. Esse elemento parecia indicar uma incoerência, para além de um descompasso: é recorrente nos diferentes documentos curriculares e materiais didáticos da Sociologia escolar a ideia de que

essa disciplina deve servir a reflexão crítica da própria realidade das e dos estudantes. O racismo é um elemento estruturante da sociedade brasileira e, portanto, parte da realidade de nossos estudantes da Educação Básica, especialmente das escolas públicas. Ainda assim, não tem tido sua problematização assegurada no espaço escolar, mesmo entre aqueles que o teoriza no ambiente acadêmico.

Para me aprofundar na complexidade dessa questão e transformá-lo em uma questão de pesquisa, primeiramente, realizei um levantamento tanto em documentos e materiais pedagógicos quanto nas bases e repositórios acadêmicos. Os resultados foram desoladores. Com base nas diferentes teorias sobre o currículo, é sabido que o processo de transformação de um campo acadêmico em uma disciplina escolar é um processo de seleção cultural e ideológica. Ainda assim, parecia bastante contraditória tamanha ausência das discussões raciais tanto nas publicações da Sociologia escolar quanto do campo do ensino nas Ciências Sociais.

Encontrei uma chave para compreender criticamente esse cenário de ausências na obra *O movimento negro educador*, da professora Nilma Lino Gomes (2017). Nessa obra, a autora apresentou e discutiu como o movimento negro brasileiro tem educado e reeducado a sociedade brasileira para olhar, pensar e construir a si mesma sob uma perspectiva antirracista. Inspirada na Sociologia das ausências e das emergências elaborada por Boaventura de Sousa Santos, Gomes elaborou um procedimento teórico-metodológico, que chamou de pedagogia das ausências e das emergências, para pensar a atuação do movimento negro na sociedade brasileira, especialmente no campo educacional. Assim, demonstrou como o movimento negro brasileiro tem realizado um movimento dialético de identificação e denúncia de ausências e elaboração e anúncio de emergências, especialmente “como educador, produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2017, p. 14). Como recurso didático e analítico, a autora organiza esses saberes emancipatórios em três tipos: os identitários, os políticos e os estético-corpóreos. São exemplos deles: os coletivos de estudantes negras e negros por escolas e universidades do país; as legislações de cotas de acesso às universidades e ao serviço público; a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN), os NEAB, a afirmação da estética negra etc.

Essa potente obra de Nilma Lino Gomes (2017) me tensionou a compreender essas ausências, tanto na Sociologia escolar quanto no campo científico do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, não apenas como inexistências, mas também como

produção ativa de não existência, resultado do racismo estrutural e institucional. Da mesma forma, me mobilizou a buscar emergências fora dos repositórios e espaços acadêmicos mais tradicionais. Assim, localizei primeiramente algumas emergências em trabalhos apresentado no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), especialmente a partir de sua quinta edição, que ocorreu em 2017, em Brasília. Naquela edição, notei uma presença emergente de trabalhos com a questão racial, especialmente entre os apresentados em forma de pôsteres e premiados pela organização do evento. Essa emergência seguiu nas edições seguintes do evento. Entre esses trabalhos, notei uma presença significativa de trabalhos com relatos de experiências ligadas ao PIBID. Por isso, pesquisei sites e perfis em redes sociais de PIBID de Sociologia e Ciências Sociais pelo país e passei a acompanhá-los atentamente em busca de mais relatos e referências bibliográficas. Com o tempo, ampliei esse acompanhamento para perfis de professoras e professores de Sociologia na Educação Básica, de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEAB e NEABI), entidades do movimento negro, projetos de extensão ligados a questão racial etc. Esse movimento, além de incrementar meu levantamento e referências, fortuitamente me levou no início do ano de 2021 a uma das dissertações recém defendidas no programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Ao pesquisar o repositório do Programa, encontrei mais onze dissertações discutindo questões raciais e ensino de Sociologia.

As características do conjunto dessas produções localizadas reforçaram o sentimento de que o esforço que eu vinha empenhando para trabalhar a temática étnico-racial no ensino de Sociologia também foi enfrentado por outras e outros colegas tanto na Educação Básica quanto na Superior, com diferentes possibilidades, caminhos e construções. Evidenciaram que há mais diversidade e criação sobre o trabalho com a educação das relações étnico-raciais na Sociologia praticada e ensinada nas escolas de Ensino Médio que o campo acadêmico tem conseguido registrar, representar e analisar.

Outro elemento trazido por essas produções, e também apontado pela obra da professora Nilma Lino Gomes (2017), é o da importância da lei 10.639 para introdução dessas discussões na Educação Básica. A maioria dessas produções justificavam seu trabalho mais pela lei que pela importância das pesquisas sobre questões étnico-raciais nas Ciências Sociais. Conforme apresentaremos adiante no capítulo 4, a lei é

citada por todos os trabalhos do ENASEB entre 2013 e 2021 em que encontramos alguma interface com as discussões sobre relações étnico-raciais. Esse fato nos apontou para outro descompasso importante na história da constituição recente da Sociologia como disciplina escolar: mesmo tendo sido estabelecida após as leis de obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas (leis 10.639/2003 e 11.645/2008), mesmo essas leis definindo sua obrigatoriedade para todos os componentes curriculares da Educação Básica e mesmo com as proximidades entre suas temáticas e discussões, a Sociologia escolar, especialmente em seus documentos e livros oficiais, em grande parte, tem se constituído à revelia delas.

Diante desses descompassos e incoerências identificadas, procurei delinear um projeto de pesquisa e tese que pudessem de alguma forma de contribuir com o enfrentamento desse cenário, buscando não apenas denunciar as ausências como também ecoar emergências do desenvolvimento de perspectivas antirracistas e de acordo com a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia de uma maneira geral e em especial no Ensino Médio. Em um primeiro momento, pensei que isso poderia acontecer com a análise de como o conceito de “raça” vinha sendo mobilizado na Sociologia escolar. Entretanto, temi que essa proposta tanto não tivesse *corpus* de análise, quanto principalmente me afastasse das práticas educacionais concretas, uma vez que já sabia que a abordagem conceitual é apenas uma das possíveis na Educação Básica. Ampliei a proposta para a análise das relações étnico-raciais como tema do ensino de Sociologia. No contato com a literatura sobre educação das relações étnico-raciais (ERER), entretanto, entendi que mobilizá-la apenas como questão temática ou de seleção de conteúdos curriculares não seria suficiente para contribuir com uma educação que promova a positivação das brasilidades negras e indígenas e o enfrentamento a lógica hegemônica da branquitude e colabore com a construção uma sociedade mais justa, plural e intercultural. Essa literatura me ensinara que o desafio colocado pela lei 10.639/2003 é maior que o de acréscimo de um conteúdo no programa curricular, é um desafio que perpassa uma outra concepção de educação e de conhecimento pautados na diversidade epistemológica, teórica e metodológica, superando o tradicional eurocentrismo. (Brasil, 2004; Gomes, 2012; Oliveira, 2014; Silva, 2007) Essa percepção também apareceu no contato com a produção de Gloria Ladson-Billings, especialmente a obra *Os guardiões de sonhos* (2008). Nela, a autora discute os

elementos de uma educação bem-sucedida para crianças afro-americanas, considerando a junção de sucesso escolar com preservação positiva da identidade afro-americana. Encontramos muitos desses elementos também nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004). Em suas problematizações, Ladson-Billings enfatizou que sua discussão era antes sobre práticas pedagógicas que sobre a escolha de conteúdos programáticos de currículo: “é a maneira como ensinamos que afeta profundamente a maneira como os alunos percebem o conteúdo daquele currículo” (Ladson-Billings, 2008, p. 31, grifos da autora).

Esse amadurecimento direcionou meu interesse para as práticas docentes. Os trabalhos do ENASEB e do PROFSOCIO evidenciavam uma diversidade e uma emergência de práticas importantes no contexto escolar que mereciam ser ecoadas e analisadas. Junto ao relato das práticas, com frequência havia discussões que denunciavam as ausências dos cursos de formação inicial e/ou os desafios da formação continuada com esse tema, bem como a disposição e as diferentes estratégias na busca por soluções para essas limitações. Mais uma vez inspirada na obra da professora Nilma Lino Gomes (2017), que evidencia a produção de saberes do movimento negros e de negras e negros em movimento na luta por emancipação, percebi havia também no relato dessas e desses professoras, professores e estudantes produção de saberes e conhecimentos emergentes não apenas sobre o ensino de Sociologia, mas também sobre a educação das relações étnico-raciais a partir da Sociologia escolar. Assim, recorri a literatura sobre práticas pedagógicas e saberes docentes para construção de uma abordagem que auxiliasse a compreender essa complexidade.

As ações e práticas docentes tem sido analisada por diferentes perspectivas tanto dentro da Sociologia quanto das demais ciências da Educação. Busquei dentre elas uma que me auxiliasse na compreensão da multiplicidade de fatores que incidem sobre a atuação docente, entretanto, sem cair em determinismos ou demasiada e pessimista ênfase nos instrumentos de controle do trabalho docente e/ou reprodução dos currículos oficiais. Com isso, não pretendia ignorar a importância e influência estrutural desses fatores para análise e prática do trabalho docente, mas procurava uma abordagem que abrangesse o fato de que as escolas, o ensino e o trabalho docente também são espaço de inéditos viáveis, como tão bem nos ensinou Paulo

Freire (2011, 2019). Almejava, assim, uma abordagem que indicasse tanto elementos de influência institucionais mais amplas, quanto elementos que reconhecessem a autonomia relativa da atuação e o processo de construção identitária de cada professora ou professor.

Encontrei uma chave para essa leitura com as obras de bell hooks (2017, 2020), especialmente pelas problematizações em torno da ideia de sabedoria prática, e de Michael Apple (1995, 1999, 2000, 2002, 2003, 2006; Apple; Beane, 1997), especialmente por suas problematizações em torno do currículo, mas também por sua metodologia de análise relacional e por sua postura epistemológica de analisar a escola, o sistema escolar, o currículo e a sociedade não apenas em seus elementos de reprodução da estrutura de classes e da ideologia das classes dominantes, mas também em seus tempos e espaços de contradições, conflitos, disrupções e resistências e, portanto, também em suas oportunidades de mediações e transformações.

Tanto nas discussões de Nilma Lino Gomes (2012, 2017), quanto nas de Apple (2000, 2003; Apple; Beane, 1997) e, de certa forma, nas de Paulo Freire (1967, 2019; Freire; Shor, 1987) e bell hooks (2017, 2020), percebi também uma ênfase na importância de compilar⁵ e ecoar experiências exitosas para esperar uma educação transformadora. Dessa forma, no diálogo com essas literaturas, entendi que parte de meu compromisso de pesquisa passava por de compilar exemplos de práticas pedagógicas com a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia.

A junção de todos esses elementos me levou a construção de meu **problema de pesquisa** em torno da seguinte questão geradora dessa tese: **Como o ensino de Sociologia tem contribuído para a promoção da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio?** Dessa questão principal derivam outras igualmente importantes: Quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas? Que saberes as professoras e professores têm mobilizado e desenvolvido com elas? O que já foi feito e o que ainda se apresenta como necessidades e urgências? Quais perspectivas se colocam?

⁵ Na pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes (2012), o termo utilizado é “inventariar”. Nos trabalhos de Michael Apple (e Beane, 1997), a opção mais recorrente é pela ideia de “secretariar”.

1.2. OBJETIVOS

Assim, o **objetivo geral** da presente tese de doutorado se configurou como sendo o de analisar as contribuições do ensino de Sociologia para a promoção da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio. Atrelados a esse objetivo geral, estão os seguintes **objetivos específicos**:

- a) identificar e listar exemplos de práticas pedagógicas com a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia no Ensino Médio e analisar a abordagem pedagógica dada, bem como escolha de conteúdos, termos, temas, conceitos, teorias, de recursos e materiais didáticos e de autoras e autores utilizados;
- b) examinar o processo de elaboração e desenvolvimento dessas práticas, identificando como se deu a aproximação, apropriação e elaboração do conteúdo e da metodologia, considerando suas referências (autores e/ou materiais);
- c) investigar as principais influências institucionais dessas práticas, considerando: a universidade; o poder público; os movimentos sociais (em especial, o movimento negro); a comunidade escolar; o ENEM e/ou vestibulares e outros.
- d) identificar e analisar os êxitos e os desafios encontrados por essas professoras e esses professores no desenvolvimento dessas práticas;
- e) ponderar os saberes docentes envolvidos e desenvolvidos nessas práticas pedagógicas.

No momento da elaboração do projeto de pesquisa desta tese, me pareceu importante delimitar o objeto de pesquisa em torno da educação das relações étnico-raciais (ERER) nas questões e contribuições negras, africanas e afro-brasileiras. Naquele momento, destaquei essa delimitação pela percepção do grande guarda-chuva temático e histórico que o termo “educação das relações étnico-raciais” representa. Apesar de ter sido formulada e demandada pelo movimento negro desde pelo menos a década de 1970, o termo se concretizou com a lei 10.639, de 2003, que alterou nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para garantir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas e estabelecimentos da Educação Básica brasileira e a inclusão nos calendários escolares do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Por mais que as Diretrizes Curriculares de 2004, que normatizaram a lei, já dessem conta de uma diversidade para além da história e cultura africanas e afro-brasileiras, foi mais

concretamente a partir da lei 11.645, de 2008, que o termo se ampliou para contemplar pelo menos a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas indígenas. Mais recentemente também, vemos na discussão da EREER disputas e incorporações de outros grupos étnicos e/ou nacionais, como ciganos, judeus, orientais etc, ainda que sem lei específica.

Somava-se a essa percepção o fato de que, nas Ciências Sociais, que são as ciências de referência para a Sociologia escolar, as questões referentes a esses diferentes grupos raciais, étnicos e/ou nacionais, com frequência possuem campos de pesquisas próprios, com história, teorias, conceitos e metodologias específicas. Por exemplo, as questões indígenas têm sido historicamente mais associadas a Antropologia e a Etnologia. As problematizações sobre desigualdades raciais por cor e raça, em geral na distinção entre brancos e negros, por sua vez, estão mais associadas a pesquisas no campo da Sociologia. Ao mesmo tempo, as discussões sobre diversidade e intolerância religiosas, especialmente em torno das de matrizes africanas, estão mais associadas as pesquisas da Antropologia. Sem ignorar os diálogo e entrecruzamento que há entre esses campos e reportórios, nos pareceu importante, naquele momento, delimitar nosso interesse nas questões afro-brasileiras e da negritude. Entretanto, não descartamos a possibilidade de que as e os participantes da pesquisa trouxessem essas questões de maneira associada a questões indígenas ou de outros grupos. Se isso ocorresse, nos dispusemos a trabalhá-las na análise dos dados.

No decorrer da pesquisa, essas preocupações se dissiparam, porque a delimitação se mostrou desnecessária. Sentimos como se a delimitação já estava dada pela própria Sociologia Escolar e pelo campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais. O que nossa pesquisa foi revelando era que, à exceção das discussões sobre diversidade cultural, as questões indígenas quase não apareciam nem nos trabalhos que localizamos nem nas falas das professoras e dos professores que entrevistamos. Acreditamos que essa é mais uma contradição da Sociologia escolar e do campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais que ainda precisa ser mais bem estudada e compreendida. Aqui, levantamos alguns palpites e indicamos algumas possibilidades, mas não tivemos nem tempo, nem condições nem dados para explorá-la devidamente.

1.3. METODOLOGIA

Para responder ao problema de pesquisa colocado e alcançar os objetivos definidos nos valemos de uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa que teve como estratégia principal a pesquisa empírica baseada na aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas e de rodas de conversas entre pares.

A revisão e análise dos trabalhos apresentados no ENESEB entre 2013 e 2021 e das dissertações e teses defendidas entre 2017 e 2020 (apresentada no capítulo 4), com destaque para as dissertações da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, o PROFSOCIO, nos forneceram um bom panorama de práticas pedagógicas e de questões ligadas a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia, tanto pela perspectiva de estudantes de licenciatura – professoras e professores em formação inicial – quanto pela de professoras e professores em exercício e em formação continuada (ou permanente). Entretanto, o diálogo nos parecia fundamental para complexificar nossas análises e trazer para discussão elementos do cotidiano docente que com frequência são deixados de lado na seleção e organização de ideias para a escrita de um trabalho acadêmico, seja para um evento ou para um mestrado profissional. Da mesma forma, nos pareceu essencial complementar o repertório identificado na revisão com uma diversidade significativa de boas experiências realizadas em nossas escolas que dificilmente são documentadas, quanto mais publicadas em espaços acadêmicos, mesmo os mais amplos, acolhedores e diversificados como o ENESEB.

Assim, buscamos construir um caminho de pesquisa empírica o mais dialógico e acolhedor possível. Nos valemos de três técnicas: o questionário, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa, todas em ambiente virtual. O questionário ([Apêndice B](#)) foi nosso instrumento para adesão voluntária de participantes. Com ele, obtivemos 38 inscrições de professoras e professores de diferentes estados, contemplando quase todas as regiões do país⁶. Entrei em contato com todas as inscrições que viabilizaram a realização de 25 entrevistas, que foram realizadas seguindo um roteiro semi-estruturado, apresentado no [Apêndice C](#), e por meio da plataforma do *GoogleMeet*, com duração máxima de uma hora e meia. As professoras e professores entrevistados foram distribuídos em quatro grupos, de acordo com a

⁶ Infelizmente, não tivemos inscritos dos estados que compõe a região Centro-Oeste.

disponibilidade informada nas entrevistas. Com cada grupo, realizei uma sessão de roda de conversas, também pela plataforma do *GoogleMeet* e com duração máxima de 1h30, focada na discussão sobre as contribuições do ensino de Sociologia para a educação das relações étnico-raciais, conforme questão geradora apresentada no [Apêndice D](#). Ao final, contabilizamos a participação de 15 professoras e professoras a alguma das sessões de rodas realizadas.

Com essa ampla gama de dados empíricos coletados, selecionamos para tratamento e análise nesta tese os dados de 11 participantes. O critério principal para esta seleção foi a participação nas rodas de conversas. Entretanto, excluímos a última roda, porque sua realização foi bastante conturbada. Ela aconteceu em um sábado à tarde e apenas um professor participou dela de início ao fim. Os demais ou entraram atrasados ou saíram mais cedo, de modo que nenhuma das discussões propostas conseguiu de fato se desenvolver.

Para análise dos dados desses 11 participantes, tanto as entrevistas individuais quanto as rodas de conversa foram transcritas. A partir das transcrições, destacamos os elementos relacionados aos nossos objetivos: os relatos de práticas pedagógicas, as indicações de referências e influências e as reflexões (saberes) formuladas. Esses destaques foram analisados tendo em vista nossos referenciais teóricos: as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre práticas, saberes e currículo, conforme apresentadas no capítulo 2.

1.4. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Para além das justificativas pessoais e profissionais que já apresentamos, entendemos que esta tese se justifica pela potencialidade de contribuir com o desenvolvimento de perspectivas antirracistas no ensino de Sociologia, na medida em que ecoa e valoriza as experiências e os saberes de professoras e professores que já desenvolvem a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio. Nesse sentido, sua relevância social e histórica se coloca por se somar tanto aos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais quanto às pesquisas sobre o Ensino Médio.

Passados 20 anos da lei 10.639/2003, é terrível, ao mesmo tempo que é indício de como o racismo é estruturante da (e estruturado pela) sociedade brasileira, que ainda estejamos lutando e discutindo sua implementação e aplicação, mais que seu aprimoramento. Acreditamos que esta tese pode ser um grau de contribuição ao

enfrentamento desta questão especialmente no Ensino Médio, onde as pesquisas tanto sobre esse quanto muitos outros assuntos são mais escassas. (Coelho; Silva, 2021)

Ao mesmo tempo, reconhecemos que estamos em um outro contexto do debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil. É preciso reconhecer que com muitas contradições esse debate ganhou maior visibilidade nos últimos anos em nossa sociedade como um todo. Enfatizamos o uso do termo “visibilidade” porque as mobilizações do movimento negro e da população negra em geral em torno dessas questões são bem mais antigas e o processo que vivemos hoje em grande parte são resultado delas e do caráter pedagógico dessas ações, como nos ensina Nilma Lino Gomes (2017). A persistência dessa luta alcançou vitórias importantes não só com a lei 10.639/2003, mas também com o Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288/2010) e as leis de cotas nas universidades (lei 12.711/2012) e no serviço público (lei 12.990/2014) federais, que incentivou a criação de leis semelhantes nos níveis estaduais e municipais. No contexto da pandemia de coronavírus, essa visibilidade ganhou impulso a partir das denúncias de vulnerabilidade da população negra pela intensificação das desigualdades, das mortes e do desemprego, e na comoção em torno dos assassinatos de George Floyd nos EUA, de João Pedro no Rio de Janeiro, de Beto Freitas em Porto Alegre e outros.

A professora Marcia Lima (2020), em entrevista ao *El Pais Brasil*, expressou que acredita que o debate racial no Brasil mudou de patamar, exatamente porque ganhou mais espaços e protagonistas. Também, alertou que esse processo não é vivido sem tensão. Percebemos que de fato esse aumento da visibilidade tem sido acompanhado de muita disputa de sentidos e abordagens do racismo no Brasil, tanto por parte do movimento negro quanto da intelectualidade e da sociedade civil. Ao mesmo tempo em que vemos obras de intelectuais negras como Lélia Gonzales e Beatriz Nascimento, finalmente, sendo editadas e publicadas, temos também a ação reacionária de grupos políticos com projetos como o Escola Sem Partido, com o objetivo de entre outras coisas coibir os debates sobre questões raciais e de gênero nas escolas, a declaração do ex-vice-presidente de que não existe racismo no Brasil, a insistência de jornais como a *Folha de São Paulo* no debate sobre racismo reverso ou campanha contra as cotas raciais etc.

A escola, como um microcosmos do social, é cotidianamente atravessada por esses debates e disputas e as professoras e professores tem muito a nos relatar e

ensinar sobre esses processos. Acreditamos que essa é ao mesmo tempo a principal justificativa e relevância para uma tese como a que apresentamos, somada ao desejo de contribuir com o enfrentamento dessa realidade, a partir do ensino de Sociologia, mesmo com toda a sua fragilidade, mas com muito comprometimento e criatividade.

1.5. MEU LUGAR DE FALA E UM MEMORIAL DA MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE

Como já destaquei, esta tese tem muito da minha história, o que me faz refletir e falar a partir de experiências e perspectivas específicas. Sou uma mulher branca e de classe média. Nasci na cidade de São Paulo e nela vivi a maior parte da minha vida. Sou filha de pais com escolarização universitária⁷ que, por ela e outros fatores, ascenderam social e economicamente. Por isso, se empenharam em garantir a mim, a minha irmã e a meu irmão (ambos mais velhos) toda uma vida escolar em instituições privadas. Até o final do Ensino Fundamental (na época, 1º grau), estudei em escolas de confissão católica, majoritariamente salesianas, em São Paulo e em Brasília. No Ensino Médio, ingressei em ambiente escolar altamente elitizado. Estudei em um desses colégios de São Paulo que não fazem propaganda comercial, mas com frequência tem seu nome estampado entre os primeiros lugares de rankings de notas de provas (inter)nacionais ou de aprovações em concorridos vestibulares.

Aos 17 anos, ingressei no curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP). Era minha primeira experiência escolar em uma instituição pública, mas me mantinha em um ambiente escolar altamente elitizado. Era início dos anos 2000. A USP era (e ainda é) uma universidade extremamente branca, elitizada e com cursos com currículos bastante tradicional e eurocentrado e/ou direcionados para debates de grandes universidades norte-americanas. Naquele contexto institucional, em um período de dez anos, me graduei bacharel e licenciada em Ciências Sociais e mestre em Sociologia.

Minha trajetória de inserção na carreira docente coincide com a das políticas públicas de retorno da Sociologia para os currículos Ensino Médio. Por isso, considero que vivi um contexto privilegiado para me inserir nessa área, mesmo não a tendo elegido como meu tema de pesquisa nem na Iniciação Científica nem no Mestrado.

⁷ Meus pais foram a primeira geração de suas famílias a obter título universitário. Por isso, entre outros fatores, migraram do interior de São Paulo e Minas Gerais para a cidade de São Paulo.

Durante o curso de licenciatura, na Universidade de São Paulo (USP), acompanhei os momentos finais da luta pelo retorno da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio. Tive aula com o professor Amaury Cesar Moraes, personagem importante nesse processo e um dos autores da seção de “Conhecimentos de Sociologia” das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCNEM) (Brasil, 2006b). Quando me graduei na licenciatura, em final de 2006, as redes de ensino já tinham que lidar com o Parecer nº. 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que indicava a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia nos estabelecimentos de ensino médio com estrutura curricular organizada por disciplinas. Ainda que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) estivesse questionando o parecer e a lei 11.684 só tenha sido sancionada em 2008, as oportunidades de trabalho com o ensino de Sociologia no Ensino Médio eram crescentes. Assim, logo no início de 2007, recém-formada, fui contratada como professora de Sociologia e Filosofia numa escola privada e como autora para produção de material didático de Sociologia pela editora de um sistema de ensino privado na cidade de São Paulo.

Naquele momento, minha atuação acompanhava as discussões mais amplas que vinham sendo feitas no campo do ensino de Sociologia. As temáticas ligadas as questões étnico-raciais ou aos saberes negros e a uma educação antirracista pouco se colocavam para mim. Possivelmente por meu pertencimento racial, pela composição racial dos grupos com os quais eu trabalhava e pelas características curriculares de minha trajetória de formação, tratava essas temáticas de maneira muito tímida nos planejamentos de ensino com o qual trabalhava e no material didático que produzi, apenas a partir da discussão de identidade nacional, onde reproduzia as explicações das matrizes étnicas da população brasileira. Durante a Licenciatura, mesmo tendo sido realizada entre 2005 e 2006, não tive contato com a lei 10.639/2003, nem com as Diretrizes Nacionais Curriculares para ERER (Brasil, 2004) nem com as pesquisas e discussões que se desenvolveram para ou a partir delas. Esses meus limites e ausências encontravam eco na incipiente produção do campo do ensino de Sociologia, tanto em termos de artigos acadêmicos, quanto de documentos oficiais e de livros didáticos⁸ e paradidáticos.

⁸ Vale a nota aqui que nesse momento, a disponibilidade de materiais didáticos específicos de Sociologia para o Ensino Médio era muito pequena. Por conta da elaboração de materiais didáticos, investi parte do ano de 2007 em pesquisa e busca por esses livros por sebos da cidade. Dos livros que

A partir de 2010, entretanto, esse tema passou a atravessar meu cotidiano profissional e político de outra forma. No início daquele ano, ainda em meio a redação da dissertação de mestrado, fui convocada pela prefeitura de São Paulo para assumir o cargo de professora referente a um concurso que havia prestado em 2007. Esse retorno foi permeado por muitas contradições, como no geral é o cotidiano do trabalho docente na educação básica. Ao mesmo tempo que enfrentei muitas dificuldades e desânimo, vivi experiências marcantes para construção de minha identidade docente. Consegui lotação na escola que eu queria e que ficava próxima a minha casa. Era minha segunda inserção em uma instituição pública de ensino e, ali, fui muito acolhida, tanto por membros da gestão escolar quanto por colegas com trajetória de formação e em momentos de vida muito parecidos, alguns inclusive também em meio a pesquisa e redação de dissertação de mestrado. Por ser uma escola grande, possuía carga horária para dois professores de Sociologia. As semelhanças de trajetória e afinidades com o colega de disciplina proporcionaram experiências e aprendizados que equivaleram quase a uma segunda formação pedagógica. Especialmente em nosso primeiro ano de trabalho juntos, planejamos e formulamos em conjunto nossos planejamentos anuais e compartilhamos a maioria dos planos de aulas, das avaliações e dos materiais e recursos didáticos utilizados nas aulas de Sociologia das três séries do Ensino Médio. As condições de trabalho da prefeitura do município de São Paulo favoreciam muito essas nossas iniciativas e parcerias, uma vez que permitia ao professor vincular toda sua jornada a apenas uma escola (mesmo que não a completasse por inteiro com aulas atribuídas) e tínhamos horários coletivos de trabalho regulares e semanais. A organização dos horários semanais de aulas ainda nos permitiu realizar muitas aulas em dupla docência e uma memorável experiência de simulação de eleições, que relatamos no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) de 2017.

encontrei, especificamente de Sociologia para o Ensino Médio ou 2º Grau, era apenas *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira e publicado pela editora Ática, e o *Iniciação à Sociologia*, coordenado por Nelson Dacio Tomazi e publicado pela editora Atual, que inclusive foi a escolha de livro que fiz na escola privada onde atuava. Além desses, havia o livro *Sociologia* de Paulo Meksenas, da editora Cortez, que era na verdade um livro para professores de 2º grau. Localizamos também três manuais para o ensino superior: *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa, editora Moderna; *Sociologia Geral*, de Eva Maria Lakatos, editora Atlas; e *Introdução à Sociologia*, de Sebastião Vila Nova, editora Atlas. Mais tarde, naquele mesmo ano, tivemos contato com mais dois livros voltados para o Ensino Médio estavam sendo publicados: *Dez lições de Sociologia para um Brasil cidadão*, de Gilberto Dimenstein, Marta M. Assumpção Rodrigues e Alvaro Cesar Giansanti, editora FTD, e *Sociologia para jovens do século XXI*, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, editora Imperial Novo Milênio.

Foi nesse contexto da docência na escola pública que passei, de diferentes formas, a me deparar com a necessidade e com os desafios de lidar com o tema das relações étnico raciais no ensino de Sociologia. Por um lado, por conta da própria composição étnico-racial das e dos estudantes da escola. De todos os estabelecimentos educacionais que eu havia frequentado seja como estudante ou como professora, aquele era o de maior diversidade. A escola localiza-se em uma região mais comercial, próxima a Rodoviária do Tietê. Por isso, não tem uma comunidade escolar de entorno bem definida. Por ser próxima a uma estação de metrô e numa região privilegiada em termos de circulação de ônibus, recebia tanto estudantes moradores de periferias, especialmente as da Zona Norte de São Paulo, quanto moradores da região metropolitana, especialmente Guarulhos, e moradores do centro da cidade, majoritariamente de conjuntos habitacionais e cortiços da região, e muitos filhos e filhas de imigrantes bolivianos e peruanos trabalhadores nas confecções dos bairros do Brás e Bom Retiro.

Por outro lado, para além da diversidade do corpo discente, o tema foi trazido por meu colega de disciplina em meio ao desafio de repensar o modo como vinha planejando seus programas de ensino. Já tinha críticas e pensava muitas reformulações aos programas com os quais trabalhei na escola privada e na elaboração de material didático, que estava muito baseada na minha própria trajetória de formação e numa centralidade aos autores considerados como clássicos da Sociologia aqui no Brasil: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Como ele havia trabalhado naquela escola no ano anterior, me explicou que de início também se planejou mais focado nos autores e conceitos clássicos da Sociologia (europeia). Entretanto, sentiu que isso pouco funcionou ou inspirou os estudantes. Por isso, vinha pensando e reformulando seu programa para um trabalho mais temático, inserindo inclusive alguns dos temas que sentiu que as e os estudantes demonstraram interesse no ano anterior. Como ambos, por conta da formação na licenciatura com o professor Amaury Moraes, nos inspirávamos nas OCNEM para nossa prática, essa reformulação mais centralizada em temas e conceitos (e não em autores) fazia muito sentido e era desejada. Assim, conjuntamente, estipulamos que para as turmas de primeiros anos do Ensino Médio introduziríamos as Ciências Sociais a partir dos conceitos de Cultura e Socialização, no primeiro bimestre, e no restante do ano trabalharíamos com o tema das desigualdades sociais, com ênfase nas de gênero, de raça e de classes. Para as turmas do segundo ano do Ensino Médio, planejamos um

primeiro semestre focado em elementos da Sociologia Urbana e, no segundo semestre, da Ciência Política. Nos terceiros anos, propusemos trabalho com os temas do Trabalho no primeiro semestre, seguido de um bimestre dedicado a movimentos sociais e outro a cidadania.

Naquele momento, o desafio que se colocava para mim estava muito em torno da questão “O que ensinar?”. Poderia dizer que esse desafio era para todos os temas que havíamos nos dispostos a trabalhar. Entretanto, era especialmente para o das desigualdades raciais que eu não encontrava muita referência em minha formação. Eu possuía algumas referências muito amplas e numa perspectiva culturalista e confundida com questões nacionais e de imigrantes por conta tanto de minha pesquisa de Iniciação Científica quanto de Mestrado (realizado entre 2008 e 2010), nas quais trabalhei com estudos da primeira geração da Escola Sociológica de Chicago. Entretanto, sabia que essas não eram suficientes nem muito adequadas para pensar questões brasileiras contemporâneas. Meu colega, por sua vez, possuía outros repertórios muito associados aos estudos uspianos e paulistas do tema como os trabalhos de Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Antônio Sergio Guimarães e Lilia Schwarcz. Além de nossas trocas de repertórios, buscamos referências nos manuais e livros didáticos que vinham sendo lançados ou reeditados na época. Estávamos num período anterior a inserção da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ainda que passado poucos anos da nova obrigatoriedade da disciplina na educação básica, o mercado editorial já estava em franca disputa pela fatia da Sociologia e muitas obras novas foram lançadas e outras mais antigas reeditadas. Naquele momento, inclusive para me adaptar a proposta de ensino temático, eu tinha por hábito iniciar meus planejamentos de aula pelo estudo do capítulo referente ao tema nos manuais *Sociologia*, de Anthony Giddens (2005), e *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*, de Robert J. Brym et al (2009). A partir do panorama mais teórico trazido por esses dois manuais, eu pensava formas de transposição didática auxiliada pelas obras *Introdução à Sociologia*, de João Guizzo (2009), e *Introdução à Sociologia*, de Reinaldo Dias (2010). Nessa conjunção de elementos, enfrentei o desafio do bimestre sobre a questão racial pelas seguintes abordagens: (1) distinção entre termos cotidianos: raça, etnia e nacionalidade; raça e cor; racismo, preconceito, discriminação, xenofobia e estereótipo; (2) abordagem histórica e social: teorias raciais do cientificismo; relações raciais e identidade nacional; desigualdades raciais no Brasil. Fomos aprimorando na medida do possível

essa abordagem ao longo dos anos, mas basicamente foi o caminho que segui durante os quase quatro anos que atuei em escola pública da prefeitura de São Paulo.

Nesse mesmo período, junto a outros professores dessa escola e ao grêmio estudantil, organizamos um cursinho popular de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, vinculado à Rede Emancipa que é um movimento social de educação popular, hoje com cursinhos espalhados por todas as regiões do país, inclusive em Porto Alegre. Naquela época, final de 2010, o Cursinho Popular Salvador Allende (nome escolhido pelo grêmio estudantil) era parte dos dez primeiros cursinhos que a Rede organizava na cidade de São Paulo. Envolvi-me com a construção da Rede Emancipa no mesmo ritmo que o Allende crescia. Comecei como professora de redação. Meses depois, passei a compor a coordenação do cursinho e a coordenação ampliada da Rede na região metropolitana de São Paulo. Na coordenação ampliada, participei do processo de construção de uma identidade curricular para Rede, com a consolidação e unificação dos Círculos do Emancipa (rodas de debate) e com a proposição dos Tempos Livres (espaços de cultura popular)⁹. Essa construção tinha como marco teórico a pedagogia popular de Paulo Freire, que não tinha feito parte de minha trajetória de formação, e algumas experiências de escolas rurais organizadas pelo Movimento Social de Trabalhadores Sem Terra (MST). Ler e discutir esses textos e experiências junto a um processo de construção de experiências de educação popular deixaram marcas profundas em mim, especialmente no que diz respeito ao direcionamento político de minha atuação como educadora e professora.

Com relação a questão racial, a atuação na Rede Emancipa me inseriu nos debates e na luta por cotas nas universidades públicas. Essa se tornou uma das pautas prioritárias da atuação política da Rede especialmente a partir de 2010, quando os embates que culminaram na lei 12.711 em agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas (Gomes, 2017, p. 88), ganharam mais força. Em São Paulo, essa atuação e luta precisou continuar mesmo após a promulgação da lei, porque as universidades estaduais paulistas seguiam contrárias a qualquer proposta de reserva de vagas. Em dezembro de 2012, como tentativa de resposta as pressões que aumentavam, o governo do Estado de São Paulo apresentou o Programa de Inclusão com Mérito no

⁹ Ao longo dos anos, também, procurei colaborar com o registro de relatos e discussões teóricas e pedagógicas sobre essas experiências. Os que estão publicados e com acesso público são Mendes e Rufato, 2015; Lima e Rufato, 2018; Rodrigues e Rufato, 2021.

Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), que propunha inserir estudantes de escolas públicas nas universidades estaduais paulistas a partir do rendimento no ENEM, mas mediante a realização e bom rendimento em um curso preparatório e semipresencial de dois anos. Não há clareza sobre a autoria da proposta. Alguns documentos indicam que tenha saído do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP), outros indicam Carlos Alberto Vogt, então secretário de Ensino Superior do Estado de São Paulo (Mendes, 2016). Independente da autoria, a proposta sintetizou as perversas manobras do conservadorismo paulista para seguir sem diversificar o acesso às suas universidades estaduais. Para a Rede Emancipa em São Paulo, significou também a delimitação de uma pauta de luta prioritária em 2013, porque o PIMESP atingia diretamente os grupos estudantis com os quais atuávamos. Assim, dentro da coordenação geral da Rede, estudamos os diferentes documentos disponibilizados ligados à proposta, bem como políticas de ações afirmativas no país e no mundo. Além de integrar o coletivo, as atividades e calendários de luta da Frente Pró-Cotas de São Paulo, formulamos estratégias específicas da Rede Emancipa nessa luta. Assim, direcionamos muitos dos nossos círculos do Emancipa para debater a questão com as e os estudantes nos cursinhos. Organizamos uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) para debater amplamente a questão, para além do espaço dos cursinhos. E, por fim, direcionamos as atividades do nosso “Dia na USP” para a luta contra o PIMESP.

O “Dia na USP” era um evento que fazíamos anualmente para que os e as estudantes conhecessem o *campus* da cidade universitária da USP e os cursos ofertados, mas também para que problematizássemos *in loco* o acesso, a organização e a elitização daquele espaço. No final de abril de 2013, realizamos nosso “5º Dia na USP”, reunindo mais de mil estudantes de todos nossos cursinhos da região metropolitana de São Paulo. Iniciamos o Dia com uma aula em movimento, do Passo das Artes até o prédio da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), onde foi realizado um ato contra o PIMESP e contra o vestibular. Deixamos nos portões da FUVEST diferentes cartazes elaborados pelas e pelos nossos estudantes, também de escolas públicas das diferentes periferias da cidade, reafirmando que eles queriam entrar pela porta da frente da Universidade. Depois, de conhecerem o campus e os cursos oferecidos, finalizamos o Dia com um grande Sarau no vão do prédio da

História e Geografia, para reforçar que a Universidade também precisa ser um espaço de cultura e grupos populares.¹⁰

Depois de maio daquele ano, o PIMESP passou a perder força nas estaduais paulistas. Os grupos contrários à proposta ganharam adesão. O conselho universitário da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) foi o primeiro a discutir e votar a proposta do programa. Fez uma aprovação parcial, em que discutia a importância das ações afirmativas e os limites do programa, especialmente em relação ao curso semipresencial de dois anos. O conselho universitário da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) rejeitou o programa alegando que preferia aprimorar sua política de bonificação no vestibular para candidatas e candidatos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas. O conselho universitário da USP foi o último a discutir a questão, também a rejeitou seguindo a argumentação e formulação da Unicamp pela política de bonificação. (Araujo, Danielle Pereira de, 2019) Como se pode perceber, a derrota do PIMESP não foi a vitória das cotas nas universidades estaduais paulistas. Isso levou mais alguns anos e muitas outras lutas para ocorrer.

De qualquer forma, essa experiência de luta contra o PIMESP com a Rede Emancipa me foi um fator importante para compreender a relação entre educação e política, já anunciadas por Paulo Freire, mas, especialmente, para mim, na questão racial. As articulações em torno do PIMESP tanto na sua afirmação quanto no seu rechaço em prol de políticas de bonificação revelam com detalhes a complexidade e a engenhosidade do racismo paulista e brasileiro, articulado a ideologia da meritocracia na educação. Como professora e educadora, revelavam para mim também algumas das minhas responsabilidades sociais não apenas em relação a minhas escolhas curriculares. Tive clareza de que não foram as ações da Rede Emancipa isoladamente que derrotaram o PIMESP. Entretanto, tive a mesma clareza de que se elas não tivessem existido, fariam falta na luta e na pressão política para sua derrota. Dessa forma, me questioneei muito sobre o que seria de nossos estudantes se tivéssemos nos limitado apenas a discutir em nossos cursinhos o projeto do PIMESP e não tivéssemos organizado atividades de pressão e participação política. Nessa reflexão, compreendi que nossas escolhas curriculares são escolhas políticas e ferramentas de luta por um outro futuro. Dessa forma, essas

¹⁰ Um breve registro audiovisual dessas atividades pode ser acessado no perfil da Rede Emancipa na plataforma do YouTube pelo seguinte link: <https://youtu.be/1QpBgR57670>

escolhas não poderiam se dar apenas pelo repertório adquirido na formação inicial, mas deviam se direcionar também pela construção política e de futuro que eu gostaria de causar com minha prática docente. No contexto da temática das relações raciais, isso significava não mais ignorar ou me abster desse debate em meus planejamentos de ensino em qualquer instituição ou tipo de ensino¹¹ que eu estivesse, mas também me somar as lutas antirracistas em todos os espaços possíveis, fossem eles educacionais ou não. E mais do que isso, incentivar aos estudantes que se somassem também. Nesse sentido, meu questionamento sobre “o que ensinar?” permanecia, complementado e complexificado pelo questionamento de “o que e como ensinar para uma experiência de educação emancipadora?”.

Em julho de 2013, em meio aos desdobramentos das Jornadas de Junho, fui aprovada no concurso público para as disciplinas específicas de ensino (metodologias, estágio e práticas) do curso de Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG). Assumi o cargo em final de setembro daquele mesmo ano, junto com o início do semestre letivo, que estava atrasado devido ao calendário de reposição de aulas por conta da greve de 2012. Ali, encontrei uma realidade muito diferente da que vivi na USP, em diferentes sentidos. Era uma universidade com um público muito mais diversificado e popular; já muito impactada pela lei de cotas, porque inclusive decidira completar sua implementação antes mesmo do prazo dado pela lei. Em partes por isso, enfrentava (e ainda enfrenta) com muitas dificuldades os desafios da assistência e da permanência estudantil. No curso de Ciências Sociais, especificamente, as turmas eram majoritariamente de estudantes da mesorregião do Sul e Sudoeste de Minas Gerais, e muitos ex-estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou que concluíram o Ensino Médio pelo ENEM. O corpo docente era pequeno, jovem e composto apenas por homens. Metade deles eram licenciados em Ciências Sociais, mas sem experiência na educação básica. Segundo os próprios, minha chegada era em muito aguardada especialmente para dar conta dos assuntos específicos da Licenciatura. Assim, rapidamente fui inserida na coordenação de curso, na coordenação de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Núcleo de

¹¹ Naquele período, naquela escola, além de ministrar aulas de Sociologia para o Ensino Médio, passei a completar minha jornada com aulas de Sociologia Educacional e Filosofia Educacional para o curso Normal de nível Médio e aulas de Ética e Comportamento Organizacional para cursos de técnicos em Administração, Contabilidade e Marketing.

Licenciaturas vinculado a Pró Reitoria de Graduação. Rapidamente também me envolvi com o cursinho pré-ENEM mantido pela Pró Reitoria de Extensão e com as seis escolas de Ensino Médio da cidade e com suas respectivas professoras e professores de Sociologia. Em um ano também, junto a muitos estudantes, organizamos um cursinho da Rede Emancipa em Alfenas, nomeado de Emancipa Sul de Minas.

No trabalho específico com o ensino de Sociologia, as experiências vividas e os questionamentos levantados tanto na educação básica quanto no movimento social permaneciam, dialeticamente misturados ao repertório ressignificado de minha formação inicial. Entretanto, outras questões se agregavam. Cada vez mais, me questionava sobre “como ensinar?” e “como formar professores sensíveis as temáticas étnico-raciais e antirracistas?”.

As questões ligadas as escolhas curriculares e a educação emancipadora pude amadurecer com o aprofundamento das leituras de Paulo Freire e do próprio campo do ensino de Sociologia. Assim, passei a trabalhar nos estágios e nas disciplinas de metodologia de ensino da licenciatura de Ciências Sociais a ideia de composição de planejamentos de ensino a partir de temas e conceitos geradores, inspirada nas palavras geradoras de Freire. Somava a essa perspectiva, algumas abordagens do campo do ensino de Sociologia, especialmente a trabalhada por Florestan Fernandes (1954), em sua conferência “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”, na primeira edição do Congresso Brasileiro de Sociologia, em que defende a Sociologia na educação básica pelas próprias especificidades do saber e do fazer científicos das Ciências Sociais e sua necessidade para vida na sociedade moderna. Assim, defendia também um ensino baseado num diagnóstico da “situação brasileira”.

Somando essas ideias, amadureci com as turmas com as quais trabalhei a ideia de que nossos trabalhos com o ensino de Sociologia no Ensino Médio não poderiam prescindir de pelo menos três temas e conceitos geradores e próprios das Ciências Sociais e diretamente relacionados a realidade da sociedade brasileira: raça e racismo, gênero e sexualidade e questão indígena. A esses, as e os estudantes poderiam somar em seus planejamentos outros temas e conceitos clássicos das Ciências Sociais como: ideologia, trabalho, cultura, movimentos sociais etc. Mas aqueles três deveriam ser vistos, pelo menos durante o curso, como um compromisso ético e político nossos, como a identidade que gostaríamos de empregar à Sociologia escolar. Nesse sentido, a abordagem deles deveria ser tanto direta (com aulas ou

sequências de aulas ou materiais específicos) quanto transversal (como tópicos dentro da abordagem de outros temas e conceitos).

Essa formulação nos trouxe desafios significativos, porque o curso não dava essa mesma centralidade para essas temáticas e muitos estudantes reclamavam de falta de repertório. Por um lado, busquei enfrentar essas questões com os próprios colegas de curso para que inserissem esses temas e conceitos nas disciplinas teóricas do curso e comuns ao bacharelado, o que não considero que tenha tido grande sucesso. Por isso, de outro lado, busquei inserir mais e mais esses temas e conceitos em minhas próprias aulas.

No caso específico do trabalho com “raça e racismo”, a atuação na Rede Emancipa me proporcionou uma aproximação muito boa com o Núcleo de Consciência Negra de Alfenas (NCNA). Em 2014, eles instituíram uma coordenadora pedagógica que era licenciada em Ciências Sociais e mestre em Sociologia pela UNICAMP, com uma pesquisa sobre o Teatro Experimental do Negro. Além disso, ela havia trabalhado no programa “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade” organizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), entre 2004 e 2006, visando a capacitação de educadores para a implementação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Ela participou e facilitou muitas atividades do Emancipa Sul de Minas com o NCNA. Nessas diferentes ocasiões, conversamos um tanto sobre minhas dificuldades com a abordagem da temática das relações étnico-raciais no meu trabalho com a licenciatura. Fomos aos poucos consolidando uma proposta de trabalho conjunto que se iniciou em 2015, quando ela passou a participar de pelo menos uma das aulas na disciplina de Laboratório de Ensino 2, que era uma das disciplinas de metodologia de ensino que eu ministrava. Nas diferentes ocasiões, de uma maneira geral, buscamos fazer uma avaliação crítica da abordagem racial nos materiais pedagógicos de Sociologia, especialmente nos livros didáticos do PNLD, e uma problematização da questão racial nas Ciências Sociais brasileira e internacional. Nesse processo, ela apresentava parte da biblioteca dela com diferentes materiais, majoritariamente da educação infantil e fundamental, mas com outras possibilidades de abordagem da questão. Com alguma frequência também, ela participou de alguns momentos de avaliação de planejamentos de ensino e materiais didáticos. Em todos esses momentos, para além do debate sociológico da

questão racial, com seus temas, conceitos e teorias, salientava para cuidados que poderíamos ter em nossos planejamentos buscando enegrecer nossas bibliografias e recursos pedagógicos, buscando dar representatividade para negros e negras, mesmo quando não estivéssemos trabalhando diretamente com a questão racial.

Vale a nota que fiz movimentos parecidos com as temáticas de gênero e sexualidade e questão indígena. Entretanto, para esses temas, encontrei caminhos com a participação de colegas do próprio curso e do departamento de ciências humanas da UNIFAL-MG. No caso de gênero e sexualidade, também houve algum envolvimento com alguns coletivos ligados ao movimento estudantil. Entretanto, acredito que foi especialmente nessa parceria com a coordenadora pedagógica do NCNA que pude construir algumas respostas provisórias para meus questionamentos. Ao mesmo tempo, em que sentia que ainda havia muito a ser construído e aprimorado e que eu ainda precisava estudar, aprender e pesquisar bastante. O fato de que com os demais temas encontrei caminhos e parcerias dentro da própria Universidade e entre colegas também me pareceu um indicativo da urgência da pesquisa com o tema racial. Foi em grande parte por isso que me lancei ao desafio de tentar transformá-lo no objeto de pesquisa de minha tese e aproveitar o período de doutoramento para suprir lacunas de minha formação tanto em termos pedagógico e para formação de professores quanto a educação das relações étnico-raciais.

Foram com esses repertórios e desejos que, em 2019, cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), com um projeto que buscava analisar as relações raciais como tema do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Não tinha qualquer proximidade com o Programa nem com a Universidade até então. Minha escolha por ele estava mais relacionada ao campo do Ensino de Sociologia: havia ali uma professora com inserção no campo e que orientava em nível de doutorado. Com o tempo, entretanto, percebi a que a escolha deveria ter sido também pelas pessoas que compõem e constroem o PPGEDU/UFRGS e estão implicadas com a EREER tanto em termos de pesquisas quanto em termos de lutas e aplicação de suas políticas públicas. Ainda que essas não sejam a preocupação ou discussão hegemônica do Programa, nele tive a oportunidade de conhecer colegas professoras com trabalhos incríveis com a EREER pelas redes municipais e estaduais da região Sul, além de um movimento negro aguerrido na luta pela manutenção e aprimoramento das cotas raciais de ingresso tanto na graduação quanto na pós-graduação. Aprendi sobre o importante

protagonismo do movimento negro (e das pessoas negras em movimento) do Rio Grande do Sul nas lutas pela formulação e implementação da lei 10.639, tendo inclusive como uma de suas representantes, a professora Petronilha Gonçalves e Silva, nomeada e eleita para o Conselho Nacional de Educação e relatora das Diretrizes da EREER (Brasil, 2004). Tomei contato com políticas de implementação da EREER que são únicas e pioneiras no país como o Grupo de Trabalho do Tribunal de Contas do Estado voltado para fiscalização do cumprimento do artigo 26-A da LDB, que foi inserido pela lei 10.639/2003 e complementado pela lei 11.645/2008, e a iniciativa da prefeitura de Porto Alegre de implementação de Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas (EEABI) em todas as escolas municipais. Enfim, foi com essa experiência no RS, ainda que entrecortada pelos períodos de isolamento social, ensino remoto e outras dificuldades trazidas pela Pandemia, que conheci a EREER mais a fundo em suas belezas, limites, contradições e potencialidades.

E são também esse conjunto de experiências e contextos ricos e diferentes que compõe o lugar de onde falo e que me levaram a construção desta tese e neste desenho, do qual assumo total responsabilidade de seus limites e equívocos.

Ainda que para alguns isso seja importante, não contei toda essa história para legitimar ou justificar meu lugar (de fala e outros) na luta antirracista. Como nos ensina as DCN para EREER e o próprio movimento negro, a luta antirracista é tarefa de todas e todos. Por isso, entendo que a educação das relações étnico-raciais é um compromisso ético e uma responsabilidade que todas e todos que estão na educação precisam assumir. Nesse processo, todos nós temos algum lugar que, se não o assumimos e se não nos responsabilizamos por ele, contribuimos para reprodução do racismo já estruturado e institucionalizado.

Recontei parte de minha trajetória também para dialogar com outras pessoas e professoras. Como espero já ter conseguido demonstrar e reforçar adiante, me propus a ter o diálogo como um dos fundamentos desta tese. Assim, recorri a história e as narrativas de trajetórias de diferentes professoras e professores. Era justo que eu também falasse da minha. Com isso, espero especialmente dialogar com as colegas brancas e os colegas brancos que por vezes também sentem sua fragilidade exposta e, muitas vezes, recorrem ao silêncio. Vamos talvez por aqui retomar esse diálogo e reforçar nosso lugar nessa luta?

1.6. O ITINERÁRIO DESTA TESE

Esta tese está organizada em sete capítulos. O primeiro é este introdutório. No segundo capítulo, apresentamos nossas delimitações teóricas principais em torno da concepção de educação das relações étnico-raciais com as quais estamos trabalhando, bem como com as noções de práticas e saberes emergentes. No capítulo três, fazemos uma problematização sobre o Ensino Médio no Brasil e sobre a formação de professoras e professores para este nível de ensino, tendo em vista que esse é o contexto no qual nosso objeto de estudo está inserido e que elementos importantes desse contexto influenciam os processos que vamos analisar. O capítulo quatro é dedicado à análise dos dados documentais que encontramos nos trabalhos do ENASEB e de teses e dissertações sobre a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia no Ensino Médio. Esses documentos nos trazem um panorama mais geral e nacional de como nosso problema de pesquisa tem se constituído. No capítulo cinco, apresentamos o processo de construção da metodologia que utilizamos em nossa pesquisa empírica, baseada na aplicação de questionário, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversas. No capítulo seis, apresentamos e analisamos os dados obtidos na pesquisa empírica valorizando as práticas pedagógicas realizadas pelas e pelos participantes e os saberes mobilizados e produzidos a partir delas. Problematizamos também os desafios indicados pelas e pelos participantes e as contribuições da Sociologia para a promoção da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio. Por fim, fechamos a tese, no capítulo sete não apenas com o resgate das contribuições que acreditamos que esta pesquisa tenha alcançado, apesar de suas limitações, mas também com as perspectivas de continuidade, algumas delas inclusive já em andamento.

2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: demarcando alguns referenciais teóricos e epistemológicos

O referencial teórico desta tese se construiu em torno de dois debates principais: o da educação das relações étnico-raciais e o de saberes e práticas docentes.

2.1. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Sobre a concepção de educação das relações étnico-raciais, seguimos a formulação sintetizada pela lei 10.639/2003 e detalhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que teve como redatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esses dois documentos legais são resultado de anos de luta do movimento negro brasileiro e se fundamentam nos saberes emancipatórios por ele desenvolvidos, como formulou a professora Nilma Lino Gomes (2017), em sua obra *O movimento negro educador*.

Uma das evidências de que o racismo no Brasil é estrutural é o fato de que a abolição da escravidão não livrou a população negra da discriminação racial. Ao contrário, nossa história segue sendo a de malabarismos políticos, jurídicos e econômicos para manter a maioria dos afro-brasileiros em condições de pobreza e exclusão social. Por outro lado, a população negra seguiu e segue em organização e intensa luta contra essas condições. Florestan Fernandes (1978) analisou esse processo em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes*, destacando que com a abolição, os afro-brasileiros foram “deixados à própria sorte” e precisaram lutar por sua “segunda abolição”.

Segundo Sales Augusto dos Santos (2005), na luta por essa “segunda abolição”, a população negra valorizou a educação formal como uma estratégia de ascensão social. Entretanto, também denunciou como ela tem se constituído como um espaço de reprodução de desigualdades raciais e de perpetuação de um embranquecimento cultural. Nesse sentido, a luta do movimento negro na educação não se resumiu ao acesso, mas também a disputa da concepção de educação desenvolvida nas escolas brasileiras. Ainda que a luta siga firme e necessária, a lei 10.639 de 2003 é uma das vitórias do movimento negro nesse longo processo,

especialmente no sentido de disputa de concepção de educação e composição de currículo.

Santos (2005) também resgatou ações importantes do movimento negro a partir especialmente do final da década de 1970, com a atuação do Movimento Negro Unificado (MNU), que colocaram em evidência as questões raciais na educação brasileira e criaram condições importantes para a aprovação da lei. Ele salienta que primeiro foram aprovadas leis municipais e estaduais sobre o tema. Ao longo dos anos 1990, o movimento negro conseguiu aprovar nos municípios de Salvador, Belo Horizonte, Teresina e Rio de Janeiro leis para “impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais” (Santos, 2005, p. 26). A adoção de “disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio” (Santos, 2005, p. 26) foram previstas na Constituição do Estado da Bahia de 1989, na lei orgânica da cidade de Belo Horizonte (MG) em 1990, e por leis ordinárias nos municípios de Porto Alegre (RS) em 1991, Belém (PA) e Aracaju (SE) em 1994, São Paulo (SP) e Distrito Federal em 1996 e Teresina (PI) em 1998. Essas experiências criaram terreno, bem como maior aceitação na opinião pública de uma maneira geral, que viabilizou o projeto apresentado em 1999 e sancionada em 2003, inclusive como um dos primeiros atos de governo de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente. A lei 10.639 foi publicada com o seguinte texto:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2003)

O contexto político nacional, sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), favoreceu nos anos seguintes a construção de uma estrutura institucional para viabilizar a aplicação da lei. No mesmo ano de 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), diretamente ligada ao gabinete da presidência da república e com status de ministério. No ano seguinte, dentro do Ministério da Educação (MEC), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que foi muito importante para boa parte da implementação de cursos de formação continuada, bem como produção de muito material didático visando a aplicação da lei. Em 2004, também, o Conselho Nacional de Educação apresentou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ainda que toda essa estrutura tenha sido desmontada pelo governo Bolsonaro, a legislação não foi revogada e os desafios de sua implementação permaneceram, se não, se intensificaram. A volta do PT ao governo federal, entre outras coisas, com a implementação do Ministério da Igualdade Racial, parece indicar seu compromisso com a reconstrução dessa estrutura e retomada das ações de implementação da lei. Entretanto, passados 20 anos da homologação da lei 10.639/2003, nos parece bastante significativo do racismo brasileiro que ainda estejamos lutando por sua implementação mais que por seu aprimoramento.

Como salientado por Luiz de Oliveira (2014) e Eliane Cruz e Mônica Lins (2016), parte dos desafios que a lei nos coloca estão na virada conceitual e epistemológica que ela representa. Uma leitura rápida de seu texto pode até fazer parecer que se trata de uma simples adição de temas e conteúdos ao currículo da Educação Básica. As DCN para ERER (Brasil, 2004), entretanto, deram conta de explicitar que se trata também de uma outra concepção de educação visando a construção de uma outra sociedade, estruturada no multiculturalismo (e não no racismo), com relações étnico-raciais positivas (e não violentas ou desiguais) e, portanto, mais democrática.

No artigo segundo das diretrizes, a educação das relações étnico-raciais foi definida com a seguinte redação:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade

multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (Brasil, 2004, p. 31)

No artigo “Aprender e ensinar relações étnico-raciais no Brasil”, a professora Petronilha Gonçalves e Silva (2007) sintetizou a definição contida nas DCN da seguinte forma:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (Silva, 2007, p. 490)

No relatório do parecer do CNE para aprovação desta redação das diretrizes, que foi elaborado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, estão explicitados de maneira mais detalhada os princípios filosóficos e pedagógicos que fundamentam essa concepção. São três: (1) a consciência política e histórica da diversidade, (2) o fortalecimento de identidades e de direitos e (3) as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. A consciência política e histórica da diversidade é indicada como uma das formas de superação da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial e diz respeito ao reconhecimento do Brasil como uma sociedade multicultural e pluriétnica. Nesse sentido, todas as culturas e etnias devem ser reconhecidas, valorizadas e ter seu direito de existência garantidos, no currículo escolar e na sociedade. O fortalecimento de identidades e de direitos diz respeito ao direito a uma formação de identidade afirmativa, que rompe com imagens negativas ou universalistas. As ações educativas de combate ao racismo e a discriminações indicam para a necessidade de estratégias de ensino vinculadas as vidas das comunidades escolares e valorizando as relações pluriétnicas

e multiculturais e garantindo nas escolas a participação dos diferentes grupos sociais, culturais e religiosos que compõe nossa sociedade.

Em linhas gerais, podemos dizer, portanto, que a educação das relações étnico-raciais é aquela que não se limita ao debate das relações étnico raciais ou da história e cultura africanas e afro-brasileiras, com toda sua diversidade, apenas como conteúdo curricular, mas também como prática pedagógica, politicamente orientada para o combate ao racismo e para a construção democrática. Essa definição, nos parece, guarda muitas semelhanças com a noção de educação ou pedagogia culturalmente relevante, difundida no debate educacional norte-americano e formulada por Gloria Ladson- Billings (1995, 2002, 2008), com alguns elementos adicionais que são importantes para as problematizações que fazemos nesta tese.

Na obra *Os guardiões de sonhos*, Gloria Ladson-Billings (2008) apresentou os resultados do estudo etnográfico que realizou com oito professoras consideradas pelas mães e pelos pais das e dos estudantes e pela gestão das escolas como bem-sucedidas no ensino de crianças afro-americanas. A ideia de sucesso acadêmico mobilizada na delimitação da amostra dizia respeito não apenas à aquisição de conhecimentos e à capacidade de demonstrá-los com bons rendimentos em avaliações, mas também à promoção e preservação de uma identidade afro-americana positiva e não alienada de suas famílias, comunidade e cultura.

Pela análise do trabalho dessas professoras, cativamente relatado ao longo da obra, Ladson-Billings (2008 [1994]) propôs e definiu uma concepção de educação culturalmente relevante em oposição a uma assimilacionista. Os fundamentos dessas duas concepções estão resumidos no Quadro 1, abaixo, organizados pelos próprios critérios definidos pela autora, que são a (1) forma como os professores veem a si mesmos e aos outros, especialmente seus estudantes; (2) a maneira como estruturam suas relações com os estudantes e a comunidade; e (3) as concepções que possuem de conhecimento e como se relacionam com ele.

Quadro 1 – Fundamentos da Educação Assimilacionista e da Culturalmente Relevante segundo Ladson-Billings (2008)

	Educação Assimilacionista	Educação Culturalmente Relevante
Conceito de si e dos outros	Professora vê a si mesma como um técnico, o magistério como uma tarefa técnica. Professora vê a si mesma como um indivíduo que pode ou não ser parte da comunidade; encoraja o êxito como um meio de escapar da comunidade. Professora acredita que o fracasso é inevitável para alguns. Professora homogeneiza os alunos numa identidade “americana”. Professora vê o ensino como transmitir conhecimento, semelhante a um “depósito bancário”.	Professora tem elevada auto-estima e grande respeito pelos outros. Professora vê a si mesma como uma artista e o magistério como uma arte. Professora vê a si mesma como parte da comunidade, e ensinar como dar algo de volta à comunidade, encoraja os alunos a fazerem o mesmo. Professora acredita que todos os alunos podem ser bem-sucedidos. Professora ajuda os alunos a fazerem conexões entre sua comunidade, identidade nacional e global. Professora vê o ensino como “extrair conhecimento” – semelhante a uma escavação.
Relações sociais	Relação professor-aluno é fixa, tende a ser hierárquica e limitada aos papéis formais da sala de aula. Professor demonstra proximidade com alunos isolados. Professor incentiva desempenho competitivo. Professor incentiva alunos a estudar individualmente, em isolamento.	Relação professor-aluno é flexível, humanamente justa, se estende às interações fora da sala de aula e dentro da comunidade. Professor demonstra uma relação próxima com todos os alunos. Professor incentiva uma “comunidade de aprendizes”. Professor incentiva alunos a estudar cooperativamente. Espera-se dos alunos que ensinem uns aos outros e sejam responsáveis uns pelos outros.
Concepções de conhecimento	Conhecimento é estático e é transmitido em uma direção, do professor para o aluno. Conhecimento é visto como infalível. Professor é isento, neutro sobre o conteúdo. Professor espera que alunos demonstre, habilidades prévias. Professor vê excelência como um postulado que existe independentemente da diversidade dos alunos ou das diferenças individuais.	Conhecimento é continuamente recriado, reciclado e partilhado pelos professores e alunos. Não é estático ou imutável. Conhecimento é visto criticamente. Professor é entusiasmado pelo conteúdo. Professor ajuda alunos a desenvolver habilidades necessárias. Professor vê excelência como um padrão complexo que deve envolver alguns postulados, mas leva em consideração a diversidade dos alunos e as diferenças individuais.

Fonte: Elaboração própria a partir de LADSON-BILLINGS, 2008, p. 52-3, 74 e 100.

Em outros escritos, Gloria Ladson-Billings (1995, 2002) apresentou que essa noção de educação culturalmente relevante está apoiada no seguinte tripé: o do

desempenho escolar, o da competência cultural e o da consciência sociopolítica. O desempenho escolar diz respeito a garantia da aprendizagem e do sucesso escolar. Quando a autora o discutiu em *Os guardiões de sonhos* (2008), ela estava pensando especialmente no enfrentamento as altas taxas de fracasso e evasão escolar que acomete mais perversamente as crianças negras nos EUA, e sabemos que também no Brasil e de jovens. Sua discussão não diz respeito a mudanças de critérios de avaliação ou mesmo de políticas de fluxo como foram empreendidas aqui, mas ao direito a aprendizagem dos saberes socialmente acumulados em toda sua diversidade não apenas como informações, mas de maneira crítica. A competência cultural diz respeito a integridade cultural dos estudantes, ao direito de conhecerem sua própria história e a história de seus antepassados. Significa, portanto, o direito ao estudo da história e cultura da África e afro-americanas, sem embranquecimento (ou, para usar termos mais atuais, sem epistemicídio). A autora (2008) problematizou essa questão exatamente por essa perspectiva. Apresentou estudos de como o sucesso escolar de crianças negras norte-americanas (mas certamente também brasileiras) estava vinculado a um processo de aculturação, distanciamento de sua comunidade e, conseqüentemente, de embranquecimento. Por fim, a consciência sociopolítica diz respeito a compreensão crítica de seu lugar nas estruturas de poder da sociedade de modo a poder identificar as normas e os valores culturais e morais nos quais estão inseridos, bem como as instituições sociais que produzem e reproduzem desigualdades sociais, culturais e raciais. Acreditamos que esse tripé dialoga e complementa os princípios da educação das relações étnico-raciais apresentados pela professora Petronilha Gonçalves e Silva no relatório do parecer as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2004).

Assim, associando os elementos discutidos pelas diretrizes e pelos trabalhos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) e de Gloria Ladson-Billings (1995, 2002, 2008), trabalhamos nesta tese com a noção de educação das relações étnico-raciais como aquela que entende as relações étnico raciais não apenas como conteúdo curricular, mas também como uma práticas pedagógicas fundamentadas no fortalecimento das identidades negras com integridade e competência culturais, no direito ao aprendizado e na garantia de sucesso escolar e no desenvolvimento da consciência sociopolítica para o combate ao racismo estrutural e para a vida em sociedades multiculturais e pluriétnicas.

O debate sobre a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia no Ensino Médio em termos mais teóricos é bastante escasso. Localizamos apenas três artigos que vão de alguma forma enfrentar esse debate.

O primeiro é o artigo “Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia” do professor Luiz Fernandes de Oliveira (2014). De todos os materiais que levantamos, é o mais antigo a problematizar as questões raciais no ensino de Sociologia e é uma referência importante para a maioria dos trabalhos que localizamos. O autor começou seu artigo já anunciando o desafio que nosso trabalho docente e levantamento bibliográfico sugeriram que permanece, a saber: ainda que haja uma tradição nas Ciências Sociais de estudos sobre a questão racial, sua transposição para o ensino escolar enfrenta muitas dificuldades. Por ser um artigo publicado em 2014, mas escrito em 2013, parte de sua problematização ainda se refere a consolidação da Sociologia como uma disciplina escolar com tradições próprias e quais caminhos podem ser tomados no sentido de se constituir como antirracista. Nesse sentido, para o autor, havia dois desafios principais: o da transposição didática e o da postura epistemológica antirracista. A postura antirracista diz respeito ao que é sintetizado pela lei 10.639/2003 e regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas em 2004: o combate ao racismo e às discriminações raciais pelo trabalho com a diversidade da história e da cultura africana e afro-brasileira em suas mais diversas formas de expressão científica, artística e política. Segundo o autor:

de imediato a legislação, impulsionada pelo Estado, pelos movimentos sociais e pela intelectualidade negra, mobiliza a proposição de uma mudança conceitual e epistemológica sobre identidade nacional, identidades dos sujeitos, interpretação da história e o questionamento profundo dos marcos eurocêntricos da razão moderna. (Oliveira, 2014, p. 84)

Para as professoras e professores nas escolas, isso significou também um complexo de desafios em pelo menos duas dimensões: a cognitiva, que diz respeito a reconstrução e ressignificação dos saberes científicos e históricos acumulados ao longo de suas formações e atuação docente, e a estrutural, que corresponde as condições objetivas da docência com todos os seus conflitos e precariedade, numa realidade cada vez mais massificada. Esses desafios, segundo o autor, estavam sendo enfrentados de maneira isolada pelas e pelos professores.

Nossas leituras e levantamentos evidenciaram que essa realidade pouco mudou, ainda que percebemos tentativas nesse sentido, especialmente no estreitamento das relações Universidade e escola viabilizado por programas como o PIBID e o Residência Pedagógica. Mesmo assim, para nós, também permanece o diagnóstico de que se trata de ações ainda isoladas.

O autor também salientou que, no caso específico do ensino de Sociologia, soma-se a esses desafios a questão da transposição didática ou de uma maneira mais geral a construção de um conhecimento escolar das Ciências Sociais. Nesse processo, para se constituir antirracista, seria preciso repensar as bases eurocêntricas constituíram essas ciências e decolonizar suas abordagens como um todo, mas especialmente em relação as questões raciais.

Nossos estudos e levantamentos evidenciaram que o esforço de construção de um conhecimento escolar das Ciências Sociais tem sido intensamente empreendido nos últimos anos, especialmente pelo suporte de políticas públicas de livros didáticos e paradidáticos e tantas outras. As análises que localizamos sobre os livros didáticos e que serão apresentadas mais detalhadamente no capítulo 4, entretanto, evidenciaram que esse processo foi realizado sobre as bases epistemológicas tradicionais e eurocêntrica das Ciências Sociais. Nesse sentido, por exemplo, a dissertação de Wellington Navarro da Costa (2017) demonstrou, a partir do referencial teórico de Clóvis Moura (2019), que a questão racial tem sido discutidas nos livros didáticos de Sociologia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) majoritariamente pela perspectiva de autores brancos. Outro exemplo é a dissertação de Isabela Ligeiro (2020) que identificou que as práticas pedagógicas estão majoritariamente centradas na denúncia das violências e discriminações histórica e socialmente sofridas pelas populações negras, sem o anúncio da diversidade de suas identidades, subjetividades, expressões culturais, artísticas e políticas.

O artigo de Luiz Fernandes de Oliveira (2014) também pincelou questões relacionadas a formação docente que foram melhor trabalhadas no artigo que escreveu em parceria com Eliane Almeida de Souza e Cruz e Mônica Regina Ferreira Lins (2016) e no artigo de Ana Amélia de Paula Laborne e Simone Maria dos Santos (2017) e que constituem os outros dois artigos do campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais com discussões mais aprofundadas sobre a educação das relações étnico-raciais.

No artigo “Ensino de Sociologia antirracista: reflexões sobre formação docente”, Eliane Cruz, Luiz Fernandes de Oliveira e Mônica Lins (2016) aprofundam a caracterização que Oliveira (2014) fez da lei 10.639/2003 e das DCN para EREB evidenciando a mudança epistemológica que ela coloca tanto para a Educação Básica quanto para a formação docente e que pressupõe a superação de uma epistemologia eurocentrada em favor de epistemologias inter e multiculturais. Para a formação docente, as autoras indicam que isso representa desafios tanto em relação aos cursos de formação inicial, quanto aos de formação continuada. No artigo, elas deram especial atenção a esses últimos e apresentaram um diagnóstico importante:

a maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulou saberes práticos e étnico raciais que, em grande parte, são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos fundados pelo mito da democracia racial. Percebemos ainda que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, como as concepções racialistas hegemônicas no senso comum, os desconhecimentos históricos e a postura de evitar a discussão racial na escola ou em sala de aula, pois isso poderia causar conflitos raciais, cognitivos ou constrangimentos nas relações interpessoais. (Cruz; Oliveira; Lins, 2016, p. 47)

Somam-se a isso a precariedade das condições de trabalho e como resultado tem-se a resistência a implementação da lei. Um outro aspecto dessa resistência que as autoras identificaram corresponde ao fato de que reconstruir práticas pedagógicas de docentes com carreira já iniciada, em grande parte, significa reconstruir sua identidade docente. O que não é um processo simples nem fácil, especialmente quando essa questão não está considerada na concepção e planejamento dos cursos de “capacitação”.

As autoras acreditam que esses elementos indicam a complexidade da implementação da lei, bem como sua inserção em um processo de reformulação teórica e epistemológica dos campos de conhecimentos, que incidem sobre a formação docente e sobre a escola. Nesse contexto, a Sociologia poderia estar num lugar privilegiado por ser uma das ciências na qual essa reformulação tem se forjado. Da mesma forma, o ensino de Sociologia e a Sociologia escolar se valeriam de situação também privilegiada por ainda estar se constituindo e, assim, poderia realizar esse processo já em novas bases teóricas e epistemológicas.

Por fim, o artigo “Ensino de Sociologia e formação docente: a contribuição da Sociologia para a implementação da lei nº 10.639/2003”, de Ana Amélia Laborne e Simone dos Santos (2017), ressoou as discussões trazidas pelo artigo anterior, especialmente com relação a esse lugar da Sociologia na produção e reformulação

de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais. Por isso, as autoras reafirmam a importância da presença de disciplinas de Sociologia nos cursos de licenciatura de uma maneira geral e a urgência delas discutirem os repertórios e acúmulos das Ciências Sociais sobre as relações étnico-raciais, para além dos fundamentos básicos da disciplina.

As questões colocadas por esses três artigos, parecem-nos, ainda em aberto tanto no campo do ensino de Sociologia quanto da Sociologia escolar. Com esta tese, acreditamos poder dar algum grau de contribuição para essas discussões focadas na parcela de responsabilidade que a Sociologia escolar assumiu para si na implementação da educação das relações étnico-raciais, tendo em vista a prática de professoras e professores do Ensino Médio. Dessa forma, consideramos que conseguimos contribuir em algum grau com a compreensão da complexidade desse processo de construção de novas identidades docentes provocadas pela lei 10.639/2003 e pelas DCN para as EREB, pelas práticas pedagógicas tanto de professoras que se formaram em cursos de licenciatura já impactados por essa legislação, bem como por todas as mudanças provocadas nas Universidades com sua expansão e políticas de ações afirmativas, quanto de professoras que reformularam ou ressignificaram suas carreiras e identidades.

No caso específico da definição da noção de educação das relações étnico-raciais, acreditamos que os artigos não trazem nenhuma especificidade ao que já foi apresentado e discutido anteriormente. Vale a nota, entretanto, de que dois dos artigos se utilizam do termo “educação antirracista” e não “educação das relações étnico-raciais” como optamos nesta tese. Ainda que correlatos, é preciso destacar uma diferença importante entre eles. O termo “educação das relações étnico-raciais” foi o adotado pela legislação, de modo que com frequência a ela se submete e referencia. O que significa dizer também que se refere a uma concepção de educação regulamentada para o sistema de educação oficial, regular e formal e sobre o qual se pode incidir fiscalização, como acontece por exemplo no estado do Rio Grande do Sul pela atuação de um grupo de trabalho dentro do Tribunal de Contas Estadual (TCE) (Couto; Rosa; Santos, 2021; Meinerz; Kaercher; Rosa, 2021). O termo “educação antirracista”, por consequência, é mais amplo. Está para além da legislação, ainda que pode nela também se referenciar. Não se restringe ao sistema educacional formal e, por consequência, está frequentemente associada aos movimentos sociais e a educação não-formal. Como procuraremos demonstrar adiante, entretanto, nem um

nem outro se constituiu hegemônico dentro do campo científico do ensino de Sociologia ou mesmo pela Sociologia escolar.

2.2. SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Em sua obra *O movimento negro educador*, Nilma Lino Gomes (2017), identificou e analisou os saberes construídos pelo movimento negro brasileiro em suas lutas por emancipação. A autora trabalhou com uma concepção ampla de movimento negro composta pelas:

mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (Gomes, 2017, p. 23–24, grifos da autora)

Assim, Nilma Gomes (2017) recontou a história desse amplo movimento apresentando sua orgânica relação com a educação, formando intelectuais, artistas e políticos, que não apenas lutaram pelos direitos da população negra no Brasil como também reconstruíram e ressignificaram sua memória coletiva e educaram (e educam) a sociedade brasileira na construção de uma nação pluriétnica e verdadeiramente democrática. A ressignificação do termo raça na academia e no cotidiano brasileiro, engendrada especialmente a partir dos anos 1990, é um exemplo disso; a lei 10.639/2003 e suas diretrizes são outro exemplo. Nesse longo e intenso processo de luta, demonstrou a autora, o movimento negro produziu e produz “saberes emancipatórios”, que se refere a

uma forma de conhecer o mundo, de produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. (Gomes, 2017, p. 67)

Esses saberes foram analiticamente organizados pela autora em três tipos: os identitários, os políticos e os estéticos-corpóreos. Os identitários dizem respeito as produções de entendimento e ressignificação da identidade, história e memória de negras e negros no Brasil. O exemplo principal dele levantado pela autora parece ser

com relação ao debate sobre raça, por meio do qual o movimento negro não apenas positivou seu significado como promoveu sua visibilidade. Os saberes políticos dizem respeito as estratégias de lutas institucionais contra as desigualdades raciais. A lei 10.639/2003 e suas diretrizes são um exemplo desse tipo de saber, assim como a lei de cotas, a organização da Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras (ABPN), os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), a Marcha Nacional das Mulheres Negras etc. Os saberes estético-corpóreos correspondem às questões da corporeidade e da estética negras e visam a superação da visão exótica e erótica do corpo negro. São exemplos deles as diferentes ações de valorização do cabelo crespo e das tranças, o desenvolvimento de cosméticos específicos para a pele negra, o acúmulo de discussões e repertório sobre a solidão da mulher negra e sobre sua sexualidade etc.

Em um primeiro momento, acreditamos que essa tipologia de saberes identificadas por Nilma Lino Gomes (2017) poderia nos ser uma importante ferramenta de análise para as práticas pedagógicas das professoras e dos professores de Sociologia no Ensino Médio. O tratamento dos trabalhos encontrados em nosso levantamento bibliográfico rapidamente nos lembrou que isso não seria suficiente porque a realidade docente nas escolas é complexa e nem toda professora ou professor que trabalha com EREER nas escolas o faz referenciado pelo movimento negro. Além disso, há uma tradição de investigação das atividades docentes em torno da noção de “saberes docentes”.

Uma referência importante nessa tradição são as pesquisas do canadense Maurice Tardiff (2014), apresentadas em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*. Nela, o autor utilizou uma noção alargada de “saber”, considerando-o como os conhecimentos, as atitudes, as competências e as habilidades mobilizadas e desenvolvidas por professoras e professores no exercício de sua prática. Essa noção incluiu um conjunto bastante plural, complexo e heterogêneo de elementos com origens diversas que o autor organizou na seguinte tipologia de saberes: (1) os pessoais; (2) os provenientes da formação escolar; (3) os provenientes da formação profissional; (4) os provenientes dos programas e livros didáticos e (5) os provenientes da própria docência na escola. Esses diferentes tipos de saberes estão relacionados aos diferentes processos de socialização que se sobrepõem e somam a própria socialização profissional.

A retomada a essa tipologia elaborada por Tardif (2014) nos ajudou a compreender que nosso interesse está mais especificamente no quinto tipo de saber, isto é, aqueles provenientes do próprio exercício profissional. Entretanto, não ignoramos os entrelaçamentos e sobreposições que existe entre ele e os demais tipos. De qualquer forma, as problematizações apresentadas pela tipologia de saberes de Maurice Tardif (2014) nos ajudaram a direcionar nosso foco. Entretanto, sentimos que não deram conta da complexidade que estamos vislumbrando na prática docente de professoras e professores de Sociologia no Ensino Médio. Além disso, a tipologia de Tardif não leva em consideração os saberes oriundos, por exemplo, dos movimentos sociais, ainda que pudéssemos incluí-los como um tipo de saber de origem pessoal. Para nossos objetivos de pesquisa, e considerando a complexidade das discussões trazidas por Nilma Lino Gomes (2017), isso não nos pareceu suficiente ou satisfatório. Além disso, percebemos outras interações no cotidiano docente mais recente e brasileiro, como por exemplo as avaliações externas, o ENEM e a influência das redes sociais, que também não nos pareceu contemplado pela tipologia.

Por isso, buscamos suporte em outra tradição das pesquisas no campo educacional que é a do currículo. Nessa tradição, inclusive, já encontramos algumas contribuições mais específicas inclusive ao campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais. Nesse sentido, destacamos o artigo de Simone Meucci e Rafael Ginane Bezerra (2014) que buscou compreender a dinâmica mais geral de produção do currículo da Sociologia na Educação Básica. A partir de uma pesquisa exploratória, discutiram nesse artigo “a rotinização do conteúdo que vem sendo mobilizado pela Sociologia escolar” (Meucci; Bezerra, 2014, p. 88), em diálogo com alguns elementos da teoria dos códigos de Basil Bernstein. Valendo-se da articulação proposta pelo autor entre currículo, pedagogia e avaliação, consideraram que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as licenciaturas em Ciências Sociais são as instâncias principais que têm operado, ainda que de forma heterogênea, a seleção de conteúdos da disciplina escolar.

Concordamos com essa percepção de Meucci e Bezerra (2014); entretanto, acreditamos que ela é ainda limitada e dá mais ênfase no aspecto reprodutivo da dinâmica curricular, bem como de sua composição institucional, sem muito espaço para o exame de suas contradições, bem como da experiência docente nas escolas. Isso porque tanto PNLD quanto ENEM tem se configurado em relação (às vezes contraditórias e às vezes de adequação) com políticas curriculares mais amplas no

nível federal. Ao mesmo tempo, no chão da escola, especialmente do Ensino Médio, acreditamos que elas concorrem com políticas e pressões estatais e locais. Por exemplo, no estado de São Paulo, os livros didáticos do PNLD disputam o território curricular das escolas estaduais com a mesma disponibilidade das apostilas do programa “São Paulo Faz Escola”, que são referência para as avaliações periódicas de desempenho dos estudantes, cujos resultados convertem-se em bonificação salarial para os professores. No mesmo sentido de complexificar a questão, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC reformularam os livros distribuídos pelo PNLD e pressionam pela reconfiguração do ENEM. No caso das licenciaturas em Ciências Sociais, acreditamos que sua compreensão também precisa ser ampliada, uma vez que os projetos curriculares dos diferentes cursos do país são muito variados. Especialmente nas universidades públicas, há uma oferta diversa de experiências extracurriculares que, por vezes, são mais significativas para formação docente que o próprio projeto ou modelo de curso. Pensamos aqui nos relatos que temos tido contato especialmente pelas comunicações do ENESEB (que apresentamos no capítulo 4) de experiências com o PIBID, com projetos de extensão, com atividades com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), já presentes na maioria das universidades públicas do país, etc. Esses relatos também indicam outros elementos atuando no currículo praticado pelo professor de Sociologia do Ensino Médio como as características da comunidade escolar, as relações que se estabelecem com os colegas, com a gestão, a existência ou não de um projeto político pedagógico compartilhado, a presença ou não de outras instituições como a Universidade (com programas de iniciação à docência, estágios, projetos de extensão etc) ou Organizações Não-Governamentais (ONG).

Buscando superar uma análise reprodutivista do currículo e considerar experiências contraditórias, não rotinizadas e em alguma medida contraculturais ou hegemônicas, recorreremos aos trabalhos do professor Michael Apple (1989, 2002). O autor compreendeu o currículo como parte de um sistema cultural e educacional que é fundamental para a manutenção das relações de dominação de classes e exploração do capital nas sociedades capitalistas. Entretanto, também reconheceu que a relação entre essas partes – “entre o que o capital quer e aquilo que ocorre” (Apple, 2002, p. 39) – não é linear nem direta, mas mediada por conflitos, disputas e contradições.

Segundo o autor, a escola é uma instituição superestrutural com relativa autonomia. A identificação de “superestrutural” tem por referência a análise materialista e histórica marxista, que compreende a base da sociedade como as relações econômicas de produção e reprodução material e do capital. Complementarmente a essa base, estão as demais esferas da vida social, chamada de superestrutura, que corresponde a cultura, a religião, a moral, o Estado, a política, o Direito etc. Leituras mais ortodoxas das obras de Karl Marx, veem uma relação de determinação da base sobre a superestrutura. Leituras como a de Apple (1989, 2002), enfatizam que essa é uma relação dialética, mediada por contradições e retroalimentações. Daí deriva a percepção de “relativa autonomia” da escola, que se concretiza entre outros elementos no caráter produtivo, e não apenas reprodutivo, de todo aparato educacional e, conseqüentemente, da atuação docente.

No artigo “Currículo e poder”, de 1989, Apple desenvolveu esse argumento a partir da constatação de que nossa organização social e formas de vida, cada vez mais, exigem elevados níveis de conhecimento técnico e administrativo. São as escolas e as universidades que se responsabilizam pela produção e desenvolvimento desse conhecimento. Por meio de programas curriculares, pedagógicos e de avaliação que conduzem sua distribuição e a consolidação de comportamentos a ela adequados. Entretanto, sua ação não é absolutamente efetiva (assim como não é a da base sobre a superestrutura). Ao mesmo tempo que produz e distribui conhecimento técnico e administrativo útil a reprodução da cultura e da ideologia dos grupos dominantes, a escola e a universidade ao receberem todos os grupos sociais são também espaço para contracultura e para “a produção de práticas culturais alternativas e de oposição” (Apple, 1989, p. 49). Dialeticamente, podemos dizer que a escola contém em si sua reprodução e sua contestação; sua tese e sua antítese, com produção de sínteses. Para o autor, o entendimento dessa realidade só é possível com o exame do “concreto da vida escolar cotidiana” (Apple, 2002, p. 45), que se dá pela análise do currículo em seu conteúdo e forma e pela análise do trabalho na escola:

[...] para entender plenamente como as ideologias operam nas escolas, precisamos olhar para o concreto da vida escolar cotidiana. Em relação a isso, adquire atualmente grande importância a maneira como a lógica e os modos de controle do capital estão entrando na escola através da forma assumida pelo currículo, não apenas através de seu conteúdo. [...] Qual é esse conteúdo? E de forma igualmente importante: o que não faz parte desse conteúdo? [...] De que modo o conteúdo, a cultura formal, é reunida? O que

está ocorrendo ao nível da própria organização do conhecimento? (APPLE, 2002, p. 45-6)

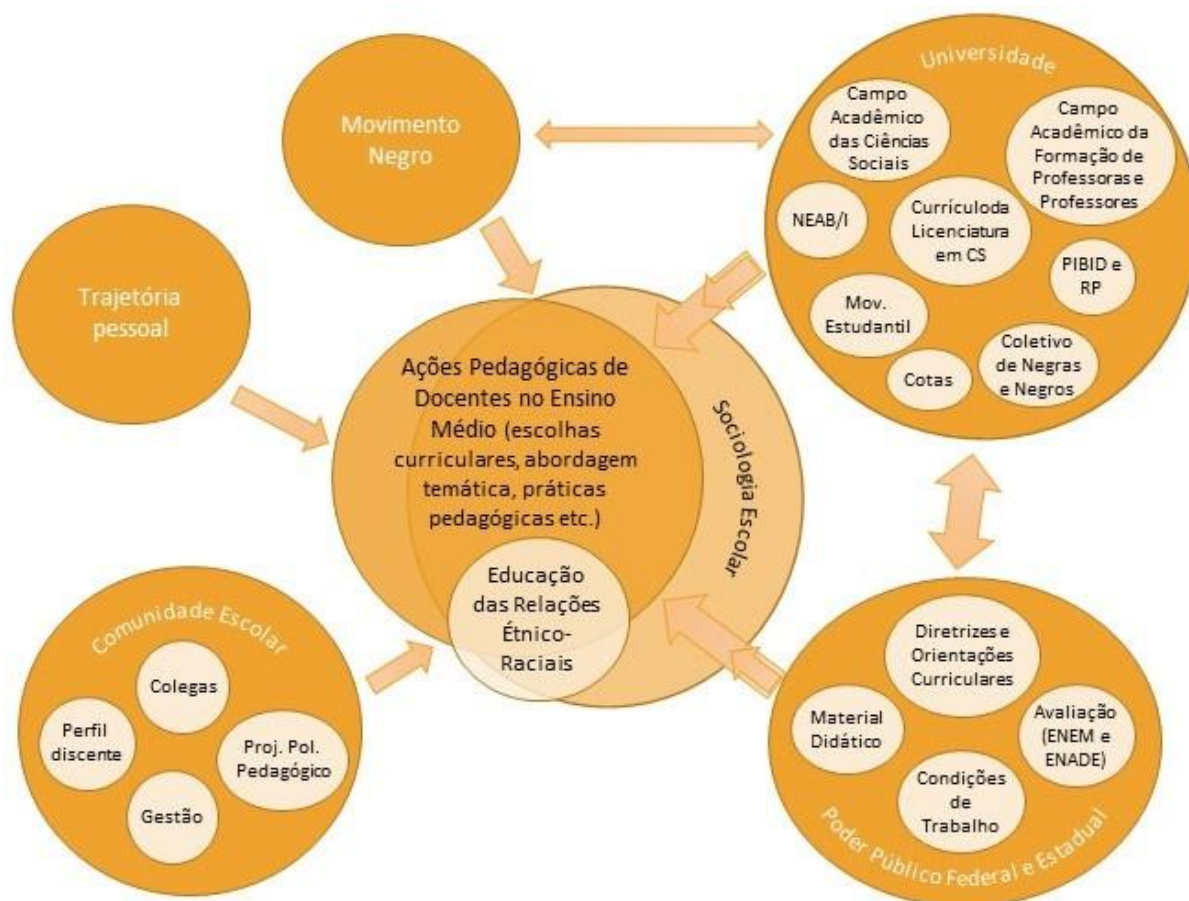
Considerando essas perspectivas sobre o currículo, brevemente expostas acima, acreditamos que elas reafirmam a compreensão que também está presente nas formulações de Tardiff, e que assumimos nesta tese, de que as experiências e práticas docentes são dinâmicas, variadas e influenciada por diferentes agentes e fatores que não se resumem ao campo acadêmico de referência (no caso a Sociologia) ou ao currículo de formação inicial ou as políticas públicas ou aos instrumentos de controle como as avaliações externas etc. Elas são resultado de um processo contínuo e inesgotável de socialização acadêmica e profissional, realizado por diferentes agentes e mediados pela própria trajetória pessoal e escolar dessas professoras e professores. Ao mesmo tempo, são um território em disputa, com fortes pressões e tentativas variadas de controle dos grupos dominantes, pelas políticas curriculares e avaliativas dos poderes públicos, por exemplo, mas com algum grau de autonomia docente, bem como com muitas contradições e formas de resistência.

Na conjunção de todos esses elementos referentes aos saberes emancipatórios do movimento negro, aos saberes docentes e as formulações sobre o currículo, buscamos analisar a complexidade das experiências e práticas antirracistas de professoras e professores de Sociologia no Ensino Médio pela noção de saberes docentes, especialmente aqueles provenientes da própria docência, mas na relação com as seguintes instituições ou agentes: (1) a universidade, que produz e desenvolve o conhecimento acadêmico do campo e realiza a formação inicial de professoras e professores; (2) o poder público (federal, estadual ou municipal), que regulamenta e fiscaliza a universidade e a escola; (3) a comunidade escolar, cujas complexidades colocam os desafios e as possibilidades da ação docente; (4) o movimento negro, que produz saberes específicos e escancara as contradições raciais do país e pressiona por mudanças; e (5) sua própria trajetória pessoal e escolar que lhes imbuí de disposições específicas. Sabemos que cada uma dessas instituições ou agentes possui dinâmicas e histórias próprias que precisam ser consideradas e que produzem contradições, conflitos, resistências e mudanças, tanto no sentido de reprodução da cultura e da ideologia dominantes quanto no de seu enfrentamento.

Na Figura 1 abaixo, tentamos esboçar um desenho dessas complexas relações que vislumbramos. As experiências e as práticas docentes são um território de muitas disputas, de agentes com poderes diferenciados e em diferentes momentos. Isso

significa dizer que a prática docente não é nem aquilo que a Universidade forjou na formação, nem o que o poder público propõe com seus documentos curriculares, com o material didático que fornece ou com as políticas públicas que estabelece, nem o que a comunidade escolar demanda em meio a toda a sua complexidade, nem o que o movimento social defende, nem o que a professora acredita etc. Ela é um combinado disso tudo, com maior ênfase em um ou outro, a julgar o contexto e o conteúdo da aprendizagem bem como o poder de controle desses agentes. Em todos esses casos, as professoras e professores fazem mediações, lidam com contradições, exercem resistências e produzem saberes que merecem ser analisados e visibilizados.

Figura 1 – Esboço das relações sociais que influenciam as práticas pedagógicas e a produção de saberes docentes na escola



Fonte: Elaboração própria.

Inspiradas pelas reflexões de Apple, pensamos que o estudo empírico das ações e práticas docentes, no “concreto da vida escolar cotidiana”, permitiu compreender melhor a complexidade dessas relações. Por isso, em nossa pesquisa

empírica, buscamos acompanhar, compreender e analisar a atuação de professoras e professores de Sociologia que, apesar das ausências das orientações curriculares da Sociologia escolar, dos silêncios do subcampo acadêmico do ensino de Sociologia, da falta de apoio das políticas públicas e das mais diferentes dificuldades do ofício, trabalham em suas aulas no Ensino Médio as contribuições das Ciências Sociais para o debate e compreensão das relações raciais no Brasil, numa perspectiva antirracista e alinhados ao marco legal. Da mesma forma, inspirada na pesquisa de Gloria Ladson-Billings, que por sua vez se inspirou nos ensinamentos do feminismo negro de que é preciso transformar práticas em teorias e não apenas teorias em práticas, acreditamos que essa tese possui algum grau de contribuição para a problematização dos desafios do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio e as especificidades da Sociologia nesse contexto.

3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise de contexto

Para analisar as contribuições do ensino de Sociologia para educação das relações étnico-raciais, nos pareceu importante também fazer um resgate histórico e sociológico do Ensino Médio no Brasil. Isso porque ele é o palco e o contexto principal onde os dois fenômenos educacionais que nos interessam se encontram. Acreditamos também que algumas das configurações históricas e disputas que eles foram assumindo, especialmente nos últimos anos, favoreceram seus desencontros.

Reconhecemos que a realidade do Ensino Médio no Brasil é complexa e multifacetada. Historicamente, trata-se de uma etapa de ensino com identidade ainda instável e disputada por diferentes grupos políticos e sociais e com debates controversos. A ampliação de seu acesso é um processo ainda recente e longe da universalização, com altos níveis de evasão e atravessado por desigualdades de diferentes ordens: regionais, de renda, de gênero étnico-racial etc. (Krawczyk, 2009; Sposito; Souza, 2014) Nesse contexto, as demandas trazidas tanto pela educação das relações étnico-raciais quanto pelo retorno de disciplinas como a Sociologia e a Filosofia se somam a tantas outras ainda não resolvidas e que ultrapassam apenas a questão curricular, como muitos grupos preferem priorizar, e resvalam pelo menos nos históricos problemas da formação de professores especialistas.

São essas e outras questões que procuramos problematizar neste capítulo considerando não apenas a influência que elas exercem sobre nosso objeto de estudo, como também, nos parece, reforçam a importância e a legitimidade de uma pesquisa como a que buscamos desenvolver para esta tese.

3.1. DISPUTAS EM TORNO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL RECENTE

Desde pelo menos a década de 1940, quando os processos de urbanização e industrialização passaram a dar o ritmo da escolarização (e de sua demanda) no país, os debates sobre organização e formação em nível médio passaram a ser disputados em torno de duas concepções principais. De um lado, formulações generalistas e propedêuticas, que o entendia como uma etapa de preparação para o ensino superior. De outro lado, formulações técnicas e profissionalizantes, que o concebiam como um

momento de formação para o mercado de trabalho. (Abramovay; Castro, 2003; Krawczyk, 2009) Desde então, essas concepções oscilaram por diferentes governos e reformas, com maior e menor radicalidade, incluindo uma fracassada tentativa de profissionalização compulsória instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, durante o regime militar (Cunha, 2014), que a reforma de 2017 pareceu tentar reviver.

Os embates e disputas que vemos atualmente estão mais relacionados à configuração que nosso sistema de ensino assumiu a partir da década de 1990, acompanhando os processos de expansão do acesso e do tempo de escolarização assumidos como compromissos nacionais oficializados na Constituição Federal de 1988 e em acordos internacionais. Em 1996, a LDB inseriu o Ensino Médio na definição de Educação Básica, que corresponde a escolarização mínima, comum e indispensável a todo cidadão brasileiro. Textualmente, entretanto, sua obrigatoriedade ficou como “progressiva”, sendo formalmente estabelecida apenas em 2009, a partir da Emenda Constitucional (EC) 59, que definiu como faixa etária de escolarização obrigatória o período dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos. Desde os anos 1990 até os dias atuais, a oferta de vagas e as taxas de matrícula no Ensino Médio quase triplicaram (Sposito; Souza, 2014), acentuando o desafio crescente das taxas de conclusão. Em termos de concepção, o texto da LDB procurou condensar e consensuar o histórico embate entre formação propedêutica e profissionalizante, generalista e tecnológica, estabelecendo como finalidade do Ensino Médio elementos de todas elas. Assim, legalmente, desde 1996, a finalidade do Ensino Médio é tanto a formação para o “prosseguimento de estudos”, quanto a “preparação básica para o trabalho e a cidadania”; tanto o “aprimoramento [...] como pessoa humana” quanto a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Brasil, 1996, Art. 35).

Frente a essa redação flexível do texto legal, diferentes propostas de diferentes grupos políticos ganharam legalidade na disputa pela organização e futuro do Ensino Médio. O grupo no poder na época, liderado pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), com declarado alinhamento a agenda neoliberal e presença de grupos empresariais em sua composição, desenhou e publicou sua proposta em 1998 por meio das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (DCNEM), com influência da pedagogia das competências e habilidades e com apelo a transição para um currículo menos disciplinarizado e organizado mais por áreas do conhecimento com

suas respectivas tecnologias. Para pressionar sua implementação, no mesmo ano, foi lançado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no ano seguinte, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). Apesar das pressões, essas mudanças não foram bem recebidas ou mesmo compreendidas pelas comunidades escolares. Para contribuir com a compreensão da proposta, em 2002, um documento complementar foi lançado: os *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+EM). Entretanto, nas comunidades escolares, seguia um mal-estar pela falta de políticas de melhorias das condições do trabalho na escola. Nos governos FHC, pouco se avançou nas negociações e compromissos para uma lei do magistério, com uma definição nacional de piso salarial e composição de jornada. O governo parecia querer implementar as mudanças apenas pela força de documento legais, sem diálogo com a comunidade e sem repasse de verbas específicas para as mudanças.

O segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso findou sem que as propostas fossem de fato implementadas; especialmente porque as formulações de todas essas mudanças vinham se desenhando em âmbito federal sem capilaridade nos governos estaduais que já eram os principais gestores das redes de Ensino Médio e tiveram tal função formalizada pela Constituição e pela LDB. Igualmente, faltava diálogo com as professoras e professores do Ensino Médio e suas entidades. Em contrapartida, as reações as propostas ganharam visibilidade. No caso específico do ensino de Sociologia e de Filosofia, esse foi o período do veto presidencial ao projeto de lei do deputado federal Padre Roque Zimmerman, do Partido dos Trabalhadores (PT) do Paraná (PR), que visava a alteração da LDB para uma redação mais explícita¹² em relação a obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo do Ensino Médio (Moraes, 2011). Muito se comentou sobre a aparente contradição do veto pelo fato de o presidente Fernando Henrique Cardoso ser sociólogo e professor (ARAUJO, J., 2019). Formalmente, o presidente apresentou como razões para o veto a manifestação do Ministério da Educação centralizada nos argumentos de aumento de ônus para os Estados e Distrito Federal e de falta de profissionais. Entretanto, em declarações para a imprensa, tanto o presidente quanto o ministro apresentaram também argumentos relacionados ao currículo e defenderam que, na perspectiva

¹² O texto da LDB em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, previa que ao final do Ensino Médio, os estudantes deveriam demonstrar: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

interdisciplinar preconizada pelas DCNEM e pelo PCNEM, os conteúdos de Sociologia e Filosofia já estariam contemplados nas demais disciplinas do currículo. (ARAUJO, J., 2019; MORAES, 2004). Em reação ao veto, as campanhas pelas disciplinas se intensificaram. Com a mudança de governo e de grupos políticos no MEC, essas campanhas ganharam espaço até receberem parecer favorável do CNE em 2006 e transformadas em lei em 2008.

Ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores, as discussões e propostas de mudança no Ensino Médio seguiram. Entretanto, a busca por diálogo com as comunidades foi maior. Em relação aos documentos e políticas anteriormente aprovadas e implementadas, o Ministério da Educação e o governo federal não os suspenderam ou revogaram de imediato. A opção parece ter sido a de priorizar o lançamento de documentos ou políticas alternativas, bem como reformular as já implementadas.

Com relação a política curricular, por exemplo, entre 2004 e 2012, pelo menos quatorze diretrizes foram homologadas ou revisadas contemplando elementos e especificidades de diferentes comunidades e grupos sociais da Educação Básica. Destacamos algumas delas: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, em 2004; *Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, em 2009; *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*, em 2010; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, em 2012. Em 2013, essas e outras diretrizes foram compiladas num único volume intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* e distribuídos as escolas de todo país.

No caso específico do Ensino Médio, em 2006, foram lançadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCNEM), que visavam substituir os PCNEM e PCN+EM. Entretanto, isso não era explicitamente dito no texto do documento, de modo que legalmente todos esses documentos seguiam válidos para organização do Ensino Médio e acabaram servindo aos governos estaduais para indicar ou mesmo demarcar seus respectivos posicionamentos políticos de alinhamento ou não ao governo federal. Diferentemente dos documentos anteriores, as OCNEM foram elaboradas em sua maioria por docentes universitários com alguma inserção no

campo de ensino das respectivas disciplinas e, por isso, encontrou maior legitimidade e inserção se não nas escolas, pelo menos nas licenciaturas e, assim, na formação das e dos novos professores. Em 2012, finalmente, uma nova versão das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (DCNEM) foi homologada. Nessas diretrizes, assim como nas OCNEM, a organização do currículo por grandes áreas do conhecimento foi mantida e ampliada: a Matemática foi desvinculada da grande área de Ciências da Natureza, compondo uma grande área autônoma¹³. Entretanto, diferentemente da versão de 1998, as disciplinas que compunham cada área também foram explicitadas, de modo que o documento não apresentava grandes mudanças ao tradicional funcionamento disciplinar das escolas de Ensino Médio. Diferentemente das DCNEM de 1998, que se estruturou em torno dos princípios pedagógicos de interdisciplinaridade e contextualização e da definição competências e habilidades por áreas do conhecimento, as DCNEM de 2012 apregoou-se no “princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e mais indicou elementos organizacionais para construção dos projetos políticos pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas, que se preocupou em indicar como os currículos das diferentes áreas do conhecimento deveriam se desenvolver. Em suma, comparativamente, notamos que enquanto as DCNEM de 1998 continham uma proposta mais normatizador e homogeneizadora, representativa de grupos políticos e sociais mais específicos, as de 2012 representou uma proposta mais orientadora e diversificado, representativa de grupos políticos e sociais mais diversificados.

Notamos que tanto nos governos Fernando Henrique Cardoso (PSDB) quanto nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (PT), há um grande empenho “legisferante”, como caracterizou a professora Lisete Arelaro (2005). Praticamente todos os níveis e modalidades de ensino foram regulamentadas pelo CNE entre esses governos. É igualmente notável que o uso dos termos “competências e habilidades” é marca importante dos documentos do período FHC. Nos documentos do período do PT, esses termos praticamente desaparecem. Entretanto, entre os documentos relacionados ao Ensino Médio, permaneceram na matriz de referência do ENEM. Em 2009, o exame foi significativamente reestruturado e passou a valer não apenas para avaliação dos estudantes do Ensino Médio, mas também como

¹³ Essa “nova” divisão das áreas do conhecimento foi primeiro apresentada na matriz de referência do ENEM em 2009, o que representou uma significativa supervalorização da Matemática em relação às demais áreas do conhecimento e disciplinas escolares.

possibilidade de certificação de conclusão dessa etapa de ensino e, principalmente, como ferramenta para acesso ao Ensino Superior tanto privado, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), quanto público, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Esse é um elemento significativo que, nos parece, não pode ser ignorado em uma análise sobre o Ensino Médio, tendo em vista a histórica influência que as matrizes de exames de acesso ao ensino superior possuem sobre o currículo dessa etapa de ensino. Em alguns contextos como o das escolas privadas e de elite, elas são mais importantes que as próprias DCNEM.

Além dos documentos curriculares, nesse período, houve também diferentes políticas públicas relacionadas as condições das escolas e do trabalho docente. Por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), especialmente a partir de 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Ensino Médio passou a ser atendido por diferentes programas como: do Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de Alimentação Escolar (PNAE), de Transporte Público (PNAT) etc. Em 2008, foi sancionada a lei 11.738 que instituiu o piso salarial nacional para profissionais do magistério público da Educação e limitou em 2/3 (dois terços) a composição da jornada de trabalho em atividades com interação com as e os estudantes, finalmente reconhecendo legalmente o trabalho docente externo as salas de aulas e a escola. Em 2012, todas as disciplinas previstas no currículo do Ensino Médio passaram a ser atendidas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). As secretarias de educação dos Estados e Distritos Federais também foram contempladas em 2009, com o Programa Ensino Médio Inovador, que forneceu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores de educação científica e humanística.

Também houve investimento na formação inicial e continuada de professores. O número de cursos de licenciaturas ofertados, tanto no setor privado quanto no público, cresceu expressivamente. Em 2007, uma comissão especial do Conselho Nacional de Educação elaborou o relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (Brasil, 2007), no qual detalhava a falta de professoras especialistas nessa etapa de ensino. Segundo esse relatório, à exceção de Língua Portuguesa, Biologia e Educação Física, todas as demais disciplinas do currículo do Ensino Médio contavam com menos da metade de suas

professoras com formação específica na área que lecionavam. Disciplinas como Física e Química amargavam os piores percentuais: 9% e 13%, respectivamente (Brasil, 2007, p. 16–17). O relatório abordou também questões como a da evasão nos cursos de licenciaturas e a baixa remuneração. Ao final propôs quatorze soluções para o problema, divididas igualmente entre estruturais e emergenciais, sendo elas respectivamente: (1) formação por licenciaturas polivalente; (2) estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; (3) instituir programas de incentivo às licenciaturas; (4) criação de bolsas de incentivo à docência; (5) critério de qualidade na formação de professores por educação à distância; (6) integração da Educação Básica e o Ensino Superior; (7) incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica; (8) contratação de profissionais liberais como docentes; (9) aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; (10) bolsas de estudos para estudantes carentes em escolas da rede privada; (11) incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores; (12) incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; (13) contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; (14) uso complementar de telesalas (Brasil, 2007, p. 21–25). Ainda que não tenham sido consideradas em sua totalidade, podemos perceber tentativas de contemplação dessas indicações em muitas políticas implementadas pelo MEC nos anos subsequentes.

As licenciaturas para atuação no Ensino Médio receberam atenção especial no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que promoveu a expansão e a interiorização de universidades e institutos federais por todo país. Somou-se a esses esforços a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que organizou um sistema público de educação na modalidade à distância (EAD), com polos bem interiorizados pelo país e com declarada prioridade de oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores para Educação Básica (Brasil, 2006a, art. 1º). O setor privado também se expandiu largamente ao longo desse período. Nele, as licenciaturas receberam incentivos por meio do PROUNI e do FIES. Desde sua criação em 2004, o PROUNI teve como um de seus públicos-alvo professoras da rede pública de ensino para cursos de licenciaturas, normal superior e pedagogia¹⁴. Desde 2015,

¹⁴ Segundo Gatti et al. (2019), o benefício de bolsas do PROUNI para estudantes de licenciatura possui porcentagem razoável e para professoras da rede pública, entre 2010 e 2015, girou em torno de 1%. Um lado significativo dessas bolsas é sobre a evasão: “alguns estudos mostram que em cursos de

estipulou-se que 70% das vagas do FIES em cada microrregião do país deveriam ser em cursos de licenciaturas, pedagogia e normal superior, da área da saúde e de engenharias. O conjunto dessas políticas, tanto no setor público quanto no privado, em modalidade presencial e EAD, fizeram com que, entre 2001 e 2019, o número de matrículas nas licenciaturas (incluindo Pedagogia) quase triplicasse, saltando de 659.172 (seiscentos e cinquenta e nove mil cento e setenta e dois) para 1.687.367 (um milhão seiscentos e oitenta e sete mil e trezentos e sessenta e sete) matrículas (Brasil, 2020). Apesar dos apelos por currículos multidisciplinares e polivalentes, a maioria dos novos cursos de licenciatura criados nesse período mantiveram os tradicionais modelos disciplinares comum as universidades brasileiras. Na maioria desses cursos, também, implementou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que criou contexto favorável para projetos de integração entre escolas públicas e universidades, visando maior qualidade na formação inicial, mas com efeitos também sobre a continuada e sobre a valorização simbólica do magistério, especialmente entre estudantes das licenciaturas.

Especificamente para a formação continuada, instituiu-se em 2013 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio do qual as secretarias de educação dos Estados e Distrito Federal, com suporte técnico e financeiro do MEC, promoveriam ações de formação continuada com cursos de aperfeiçoamento ou extensão em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas parceiras. Um dos objetivos do Pacto era rediscutir e atualizar as práticas docentes conforme o previsto nas DCNEM. A adesão aos cursos do pacto foi voluntária. Entretanto, eram realizados nas próprias escolas de Ensino Médio e, com frequência, nos horários de trabalho coletivo. De modo que, muitas escolas substituíram suas reuniões pedagógicas pelos cursos. Além disso, a adesão aos cursos do Pacto proporcionava às professoras e aos professores um auxílio mensal de duzentos reais. O conjunto desses fatores nos leva a crer que onde os cursos foram oferecidos, a adesão foi majoritária, se não total. Os cursos possuíam um material didático orientador elaborado pelo MEC em formato de *e-books*. Dentre seus diferentes focos, estava a preocupação com a integração curricular e as áreas do conhecimento.

Ao longo dos governos do PT, a reorganização curricular do Ensino Médio por áreas do conhecimento, mais que por disciplinas, não foi abandonada. Ela se manteve

licenciatura, embora de dimensão alta, a evasão tem sido menor entre os bolsistas PROUNI (30%) do que entre os não bolsistas (41%)” (Gatti *et al.*, 2019, p. 57).

nas principais políticas curriculares do período. Estava com mais força nas provas do ENEM e nos cursos de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; mas também apareceram nas OCNEM e nas DCNEM. Da mesma forma, a intenção de uma grande reforma do Ensino Médio, incluindo essa questão curricular e outras, também passava pelos interesses dos governos petistas. Em 2012, o deputado federal Reginaldo Lopes do PT de Minas Gerais (MG) liderou uma comissão especial para estudar e propor reformulações para o Ensino Médio. O relator foi o deputado Wilson Filho do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) da Paraíba (PB). Depois de dezessete meses de trabalho, a comissão apresentou o projeto de lei (PL) nº 6.840/2013 (Brasil, 2013) que previa a alteração da LDB para ampliação da carga horária do Ensino Médio e instituição da jornada de tempo integral, reorganização curricular por áreas do conhecimento, com componentes e conteúdos obrigatórios definidos pela “base nacional comum dos currículos” (Brasil, 2013, art. 36, § 1º), reorganização da última série do Ensino Médio por “opções formativas, a critério dos alunos” (Brasil, 2013, art. 36, § 5º) por uma das áreas do conhecimento ou por formação profissional; incorporação do ENEM como componente curricular obrigatório; reorganização do Ensino Médio noturno para quatro anos; e outros elementos. Dentre as justificativas apresentadas para o PL estava o diagnóstico de que o currículo do Ensino Médio era “ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias” (Brasil, 2013, p. 8), tornando necessária sua readequação de modo “a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola” (Brasil, 2013, p. 8). Apesar de não ter sido bem recebido¹⁵, o projeto foi incorporado ao programa de campanha de Dilma Rousseff nas eleições de 2014. Ao final daquele ano, um texto substitutivo ao PL foi proposto, motivado especialmente pelas demandas apresentadas pelo Conselho Nacional de

¹⁵ Em 2014, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por 10 entidades do campo educacional, com o objetivo específico de atuar contra a aprovação do PL. As entidades eram: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Algumas delas participaram das audiências da comissão para elaboração do PL, entretanto, suas propostas foram ignoradas, prevalecendo as propostas de grupos e entidades ligadas aos setores privados e empresariais. (Silva, 2014; Silva; Krawczyk, 2015)

Secretários de Educação (CONSED). Dentre elas, estava o “tratamento disciplinar às áreas do conhecimento, conforme o padrão de oferta nacional atual do Ensino Médio e a formação de professores, segundo a qual os cursos de licenciatura organizam-se pelo desdobramento disciplinar do currículo” (Brasil, 2014, p. 7). Assim, o texto substitutivo do PL repetiu o texto das DCNEM em relação às áreas do conhecimento, discriminando cada uma das disciplinas que as compunham.

Em 2015, o governo federal deu início a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁶ para o Ensino Médio. Para tanto, o MEC contou com o apoio do CONSED e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para formar equipes por componentes curriculares e com composição paritária entre professoras e professores das redes estaduais e municipais e do ensino superior. Essas equipes trabalharam com a presença de observadores da Fundação Lemann, do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela Base (Silva; Alves Neto, 2020, p. 269), que já tinham tido muito espaço na elaboração do PL 6.840/2013 e tentavam garantir que seus interesses também estivessem expressos no texto da Base. Em setembro daquele ano, as equipes apresentaram uma primeira versão da Base que foi disponibilizada em um portal específico e de acesso público para ser consultada e avaliada. A partir dessa consulta pública, as equipes elaboraram uma segunda versão que foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em maio de 2016, mesmo mês em que o processo de *impeachment* foi iniciado e a presidenta Dilma Rousseff (PT) afastada do cargo.

O vice-presidente, Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), logo que foi empossado interinamente reorganizou todo corpo ministerial. No caso do MEC, voltaram ao alto escalão da pasta Maria Helena Guimarães, Guiomar Namó de Mello e Maria Inês Fini, que aturam nas formulações curriculares dos governos Fernando Henrique Cardoso, e representantes de grupos empresariais e fundações do setor privado ganharam ainda mais espaço. A elaboração da BNCC foi rapidamente reestruturada retomando os princípios pedagógicos das competências e habilidades e outros comuns aos programas

¹⁶ É importante lembrar que a Constituição Federal de 1988 já previa a definição de “conteúdos mínimos para o ensino” (Brasil, 1988, art. 210). Na LDB de 1996, a indicação constitucional assumiu a ideia de “base nacional comum”. Dentre as justificativas para tanto estavam o espírito de descentralização administrativa que tanto a Constituição quanto a LDB assumiram com relação a educação. A base serviria, portanto, para assegurar uma identidade curricular mínima comum.

internacionais de avaliação, como *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Em setembro de 2016, Michel Temer, recém-empossado presidente, apresentou a Medida Provisória (MP) 746 para reformulação do Ensino Médio, alterando a LDB para ampliar progressivamente a carga horária anual do Ensino Médio para 1.400 horas (art. 24); delimitar a definição da BNCC por áreas do conhecimento e suas tecnologias (sem a indicação de seus respectivos componentes curriculares) (art. 35-A); definir a composição do currículo do Ensino Médio pela BNCC e por itinerários formativos específicos, incluindo o de formação técnica e profissional (art. 36); determinar a construção de projeto de vida como parte do currículo (art. 36, §5º); autorizar a adoção de sistemas de módulo ou créditos na organização do Ensino Médio (art. 36, §12º); flexibilizar a formação docente para atuação no itinerário específico de formação técnica e profissional, autorizando a contratação por “notório saber” (art. 61); e outras. Por seu caráter autoritário ao ser apresentado como medida provisória, ignorando as negociações em torno de projetos anteriores, como o próprio PL 6.840/2013, a reforma foi mal-recebida nas comunidades escolares e universidades, intensificando mobilizações que já se organizavam desde o início do ano. Em outubro de 2016, uma onda de ocupações estudantis de escolas e universidades tomou todo o país. Entre as pautas de reivindicação desses movimentos estava a revogação da MP, acompanhada da revogação da PEC 241/2016, que instituiu o novo regime fiscal estabelecendo um teto de gastos públicos por 20 anos, da luta contra o projeto “Escola Sem Partido”, contra políticas estaduais de fechamento de escolas e de terceirização etc. Às ocupações, somaram-se movimentos grevistas de professores da rede básica e do ensino superior e de outras categorias. Apesar das mobilizações por todo país, a MP seguiu em tramitação sem grandes impedimentos e transformada na lei nº 13.412 em 16 de fevereiro de 2017.

Sem ignorar que a Reforma do Ensino Médio foi parte da reafirmação do golpe contra a presidenta Dilma, inclusive em sua metodologia baseada em um discurso de urgência para legitimar atos autoritários, é importante notar que algumas das alterações anunciadas pela MP estavam presentes na versão original do PL 6.840/2013. Entretanto, na MP, assumiram um direcionamento ainda maior para os interesses do setor privado, fundações e agenda neoliberal, ignorando largamente o texto substitutivo do PL que contemplou críticas e demandas do CONSED e de entidades docentes e educacionais. Com relação as disciplinas previstas para o

Ensino Médio, essa Reforma retirou da LDB a menção de obrigatoriedade de todas elas, à exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. A presença (ou não) de todas as demais ficaram submetidas ao texto e formulação da BNCC. A luta de entidades e movimentos educacionais garantiu que, no texto final da lei, a BNCC se comprometesse com a obrigatoriedade de “estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (Brasil, 2017, art. 35-A, § 2º).

A versão final da BNCC-EM foi apresentada ao CNE em abril 2018 e homologada em dezembro, numa das últimas ações do governo de Michel Temer. Para elaboração dessa última versão, o MEC contratou a Fundação Alberto Vanzolini de São Paulo (Silva; Alves Neto, 2020), descartando as equipes das versões anteriores, o trabalho delas e os acordos com as associações e entidades educacionais. Resgatou de maneira ainda mais tecnicista que nos PCNEM a proposta de organização curricular por competências e habilidades, que foram definidas por áreas do conhecimento e identificadas por códigos alfanuméricos. Um mês antes, em novembro de 2018, o CNE publicou a atualização das DCNEM, corroborando com o formato e organização do Ensino Médio já anunciadas na Reforma e na BNCC. Nessa atualização, voltam ao documento a terminologia dos documentos do final do século passado de “contextualização” e “interdisciplinaridade” para além das já anunciadas “competências” e “habilidades”. Notamos nesse movimento uma forte padronização entre as diferentes legislações e documentos curriculares. Diferente de períodos e documentos anteriores, em que a LDB possuía uma orientação mais geral que ia se especificando nas DCN e nos outros documentos curriculares, notamos uma uniformização maior nesses últimos textos, atingindo inclusive as diretrizes para formação de professores, chamada de BNC-Formação.

Com o fim do governo Temer, a implementação da Reforma e da BNCC-EM ficaram a cargo do governo de Jair Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), mas dele desfilado logo no primeiro ano de mandato. A polarização política e ideológica que caracterizou a campanha eleitoral se manteve ao longo de todo seu governo e o MEC foi utilizado como uma ferramenta importante nesse jogo. Quatro nomes passaram pela pasta que priorizou debates ideológicos, o programa de escolas cívico-militares, a regulamentação do *homeschooling*, a execução do hino nacional nas escolas e a pressão para retorno do ensino presencial em meio a pandemia, mesmo sem condição sanitária adequada ou cobertura vacinal apropriada. Não conseguimos identificar muito bem um projeto educacional desse governo, o que de

certa forma também se caracteriza como um projeto às avessas e de destruição. Assim, muitas das políticas em andamento no governo anterior seguiram à deriva e/ou de forma inercial. No caso específico da Reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC, o governo se comprometeu com a continuidade das políticas em abril de 2019, quando o MEC anunciou a continuidade do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) lançado por Temer. O repasse de verbas previsto pelo programa, entretanto, não cumpriu o calendário previsto e atrasou o cronograma de implementação da base e consequentemente da Reforma.

Ao longo de 2021, mesmo em meio a pandemia e com muitas incertezas sobre o funcionamento futuro das escolas, especialmente as de Ensino Médio, as comunidades escolares foram chamadas a escolherem os livros didáticos do PNLD, a serem distribuídos nas escolas em 2022, já reformulados de acordo com a BNCC e a nova proposta de Ensino Médio. Diferentemente das edições anteriores em que as professoras e professores avaliavam e escolhiam apenas as obras de sua disciplina, na atual edição precisam avaliar um conjunto maior obras e negociarem mais entre si para definição da escolha. A informação das escolhas ao FNDE seguiu centralizada na gestão de cada escola, pelo sistema PDDE Interativo e foram organizadas por “objetos”, sendo: o objeto 1 as obras para projetos integradores e de vida; 2, as de áreas do conhecimento e específicas; 3, as de formação continuada; 4, as de recursos digitais e 5, as literárias. Dessas, apenas as obras do objeto 3 seguiram a organização tradicional por disciplinas. Apesar de cada escola informar individualmente suas escolhas, foi facultado as redes de ensino realizar um processo de unificação dos materiais a serem distribuídos, contrangendo ainda mais a liberdade de cátedra, já tão fragilizada pela reforma e pelo histórico processo de precarização do trabalho docente.

Em 13 julho de 2021, o MEC publicou a Portaria nº 521, que instituiu o cronograma nacional para implementação do “Novo Ensino Médio”, incorporando ações já realizadas e indicando futuras, mas graduando o processo até 2024:

Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;

II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do Ensino Médio;

IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do Ensino Médio;

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do Ensino Médio; e

VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação. (Ministério da Educação, 2021)

A portaria também estabeleceu cronograma para escolha e distribuição dos livros didáticos do PNLD, escalonando a entrega das obras também até 2024.

Diante da morosidade do MEC, o CONSED acabou assumindo o protagonismo da implementação da Reforma e da BNCC. Em março de 2019, em colaboração com a UNDIME e em parceria com Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna, organizaram uma “Agenda da Aprendizagem”, da qual uma das estratégias era a “Frente de Currículo e Novo Ensino Médio” (Silva, 2021a). Ainda assim, a implementação da Reforma e da BNCC tem seguido caminhos e tempos diferentes entre os estados, complexificando ainda mais a diversidade regional das realidades de Ensino Médio pelo país.

O governo do estado de São Paulo foi pioneiro (Lopes; Lima, 2021), inclusive visando rivalizar com o governo federal, à semelhança do que vimos em relação às medidas sanitárias para o enfrentamento da Pandemia e na busca por vacinas. Na composição do secretariado, o governador paulista João Dória (PSDB) empossou muitos ex-ministros do governo Temer; dentre eles, o de Educação, Rossieli Soares, que trouxe com ele para a pasta parte da equipe do MEC. De modo que, em julho de 2020, São Paulo já tinha um novo referencial curricular homologado pelo Conselho Estadual de Educação, que só não entrou em vigor em 2021 por conta da Pandemia.

Estados que optaram por um maior envolvimento de professoras e professores na elaboração de seus referenciais, como Ceará (Lopes; Lima, 2021) e Distrito Federal (Oliveira, 2021), se delongaram mais nesse processo, que também foi atingido pelos efeitos da pandemia. De qualquer forma, segundo dados do observatório do Movimento pela Base¹⁷, o ano de 2021 terminou com novos referenciais aprovados e homologados em 22 estados. Os cinco estados “faltantes” já

¹⁷ Disponíveis no Portal <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em 10/01/2022.

estavam com seus referenciais encaminhados e aguardando avaliação de seus conselhos.

Na aula inaugural proferida ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) de 2021, a professora Ileizi Fiorelli Silva (2021b) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) discutiu alguns elementos do monitoramento que seu grupo de pesquisa tem feito desses novos referenciais curriculares. Ela chamou a atenção para as semelhanças quase padronizadas entre esses documentos, diferentemente do que ocorreu em relação as DCNEM de 1998, em que os estados conseguiram imprimir mais elementos de suas identidades regionais em suas propostas específicas. O que nos parece bastante preocupante, considerando a diversidade de um país do tamanho do Brasil.

Esses dados, nos parecem, revelam alguns elementos que não podem ser perdidos de vista. Por um lado, mesmo com todas as críticas e resistências, é perceptível que a BNCC-EM encontrou maior capilaridade entre as gestões dos governos do Estados. Parte disso parece ser também resultado da maior capilaridade de atuação das fundações e grupos políticos formuladores e interessados na implementação desse projeto neoliberal de educação, que aprenderam muito com as dificuldades e resistências a implementação dos PCN e passaram a lidar e a se apropriar da estrutura pública com maior eficiência. No contexto de deriva em que o MEC foi deixado durante o governo Bolsonaro, esses grupos se fortaleceram e implementaram seus projetos de maneira ágil, mesmo com todas as fragilidades das redes públicas evidenciadas pela Pandemia e com todos os desafios que se anunciam. Por outro lado, a complexa história do Ensino Médio nos últimos trinta anos é um exemplo de que, apesar dos esforços em torno da elaboração e cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), a educação segue sendo muito mais uma política de governo que de Estado. Pelo próprio cronograma lançado pelo MEC, mais da metade da real implementação da Reforma e da BNCC nas redes seria realizada pelos mandatos que se iniciaram no ano de 2023, tanto em nível federal quanto estaduais. Como esses mandatos poderiam ser de continuidade, de indiferença, de conciliação ou até mesmo de ruptura com relação a essas e outras políticas educacionais, as eleições de 2022 trouxeram esperanças quanto a uma possível revogação da Reforma do Ensino Médio. O início do terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), entretanto, logo frustrou essa expectativa com a nomeação de um

ministro da educação altamente envolvido com fundações educacionais e a lógica da avaliação educacional por exames padronizados. Ainda assim, é preciso reconhecer um terreno mais favorável para disputas ainda que sem resultados concretos.

3.2. LUGARES E SENTIDOS DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO

No processo de implementação do Novo Ensino Médio, é importante ressaltar que as aulas das disciplinas que compunham o currículo do Ensino Médio, incluindo a Sociologia, não foram banidas das dinâmicas das redes de ensino, diferentemente do que se vislumbrou no momento da publicação da BNCC e da Reforma. Especialmente ao longo do segundo semestre de 2021, juntamente ou após a homologação dos referenciais curriculares, as secretarias de estado de Educação começaram a publicar as portarias específicas com as matrizes curriculares para atribuição de aulas para o ano letivo de 2022, já com o início da implementação de fato do “novo Ensino Médio”. Especificamente em relação a Sociologia, o que vimos dessas matrizes é que a quantidade de aulas foi mantida ou reduzida, mas remanejada entre as séries. Por exemplo, no caso de São Paulo, as escolas estaduais se organizavam com duas aulas semanais de Sociologia nas três séries do Ensino Médio. Na “nova” matriz, serão duas aulas semanais nos primeiros e segundos anos e nenhuma nos terceiros. Em Minas Gerais, a organização era de uma aula semanal em cada uma das três séries do Ensino Médio; na “nova” matriz passou para duas aulas no 1º ano, nenhuma no 2º e uma no 3º¹⁸. No Rio Grande do Sul, a matriz era também de uma aula por semana nas três séries; com a reforma, reduziu-se para uma aula semanal, apenas no 2º ano do Ensino Médio. Percebemos que ainda que as realidades dos estados sejam diferentes, como inclusive já o eram antes da reforma, as aulas específicas permanecem, mas numa tendência maior de diminuição, mas com alguns casos de manutenção. Não tivemos acesso a totalidade das novas matrizes, mas até agora não identificamos nenhum caso de aumento de carga horária para a disciplina de Sociologia.

¹⁸ No caso específico de Minas Gerais, notamos também muita instabilidade na implementação do Novo Ensino Médio. De modo que, cada ano um novo cenário se apresentou para as professoras e para os professores no momento de atribuição de aula.

Nos contextos de redução de carga horária, a tendência parece ser a de agravamento da precarização do trabalho docente. Isso porque para completar suas jornadas as professoras e os professores precisaram ou buscar aulas em mais escolas ou tentar assumir aulas de outras disciplinas ou dos novos componentes curriculares. Em ambos os casos, há prejuízos importantes; especialmente considerando que os salários seguem os mesmos ou com reajustes que não atualizam adequadamente seu já baixo poder de compra. A distribuição do trabalho docente em um número cada vez maior de escolas, além de aumentar o gasto de tempo e dinheiro em deslocamento, dificulta (se não impossibilita) o desenvolvimento de vínculos com a comunidade escolar. Assumir mais disciplinas ou componentes curriculares significa maior demanda de tempo para planejamento, o que não está sendo previsto nem discutido em termos de política pública, bem como acirra disputas e competições entre o corpo docente.

Essa questão do acirramento das disputas entre professoras e professores por atribuições de aula, nos parece, tem sido pouco discutido, especialmente no campo do ensino de Sociologia. Tomamos contato com ela escutando colegas do ensino de Filosofia, em específico a problematização da BNCC e do Ensino Médio feita pela professora Débora Fofano (2021). No campo do ensino de Sociologia, temos acompanhado o debate que tem se caracterizado como “sociologização” das Ciências Humanas, que identifica nos textos dessa área do conhecimento na BNCC e nos referenciais curriculares uma proximidade maior com os temas, discussões e abordagens das Ciências Sociais como um todo e da Sociologia em específico. Nessa linha, tem se feito a leitura de que as professoras e professores de Sociologia ganharão espaço no processo de atribuição das aulas de projetos integradores e projetos de vida. Entretanto, salientamos que os processos de atribuições de aulas nas redes de ensino são espaços de muita disputa de poderes e com regras próprias, para as quais os conteúdos e temas das áreas de origem e de formação, mesmo quando são conhecidos, nem sempre tem importância. Além disso, à rigor, em termos de conteúdo e temas, podemos encontrar legitimidade e proximidade com projetos integradores e de vida em todas as disciplinas escolares. É possível de fato dizer que a formação em Ciências Sociais habilita mais que a de Filosofia ou de Artes ou de Educação Física ou de qualquer outra quando o assunto é mediar ou mesmo orientar a elaboração de projetos de vida? Assim como as Ciências Sociais, os campos de ensino dessas outras disciplinas também estão contando com esses novos

componentes curriculares para sobreviver a essa Reforma. Dessa forma, em um contexto em que, à exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, todas as disciplinas tiveram sua quantidade de aulas reduzidas, todas as professoras e todos os professores afetados em suas atribuições provavelmente concorrerão as aulas dos componentes curriculares sem referência a uma formação pré-estabelecida ou mesmo prevista em alguma regulamentação, independentemente inclusive se se sentem capacitados ou não para ela. Nossa experiência na Educação Básica nos diz que numa situação como essa conta mais tempo de carreira, tempo de vínculo com a escola, proximidade com a gestão, articulação entre pares e outros critérios formais e informais comuns as atribuições de aulas dentro das redes de ensino, que propriamente o campo de formação e a proximidade intelectual desse campo com o conteúdo do texto curricular de referência. No fundo, o que nos parece que se está desenhando é um cenário de agravamento da precarização de um trabalho já muito precarizado. É um cenário de violências institucionais contra as professoras e os professores, que não foram chamados a participar da elaboração da Reforma e agora são jogados a própria sorte para competirem entre si, sem regras muito bem definidas, na composição de suas jornadas. Agravam o quadro, o contexto de crise econômica e sanitária e de altas taxas de desemprego no qual estamos imersos.

Esses elementos, que reforçam a densidade e a complexidade da situação do Ensino Médio brasileiro, revelam também a urgência da pesquisa sobre esse nível de ensino, especialmente pela perspectiva docente e disciplinar, como nos propomos aqui. O cenário que vislumbramos acima é aquilo que nossas leituras e experiências vividas nos indicam e que foi em grande parte confirmado pelos relatos das professoras e dos professores que entrevistamos. Entretanto, como nos ensina Paulo Freire (2011, 2019), situações limites são terreno fértil para inéditos viáveis. Pintamos o cenário que nos parece provável, mas a realidade certamente será mais diversa e complexa que isso. O diálogo e a escuta às professoras e aos professores que nos permitiram enxergar os meandros desse processo, bem como as estratégias de acomodação, sobrevivência, resistência, confronto, recriação, ressignificação e muitas outras empreendidas pelas e pelos colegas no Ensino Médio. Nesse sentido, nos parece importante também problematizar alguns elementos de como a Universidade e a formação docente entram nesse debate e processo.

3.3.DISPUTAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Uma maneira importante pela qual a Universidade pode e deve atuar sobre o cenário atual é a formação docente, que no caso da habilitação para o Ensino Médio permanece sendo por cursos de licenciaturas por componentes disciplinares. Mesmo com as pressões e incentivos do MEC, as licenciaturas interdisciplinares não vingaram, especialmente nas universidades públicas. Da mesma forma, os documentos de diretrizes curriculares para as licenciaturas, ao que parece, ainda não conseguiram os efeitos de controle que estão tendo no Ensino Médio, graças possivelmente a tão atacada autonomia universitária. De qualquer maneira, os últimos vinte anos também foram de disputas em torno dos currículos dos cursos de licenciaturas. Entre 2001 e 2020, o CNE publicou pelo menos 43 documentos, entre pareceres e resoluções, sobre esse tema. Entre eles, as três versões de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação superior para a docência na Educação Básica: em 2002, em 2015 e em 2019. Nota-se que esses documentos foram elaborados a reboque das propostas de mudanças na Educação Básica e com alguns anos de atraso em relação a elas, o que é uma marca da história da formação docente no Brasil. Ao mesmo tempo que, nos parece, é sintomático da nossa tradição de formulações políticas sem o envolvimento dos seus principais agentes; no caso da educação, as comunidades escolares e universitárias.

As diretrizes de 2002, tal como os PCN e as DCNEM de 1998, foram desenhadas em torno dos princípios de competências e habilidades e enfatizaram a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada e a pesquisa. (Brasil, 2002a) Estipulou uma carga horária mínima de 2800 horas para os cursos de licenciatura, das quais 400h deviam ser dedicadas aos estágios supervisionados e outras 400h, à prática como componente curricular (Brasil, 2002b). Essa carga horária de prática e estágio representaram uma incorporação importante de discussões que vinham sendo realizadas no campo da formação docente. Ainda que o que se deveria fazer com as horas de prática como componente curricular tenham ficado pouco definidas e, por isso, apropriadas das mais diferentes formas pelos cursos de licenciaturas e pelas universidades, a soma de 800h dedicadas a dimensão prática da formação docente representou um salto qualitativo importante em relação as regulamentações anteriores, que previam apenas 300h de estágio, e no sentido de

enfraquecer o tradicional modelo de formação 3+1. De acordo com as pesquisas da professora Bernardete Gatti e outras autoras (2019), essas diretrizes na prática foram inoperantes, especialmente nos cursos em que a licenciatura eram complementares a bacharelados regulamentados por outras resoluções, e acabou por ser esquecida em anos subsequentes. Entretanto, ponderamos que, no contexto do REUNI, essas foram as diretrizes de referência para os muitos novos cursos de licenciatura que foram implementados pelo país a fora.

As diretrizes de 2002 só foram substituídas em 2015, já no contexto de perda de apoio político da presidenta Dilma e preparação para o golpe do *impeachment*. Essas novas diretrizes ampliaram a carga horária total das licenciaturas para um mínimo 3200 horas, a serem realizadas em pelo menos quatro anos de curso. Mantiveram as 400h de prática como componente curricular e as 400h de estágio. No enfrentamento a tradição do modelo 3+1, estipularam que no mínimo um quinto da carga horária total do curso deveria ser dedicada às dimensões pedagógicas da formação docente (Brasil, 2015, art. 13, § 5º). Em termos de conteúdo, estabeleceram textualmente a formação para diversidade, considerando os direitos humanos, as diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a educação especial e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, art. 13, § 2º). Entre tantos outros elementos, por fim, destacamos que uma novidade que essas diretrizes trouxeram foi o reconhecimento da gestão escolar como elemento de formação necessário a todas as licenciaturas e não apenas a Pedagogia. Ou seja, as diretrizes demoraram a serem elaboradas, mas buscaram incorporar elementos das muitas outras diretrizes elaboradas para Educação Básica, que representavam também demandas de muitos movimentos e grupos sociais.

As diretrizes de 2015, no entanto, não chegaram a ser implementadas. Inicialmente, a resolução que as homologou indicou um prazo de dois anos para os cursos se adaptarem. Em 1º de agosto em 2017, um mês após o vencimento do prazo inicial, o CNE concedeu uma prorrogação de um ano. Em 3 de outubro de 2018, mais um ano foi concedido, contabilizando um total de quatro anos de prazo, dessa vez com o adjetivo de “improrrogável”. Em 2 de julho de 2019, dias após o prazo até então improrrogável, mudou-se a forma de contabilizar o prazo de adaptação a resolução. A nova redação tinha como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Básica, publicada em 22 de dezembro de 2017, e concedia dois anos

de prazo a partir dela. Dias antes do vencimento desse último prazo, em 20 de dezembro de 2019, o CNE revogou a resolução das diretrizes de 2015 com a publicação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa instabilidade na implementação da resolução de 2015 foi um reflexo direto da própria instabilidade política em que o país se viu desde então. No momento de sua publicação, já havia dúvidas sobre sua aplicabilidade tendo em vista o investimento que ela demandava e a crise econômica e os cortes de gastos que se instauravam. Dali em diante, com o golpe parlamentar do impeachment e com a rotatividade de ministros e grupos políticos no MEC, a situação se agravou.

A BNC-Formação, que é a resolução de 2019, retomou e radicalizou a ênfase na formação por competências, que foram organizadas em quadros e passaram a ocupar as oito páginas finais do documento, num total de dez competências gerais e doze competências específicas, divididas em três dimensões – 1) do conhecimento profissional, 2) da prática profissional e 3) do engajamento profissional –, e subdivididas em várias habilidades. Em termos de carga horária, manteve o mínimo de 3200 horas para os cursos iniciais, com as 400h de prática como componente curricular e as 400h de estágios. Estipulou 800h para formação pedagógica (a ser realizada desde o início do curso) e 1600h para a formação específica em diálogo como as BNCC da Educação Básica. Pelo menos com relação à organização de carga horária, acreditamos ser possível dizer que a BNC-Formação fragilizou ainda mais a tradição do modelo 3+1 na medida em que equiparou em 1600h a carga horária mínima de formação específica e pedagógica e obrigou que ambas fossem contempladas desde o início do curso. Foge ao nosso objetivo nos aprofundar aqui, mas vale mencionar que as regulamentações de carga horária previstas pela BNC-Formação para segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados são bem menos criteriosas e menos imbuídas desse espírito de superação de modelos tradicionais de formação. Parecem muito mais adequadas as pressões do setor privado que historicamente lucram com esses cursos de formação complementar e aligeiradas. Em relação aos conteúdos da formação docente, vemos um agravamento de uma perspectiva tecnicista que favorece o controle e deteriora a autonomia docente. Em comparação a resolução de 2015, realizou-se o apagamento de qualquer menção à formação para a diversidade, para a inclusão e para o contexto de medidas socioeducativas.

Apesar da sintonia com as BNCC da Educação Básica, fazendo menções a elas em diferentes momentos do documento, textualmente, a BNC-Formação não impõe a formação interdisciplinar ou por grandes áreas ou a superação da formação por componentes curriculares específicos. Entretanto, podemos interpretar que ela se utiliza de outras estratégias para ter um efeito de maior padronização entre os cursos de licenciaturas como o quadro de competências e habilidades, em anexo ao documento, que vale para todas as licenciaturas, incluindo a Pedagogia; a indicação de instrumentos de avaliação externa dos cursos e suas instituições, incluindo a readequação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para o que dispõe a resolução; e, a quase remoção da menção às Universidades ou Instituições de Ensino Superior (IES) como espaço privilegiado da formação de professores. O texto do documento vale-se com mais frequência dos termos “instituições formadoras” e parece querer resgatar o projeto dos institutos superiores de educação, da década de 1990.

Esses elementos somados a padronização que já debatemos entre os documentos das BNCC da Educação Básica nos fazem acreditar que a depender dos grupos políticos formuladores desses documentos e políticas, muitas outras iniciativas de controle e apropriação da Educação Básica e da formação de professores estão por vir. Frente a isso, acreditamos ser necessário se apropriar e realizar um projeto alternativo e de resistência tanto de formação docente quanto de atuação na Educação Básica. Concordamos com a análise realizada pelo professor Roberto Leher (2021) na edição de 2021 do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), de que, no atual cenário de avanço neoliberal e empresarial sobre a educação pública, as universidades precisam assumir a agenda da formação de professores como uma de suas ações mais estratégica. As universidades precisam se somar a capilaridade social das escolas e a formação inicial e continuada de professoras e professores é lugar privilegiado para isso. Nessa parceria, podemos avançar no processo de formação humana e democrática e, portanto, contra o fascismo, a homofobia, o racismo, o sexismo, o capacitismo, o colonialismo etc. Para tanto, é preciso aprimorar o modelo das licenciaturas e, finalmente, superar o modelo 3+1, que entende a formação docente como uma mera complementariedade da formação acadêmica. Acreditamos, inclusive, que em partes já há mobilizações nesse sentido. O professor Leher deu o exemplo do Complexo de Formação de Professores que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) organizou em 2016, integrando as pré-reitorias

acadêmicas, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação, para articular conjuntamente a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Conseguimos identificar iniciativas menos institucionalizadas e articuladas, mas igualmente significativas em outras universidades especialmente pelo fortalecimento de suas coordenações ou núcleos de licenciaturas. Acreditamos que, mesmo com tensões e resistência, a resolução de 2015 encontrou eco nas Universidades públicas altamente impactadas pela diversidade dos públicos ingressantes pelas políticas de ações afirmativas. Mesmo com dificuldades, acreditamos que muitas dessas universidades fizeram esforços para adequação de seus cursos as diretrizes de 2015, especialmente no que diz respeito a formação humana, que não serão abandonados na adequação à BNC-Formação. Sabemos que as universidades, tal qual as escolas, costumam encontrar formas diversas de acomodação e resistência às políticas públicas. Ao mesmo tempo, nos parece que universidades começam a vivenciar mais intensamente processos de precarização e controle aos quais as escolas já têm experienciado há mais tempo. Nesse sentido, há muito o que aprender dialogando com nossas e nossos colegas da Educação Básica. Em tempos de políticas curriculares de polivalência e generalidade, é importante buscar especificidades. É essencial que saibamos identificar as contribuições específicas de cada disciplina, inclusive para disputar mais espaço para um projeto de educação a favor da construção democrática e não restrita a formação para o mercado e para uma agenda neoliberal. Nesse sentido, buscamos deixar aqui uma contribuição em relação as práticas pedagógicas e saberes docentes na educação das relações étnico-raciais (bem como ligados as questões de gênero, sexualidade, indígena etc) que nos parece não apenas necessárias como estratégicas para os desafios que estamos enfrentando.

4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPO ACADÊMICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS: emergências e tendências entre 2013 e 2021

O campo acadêmico do Ensino de Sociologia/Ciências Sociais é marcado por uma característica curiosa: especialmente nos últimos quinze anos, sua produção é atentamente acompanhada e analisada por diferentes revisões, “estados da Arte” ou “estados do conhecimento”, que tem caracterizado esse campo com relação a produção de trabalhos em nível de pós-graduação, de artigos publicados em periódicos de estratos superiores, de dossiês, de livros coletâneas, de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia, de trabalhos apresentados nos Encontros Nacional de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) etc. (Handfas; Maçaira, 2012; Eras, 2015; Röwer, 2016; Brunetta; Cigales, 2018; Bodart; Tavares, 2019; Bodart, 2019) Entre os elementos bibliométricos que essas revisões revelam estão a tendência de aumento dessas produções cada vez mais espalhadas pelo país e por diferentes universidades. Entre os temas, destacam-se o interesse na própria história de institucionalização da disciplina escolar, sua luta e desafios locais e regionais de implementação, currículo e práticas pedagógicas, formação docente, percepções e sentidos do ensino e trabalho docente. Essas revisões ainda pouco problematizam os temas e os conteúdos que estão sendo trabalhados no Ensino de Sociologia nas escolas, mesmo quando caracterizam as produções sobre currículo e práticas pedagógicas.

Desde os primeiros esboços de elaboração do projeto de pesquisa para esta tese, por volta de 2018, tenho feito o levantamento bibliográfico das publicações sobre o ensino de Sociologia e as temáticas da educação das relações étnico-raciais. Apesar do dinamismo e alta produtividade desse campo, inclusive em comparação a outras áreas de ensino mais consolidadas nos currículos da Educação Básica, percebo que esse tema e seus desafios ainda parecem estar relativamente preteridos da produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais. Minhas buscas em bases acadêmicas realizadas em 2019 e 2021, apresentaram resultados bastante desanimadores. Inclusive, isso é relatado em algumas das produções que se lançaram a objetivos semelhantes aos nossos e se depararam com a mesma dificuldade, como no caso da tese de Erivelto Santiago Souza (2017), da dissertação de Isabela Rodrigues Ligeiro (2020) e do verbete “racismo” escrito pelo professor Luiz

Fernandes Oliveira (2020) para o *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Embasada na proposta de pedagogia das ausências e das emergências de Nilma Lino Gomes, consideramos que esses resultados pudessem ser ausências produzidas e nos dedicamos a busca por emergências. Por isso, optamos por fazer um levantamento mais artesanal por publicações do ensino de Sociologia com qualquer proximidade ao debate das relações étnico-raciais. Assim, nos concentramos nos anais e documentos publicados pelo Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB). Nos casos em que tivemos acesso ao trabalho completo, verificamos também as referências utilizadas. Em paralelo, mas também incentivada pelo que aparecia nesses trabalhos do ENESEB, iniciei um acompanhamento de perfis em redes sociais de professoras e professores de Sociologia pelo país, de PIBID, de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEAB e NEABI), entidades do movimento negro, projetos de extensão ligados a questão racial etc. Isso nos levou a diferentes materiais, mas em sua maioria fora dos formatos tradicionais de textos acadêmicos. Fortuitamente, nos levou também a uma das dissertações recém defendidas no programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, o PROFSOCIO. Buscamos o repositório desse programa e localizamos mais algumas dissertações. Em 2021, começamos a notar uma crescente em publicações com os temas relacionados as discussões raciais como um todo e em diferentes campos científicos.

Apresentamos a seguir a análise de trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, o ENESEB, entre 2013 e 2021, e as dissertações e teses defendidas entre 2017 e 2020, com destaque para as dissertações da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, o PROFSOCIO.

4.1 O DEBATE RACIAL NO ENESEB

O Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) é provavelmente o principal evento do ensino de Sociologia. Sua primeira edição aconteceu em 2009, a partir da atuação da comissão de ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Desde então, ocorre a cada dois anos, completando já sete edições e congregando apresentações e trabalhos tanto de pesquisadoras e professoras da educação superior, quanto de estudantes de licenciatura em Ciências Sociais e professoras da Educação Básica. Pela ligação com a SBS, à exceção de

2013, todas as edições do ENESEB ocorreram dias antes e na mesma cidade e instituição do próprio congresso da SBS. No Quadro 2, abaixo, apresentamos algumas informações básicas das sete edições já realizadas.

Quadro 2 – Panorama Geral das edições do ENESEB de 2009 a 2021

Edição	Datas	Cidade/Estado	Instituição	Tema
1	25 e 27 de julho de 2009	Rio de Janeiro-RJ	UFRJ	---
2	23 a 26 de julho de 2011	Curitiba-PR	PUC-PR	Ensino de Sociologia na Educação Básica: formação docente em questão
3	31 de maio a 03 de junho de 2013	Fortaleza-CE	UFC	Juventude e o Ensino Médio
4	17 a 19 de julho de 2015	São Leopoldo-RS	UNISINOS	Escola, Currículo e Sociologia
5	23 a 25 de julho de 2017	Brasília-DF	UNB	A Sociologia democrática que queremos
6	6 a 8 de julho de 2019	Florianópolis-SC	UFSC	Ensino de Sociologia como Conquista: Dez Anos de Resistências
7	8 a 10 de julho de 2021	Belém-PA (virtual)	UFPA	Os desafios do ensino de Sociologia na Educação Básica: desigualdades, resistências e transformações

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Infelizmente, o ENESEB não possui um repositório próprio e unificado com as memórias e materiais de suas edições. Isso trouxe algumas dificuldades para nosso levantamento, em especial das primeiras edições. Nosso levantamento contou, em grande parte, com nossos próprios arquivos pessoais e de colegas de participação nas diferentes edições do evento. Tivemos dificuldade em localizar e ter acesso a materiais referentes as duas primeiras edições do evento. Segundo os relatos das professoras Danyelle Nilin Gonçalves (2015), Anita Handfas (2021) e Sandra Mattar Diaz (2021), as duas primeiras edições tiveram formatos diferenciados, priorizando as mesas-redondas e oficinas pedagógicas. Na primeira edição, não houve submissão de trabalhos para apresentação. No lugar, foram organizados grupos de discussões com temáticas específicas, nos quais as e os participantes podiam se expressar livremente. Na segunda edição, as submissões de trabalhos foram apenas em formato

de pôsteres. Por esses elementos, optamos por realizar nossa análise das cinco edições do ENESEB entre 2013 e 2021.

A metodologia de trabalho consistiu em, primeiramente, revisar toda a programação dessas edições e destacar todos aqueles com algum termo relacionado a educação das relações étnico-raciais. Em seguida, coletei e organizei as informações disponíveis desses títulos destacados e procedi a leitura e análise dos resumos submetidos e dos trabalhos completos, quando disponibilizados. Desde 2013, tem sido hábito das comissões organizadoras das edições o lançamento de livros-coletâneas com artigos apresentados no evento ou resultado deles. Quando necessário e oportuno, complementamos a análise com informações dessas obras, devidamente referenciadas.

Em nossa revisão da programação dessas cinco edições do evento, percebemos que o debate racial ainda não ganhou espaço cativo na programação geral de conferências e mesas redondas do evento. Em todos esses anos, ele esteve presente em apenas uma mesa-redonda da programação geral de 2019, sob o título “O ensino de Sociologia e o debate sobre a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero”, sob a mediação da professora Ligia Wilhelms Eras do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e com a participação de Luciana Freitas (MNU/SC), Gétulio Narsizo (UNICHAPECÓ) e Fabio Calixto (SEDUC-AL). Oportunamente, os debates dessa mesa se transformaram em dois artigos no livro coletânea dessa edição do evento (Cf. Oliveira *et al.*, 2021).

Percebemos que o espaço do debate racial no ENESEB tem sido principalmente o de propostas e trabalhos submetidos. O que de certa forma nos indica que ele ainda não ganhou legitimidade entre as comissões organizadoras como tema central do subcampo científico. Parece-nos também que sua presença é uma pressão de quem está mais na linha de frente de atuação da Sociologia escolar.

Entre as oficinas pedagógicas aprovadas nessas edições, identificamos uma presença relativamente estável. Conforme sintetizamos no Quadro 3, nas cinco edições, houve o anúncio de uma oficina com o tema. Apenas na edição de 2019, foram oferecidas duas oficinas, curiosamente ambas com proposta de jogo de tabuleiro sobre racismo no Brasil.

Quadro 3 – Oficinas Pedagógicas com Debate Racial oferecidas nas edições do ENESEB de 2013 a 2021

Ano	Título	Vínculo
2013	O negro no Brasil à luz de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes	UEL-PR
2015	A Sociologia e o debate da educação étnico-racial	IFPI
2017	Abordagens das intersecções de classe, etnia e orientação sexual: uma atividade educativa pela transformação social	PMDiadema e Fund. Sto André
2019	Conquistas em Jogo: as relações de raça entre o tabuleiro e a realidade	UNB
	Um jogo sobre o racismo estrutural: como construir e utilizar no espaço escolar	IFPR
2021	Literatura e Racismo: contos literários como ferramenta de discussão antirracista	UFAL

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Não tivemos acesso a lista de pôsteres apresentados na edição de 2013, mas nas edições seguintes identificamos uma presença timidamente crescente, conforme os dados do Quadro 4. Nas demais quatro edições, foram um total de 21 pôsteres com alguma relação com o debate racial. Desses, identificamos pelos resumos que metade deles eram relatos de experiências majoritariamente de PIBID e alguns deles de Residência Pedagógica. Outros três apresentavam pesquisas de iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso. O restante não tinha informação dessa natureza.

Quadro 4 – Panorama de Pôsteres apresentados no ENESEB de 2013 a 2021 com debate racial

	3º ENESEB 2013	4º ENESEB 2015	5º ENESEB 2017	6º ENESEB 2019	7º ENESEB 2021	Total
Total	67	95	43	42	102	349
Com debate racial	???	1	6	6	8	21

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Identificamos um crescimento gradativo entre as comunicações orais, conforme sintetizamos no Quadro 5. Inclusive, o tema compôs o título e proposta de grupos de trabalho (GT) das três últimas edições do ENESEB. Na edição de 2013, o tema foi mencionado no resumo do GT5, dedicado a “Educação para diversidade”. Em 2017,

apareceu no título com o termo “raça” e agregado as temáticas de gênero; em 2019, apareceu com os termos “relações afroindígenas” e, em 2021, com o termo “afro-americanidade”. Só essas informações já nos indicam que há uma diversidade grande de termos para se referir ao tema e suas diferentes possibilidades de abordagens. Essa diversidade se confirma e se aprofunda no montante dos trabalhos. Nessa questão, vemos parcial semelhança com o que foi apresentado por Amélia Artes e Jesús Mena-Chalco (2017) na revisão que fizeram da temática das relações raciais no banco de dissertações e teses da CAPES, entre 1987 e 2011, para a qual definiram 191 descritores associados ao tema. No caso do ENESEB, acreditamos que essa diversidade também revela que o campo do ensino tem acompanhado a dinâmica histórica de debates e aprofundamentos sobre o tema.

Quadro 5 – Panorama dos GT e Comunicações com debate racial apresentados no ENESEB de 2013 a 2021

Edição	GT Específico	Trab. com tema racial	Trab. com tema racial nos outros GT	TOTAL de Trab. com tema racial	%
2013 UFC	GT05. Educação para a diversidade: saberes locais e protagonismo juvenil no ensino de Sociologia Patrícia Martins (UFSC) Maria Lucia Buhner Machado (UNICAMP)	5 de 23	4 de 237	9 de 260	3%
2015 Unisinos	---	-	6 de 212	6 de 212	3%
2017 UnB	GT04. O ensino da diversidade na Sociologia do Ensino Médio: estratégias para educação de gênero e relações étnico-raciais na escola Luciano Magnus de Araújo (UNIFAP) Fabiane Medina da Cruz (UFGD)	6 de 16	4 de 177	10 de 193	5%
2019 UFSC	GT11. Relações afroindígenas e o ensino de Ciências Sociais no Brasil Taíse de Jesus Chates (PPGAS-UFSCar) Ricardo Pereira Aragão (UFBA)	18 de 20	5 de 274	23 de 294	8%
2021 UFPA	GT02. Afro-americanidade no ensino de Sociologia: Contribuições e atravessamentos nas práticas pedagógicas Camila Santos Pereira (UERJ) Aline Correia Martins (UERJ)	15 de 15	16 de 225	31 de 240	13%
Total		44 de 74	35 de 1125	79 de 1199	7%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Ainda sobre os GT, percebemos que a coordenação deles tiveram composições diferentes em cada uma da edição, evidenciando que não houve

continuidade entre eles. Isso é um elemento que destacamos, porque apesar de poucas edições, o ENESEB possui alguns GT tradicionais, coordenados por grupos de pesquisadores que se mantêm e se revezam entre si, pelo menos desde a edição de 2013, como é o caso do GT sobre “Culturas Juvenis”, coordenado pelas professoras Isaurora Cláudia Martins de Freitas (UVA-CE), Irapuan Peixoto Lima Filho (UFC), Danyelle Nilin Gonçalves (UFC) e Rogerio Mendes de Lima (CPII), ou do GT sobre o “PIBID e a formação docente em Ciências Sociais” mantido pelas professoras Rosângela Duarte Pimenta (UVA-CE) e Marili Peres Junqueira (UFU).

No total, identificamos 79 comunicações orais com alguma proximidade com o tema das relações raciais, sendo nove em 2013, seis em 2015, 10 em 2017, 23 em 2019 e 31 em 2021. Esses resultados, além de uma tendência de expansão, evidenciaram o quanto a existência de um GT específico sobre o tema mobilizou significativamente a submissão de trabalhos sobre ele¹⁹. Conforme detalhado no Quadro 6 abaixo, desses 79 trabalhos, conseguimos ler o trabalho completo de apenas 37 deles. Para 38 desses trabalhos, tivemos acesso apenas ao título e nome das autoras e outros 11, também ao resumo.

Quadro 6 – Panorama das Comunicações Orais com temas raciais identificadas no ENESEB, entre 2013 e 2021

	3º ENESEB 2013 UFC	4º ENESEB 2015 UNISINOS	5º ENESEB 2017 UNB	6º ENESEB 2019 UFSC	7º ENESEB 2021 UFPA	Total
Trabalhos	9	6	10	23	31	79
Resumo	0	6	10	14	18	48
Trabalho Completo	0	0	5	15	18	38

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

¹⁹ Ainda sobre isso, vale a menção de que as temáticas de gênero e questões indígenas tem tido caminhos diferentes pela história do ENESEB que merecem outras pesquisas e análises. Nossa breve percepção é a de que a discussão sobre gênero, agregada a de sexualidade, foi a que mais se consolidou, tendo definido GT específico no evento desde a edição de 2015, com significativo volume de trabalhos inscritos. A questão indígena segue preterida. Até agora, não compôs nenhum GT exclusivo. Apareceu em 2019 junto ao GT de relações raciais, pelos termos “afroindígenas”, mas dos 20 trabalhos submetidos, apenas dois a problematizaram especificamente. Em 2021, entrou na ementa do GT sobre saberes tradicionais e populares. Isso nos chama a atenção e indica a necessidade de aprofundamento de sua pesquisa e reflexão por conta da importância e urgência desse debate no momento histórico atual em que a ignorância tem resultado no genocídio de muitos desses povos, bem como pela centralidade histórica desses estudos no campo da Antropologia. O que, inclusive, poderia contribuir com a compreensão de se e como temos trabalhado (ou não) com os três campos das Ciências Sociais no ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Essas 79 comunicações mobilizaram o trabalho de 125 pessoas, majoritariamente mulheres: 94 autoras e 31 autores. Mais da metade dessas comunicações possuem autoria compartilhada. Apenas um autor escreveu três comunicações e 6 autoras se repetem em dois trabalhos cada. 16 delas informaram vínculo com a Educação Básica, sendo seis pelo Colégio Pedro II (CPII) e 10 por secretarias estaduais de educação. Sete informaram vínculo com institutos federais e 102 com universidades.

Analisando oficinas, pôsteres e comunicações orais em conjunto, observamos a menção de vínculo a 42 diferentes instituições de ensino superior, espalhadas por todas as regiões do país, entretanto com preponderância igualmente de instituições do Sudeste (14) e do Nordeste (14), seguidas pelo Sul (7), Norte (4) e Centro-Oeste (3), respectivamente. A UEL e a UNESP-Marília são as únicas instituições que mantiveram trabalhos submetidos nas cinco edições analisadas, como detalhamos no quadro 7 abaixo. As Universidades Federais de Pernambuco (UFPE) e a Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o CPII tiveram trabalhos apresentados em três das cinco edições analisadas. As demais instituições tiveram trabalhos submetidos majoritariamente em apenas uma das edições.

Esses dados nos sugerem que trabalho com os temas das relações raciais no ensino de Sociologia dessas instituições, à exceção da UNESP e da UEL, é descontínuo e provavelmente não institucionalizado. Sobre a UNESP e a UEL, não temos condições de afirmar que possuem trabalho institucionalizado com o tema, mas vale lembrar que são instituições com licenciaturas em Ciências Sociais bem estabelecidas e com colegas com significativa e militante atuação no campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, o que nos parece ser fator importante para o presente cenário.

Assim como no caso dos pôsteres, é significativa a vinculação das comunicações orais com experiências de PIBID e Residência Pedagógica. Mas, encontramos também relatos de estágio, de projetos de extensão vinculados a NEABI e trabalho de professoras da Educação Básica, tanto individualmente quanto em equipes multidisciplinares. Entre elas, encontramos também sete apresentações de pesquisas em nível de mestrado e seis em nível de graduação (iniciação científica e/ou trabalho de conclusão de curso).

Quadro 7 – Trabalhos com temas raciais apresentados no ENESEB entre 2013 e 2021, por vinculação institucional

Informações	3º ENESEB 2013 UFC	4º ENESEB 2015 UNISINOS	5º ENESEB 2017 UNB	6º ENESEB 2019 UFSC	7º ENESEB 2021 UFPA	Total
UEL	2 Com. + 1 Ofic.	1 Com.	2 Com.	5 Com.	1 Com. + 1 Post.	11 Com. + 1 Post. + 1 Ofic.
UNESP	1 Com.	1 Com.	1 Com. + 4 Post.	2 Post.	3 Com. + 5 Post.	6 Com. + 11 Post.
UFPE	1 Com.	1 Post.	---	---	2 Com.	3 Com. + 1 Post.
CPII -RJ	1 Com.	---	1 Com.	---	1 Com.	3 Com.
UFRRJ	---	1 Com.	1 Post.	---	1 Com.	2 Com. + 1 Post.

Legenda: Com. = Comunicação Oral; Ofic. = Oficina Pedagógica; Post. = Pôster

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Quanto ao conteúdo, encontramos uma diversidade grande de temas e abordagens que inclusive nos trouxe dificuldade para organizar. Fizemos um esboço de organização que apresentamos no Quadro 8, abaixo. Para tanto, nos valem do que identificamos como palavras chaves dos títulos²⁰. Os agrupamentos se inspiraram na tipologia de saberes do movimento negro definidas por Nilma Lino Gomes (2017), a saber: identitários, políticos e estético-corpóreos, e nos subtemas identificados na revisão da produção sobre relações raciais nas Ciências Sociais elaborada por Paula Cristina da Silva Barreto e outras pesquisadoras (2021). Consideramos, entretanto, que essa é uma organização preliminar, apenas para nos ajudar a identificar elementos que pudessem contribuir com a construção de nossa abordagem focada na educação das relações étnico-raciais e em saberes docentes.

²⁰ Não nos valem das próprias palavras chaves informadas pelas autoras e pelos autores porque elas nem sempre estavam disponíveis.

Quadro 8 – Temas e abordagens das Comunicações Orais com proximidade com a temática racial, apresentadas no ENESEB entre 2013 e 2021

	3º ENESEB 2013 UFC	4º ENESEB 2015 UNISINOS	5º ENESEB 2017 UNB	6º ENESEB 2019 UFSC	7º ENESEB 2021 UFPA
	9 Com.	6 Com	10 Com.	23 comunicações	31 comunicações
Educação e currículo	.Livros Didáticos: superação de práticas racistas .Educação para diversidade	.Livros Didáticos: abordagem da EREER .Quilombo e educação	.Decolonização do currículo	.Livros Didáticos: leis 10.639/2003 e 11.645/2008; diversidades e educação das relações étnico-raciais .Educação e relações étnico-raciais; .Decolonização do currículo	.Livros Didáticos: decolonialidade; história e cultura afro-brasileira e africana; .Práticas educativas e formação docente .Educação quilombola; .Educação das relações étnico raciais .Quilombo e ensino .Antirracismo; educação antirracista .Educação decolonial; práticas pedagógicas decoloniais; pedagogia decolonial
Racismo, preconceito e desigualdades raciais	.Desconstrução de práticas racistas	.Preconceito na escola	.Desigualdades e privilégios .Formação de profes e racismo; .Interculturalidade e racismo; .Racismo e evasão escolar;	.Branquitude e violência étnico-racial .Estereótipos .Juventude e combate ao racismo .Racismo estrutural .Racismo nas escolas	
Cultura, Identidade e estética	."Lugar" do negro na televisão brasileira .Rap	.Rap	.Cultura afro-brasileira .Graffiti .Percepção de si: periferia X brancos .Representação negra no cordel	.Culturas africanas e indígenas .Intolerância religiosa .Religiões de matriz africana .Ser afro-indígena	.Africanidades .Ancestralidade .Bairros negros .Capoeira .Cinema e direitos humanos .Identidade negra
Leis e políticas públicas	.Leis 10.639/03 e 11.645/08	.Cotas	.Leis 10.639/03 e 11.645/08	.Leis 10.639/03 e 11.645/08 .Promoção de igualdade racial	.Lei 10.639/2003;
Gênero	.Estética negra	.Gênero, raça e etnia		.Mulherismo .Mulheres negras: Marielle Franco	.Autores e autoras negras .Gênero e raça .Intelectuais amefricanas

					.Mulheres negras e participação política .Mulheres negras: Rosana Paulino
Abordagem teórico e epistemológica	.Mito da democracia racial; educação para além da casa grande		.Decolonização do currículo	.Decolonização do currículo .Perspectiva decolonial .Relações raciais .Teorias decoloniais	.Abordagem epistêmica contra hegemônica .Amefricanidade .Debate étnico-racial .Decolonialidade .Filosofia africanas .Relações étnico-raciais;

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Pelo quadro acima, percebemos que os temas e abordagens se diversificam na mesma proporção do aumento de submissões de trabalhos. Ao mesmo tempo, nos parecem seguir uma tendência mais geral de diversificação dos estudos sobre relações raciais, conforme identificado e problematizado pela revisão de Paula Cristina da Silva Barreto e outras autoras (2021). Segundo as autoras, até a década de 1990, as pesquisas sobre questões raciais se concentraram nas Ciências Sociais e numa certa polarização entre estudos sobre cultura e identidade, por um lado, e estratificação e desigualdade, por outro. Mais recentemente, o que as revisões evidenciam é que o leque temático se ampliou consideravelmente, bem como os campos de estudo. As pesquisas sobre relações raciais cada vez mais se consolidam numa perspectiva multidisciplinar (Barreto *et al.*, 2021).

Salientamos algumas continuidades que nos parecem importantes. A análise de livros didáticos como um recurso para a discussão do tema apareceu em todas as edições do evento que analisamos. Elas foram assumindo abordagens diferentes e cada vez mais específicas, como pelo critério das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ou pela ideia de decolonialidade. A lei 10.639/2003 é outra continuidade importante. Pelo quadro, percebemos que ela esteve presente em títulos de trabalhos de todas as edições, à exceção de 2015. Na análise mais detalhada dos resumos e dos trabalhos completos, percebemos que ela é mencionada na maioria absoluta dos trabalhos, sendo uma conquista significativa do movimento negro brasileiro e elemento de definição da educação das relações étnico-raciais e antirracista.

Entre as expressões mais recentes, destacamos a expansão da discussão sobre gênero e raça, que também foi identificada na revisão de Barreto *et al.* (2021). Percebemos também uma preocupação crescente de visibilizar o trabalho e análise

de intelectuais negras e amefricanas. A perspectiva das teorias decoloniais ganharam espaço nas últimas edições, sendo utilizadas tanto para a análise de livros didáticos, quanto para problematizar o currículo e indicar possibilidades pedagógicas.

Encontramos apenas três trabalhos que se utilizam dos termos educação ou Sociologia antirracista e outros três aproximando-se de questões docentes, problematizando a formação. Na análise dos resumos e dos trabalhos completos, notamos uma maior frequência na utilização do termo antirracismo e seus correlatos, com frequência como sinônimo de “educação das relações étnico-raciais”. A discussão sobre questões docentes, de fato, é pouco frequente entre os trabalhos encontrados. Dos trabalhos em que ela está indicada no título, tivemos acesso ao texto completo de apenas um, que problematiza a importância do repertório das Ciências Sociais sobre relações raciais na formação docente. Percebemos também que essa questão aparece de maneira diluída entre os trabalhos de relatos de experiências, especialmente num tom de denúncia da falta de contato com esse repertório nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e indicando a experiência relatada como uma oportunidade de enfrentamento a essa ausência. Dois trabalhos aprofundam essa questão problematizando o currículo dos cursos de licenciatura. Maria Clara Pereira de Araújo e Bruno Alves Dourado Pereira (2019) fizeram um levantamento da presença de intelectuais negros nos programas de ensino da disciplina de “Sociologia Brasileira” do departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UNB) e denunciaram uma significativa disparidade de gênero e raça. Wesley Vaz Oliveira (2019) aplicou questionário e entrevistou as e os docentes do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amapá para identificar e problematizar como atuavam na perspectiva da diversidade racial. Concluiu que a questão é complexa, mas ainda incipiente.

Com relação as referências bibliográficas e/ou marcos teóricos indicados nos resumos e/ou textos completos disponíveis, a mais citada é a professora Nilma Lino Gomes, seguida pelo professor Kabengele Munanga. Encontramos referências também de trabalhos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Clovis Moura, Antonio Sérgio Guimarães, Oracy Nogueira, Renato Ortiz, bell hooks, Achille Mbembe, Carlos Hasenbalg, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes, Franz Fanon, Lilia Schwarcz, Anibal Quijano, Catherine Walsh e outros. Considerando a análise de Barreto *et al.* (2021), acreditamos que o trabalho

com questões raciais no ensino de Sociologia também tem se feito numa perspectiva multidisciplinar.

Acreditamos que há outros aspectos que podem ser explorados desse conjunto de trabalhos. Não tivemos fôlego para tanto e julgamos que, no limite, era algo que fugia ao escopo principal de nossa proposta de pesquisa. Entretanto, é algo que pretendemos fazer no futuro e que, consideramos, contribuirá para a análise das ausências e emergências de produção de saberes e de identidades de formação docente no subcampo do Ensino de Sociologia.

Da mesma forma, não tivemos tempo de incluir nessa análise os trabalhos da última edição do ENASEB, a de 2023, com um número ainda maior de trabalhos submetidos em interface com a educação das relações étnico-raciais, inclusive com três GT abordando de alguma forma suas questões. Só esse fato, acreditamos, confirma a tendência de crescimento de interesse no tema que identificamos nessas cinco edições analisadas. Bem como parecem indicar a potencialidade dessas questões como parte da identidade que queremos imprimir a Sociologia escolar nesses tempos de ataques e adversidades.

4.2 DEBATE RACIAL EM DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Entre dissertações e teses sobre o ensino de Sociologia, localizamos 14 com alguma proximidade com o debate racial. Localizamos também um total de quatro trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura em Ciências Sociais e de cursos de especialização em ensino de Sociologia que optamos por não analisar aqui por considerar que não traziam novos elementos para nossa discussão.

Sintetizamos as informações principais dos trabalhos que analisamos no Quadro 9, abaixo. Nota-se que são trabalhos recentes, dos últimos sete anos, e principalmente vinculados ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Ainda assim, com uma distribuição geográfica por diferentes estados do país, mas concentrados nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, repetindo de certa forma o que encontramos no ENASEB.

Quadro 9 – Tese e Dissertações em Ensino de Sociologia levantadas com proximidade com o debate racial

Ano	Tipo	Univ.	Autor/a	Título
2017	Dr. Edu	UFSCar	SOUZA, Erivelto Santiago	Processos Educativos em Práticas Docentes de Sociologia: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio
2017	Ms. Edu	UFRGS	COSTA, Wellington Narde Navarro da	Sociologia em “Mangas de Camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos
2020	Ms. Edu	UEMG	LIGEIRO, Isabela Rodrigues	O ensino de Sociologia no Ensino Médio: enfrentando o racismo a partir da sala de aula
2020	ProfSocio	FUNDAJ	ARAÚJO, Julliana Tenório Fausto de	Ensino de Sociologia e autopercepção racial: um estudo de caso
2020	ProfSocio	UNESP	COSTA, Hainra Asabi Alves	Identidade racial e transexual: um olha sobre os PNLD de Sociologia
2020	ProfSocio	UNESP	DANTAS, Daniely Nascimento Marreira	A construção da identidade negra na escola: dialogando com o ensino de Sociologia
2020	ProfSocio	UNIVASF	GOES, Bibiane Oliveira Silva	O “fazer” a Lei 10.639 do Colégio Estadual Matriz de Ibitiara-BA: adentrando as veredas do ensino de Sociologia
2020	ProfSocio	FUNDAJ	GOMES, Diogo Bruno Wanderley Grandidier	Os desafios de implementação da pesquisa sociológica no contexto da escola pública: construindo o entendimento de Racismo Institucional
2020	ProfSocio	UNESP	LEME, Sayonara de Andrade	A formação e atuação do docente de Sociologia e sua relação com a experiência juvenil sobre violência, violência policial, gênero e racismo numa escola periférica
2020	ProfSocio	UNIVASF	MEDEIROS FILHO, Diolirio Araújo	Educação contextualizada e ensino de Sociologia: a trajetória de lutas dos quilombolas do Mulungu e as contribuições das Ciências Sociais
2020	ProfSocio	UVA	MOURA, Naira Lopes	As educações sociais e o ensino de Sociologia na formação das identidades de jovens do Quilombo Salinas-PI
2020	ProfSocio	FUNDAJ	SILVA, José Ailton Marcolino da	O jogo como recurso pedagógico nas aulas de Sociologia: o racismo em questão
2020	ProfSocio	UNESP	SOUSA, Mariana Alves de	Jovens negras e a sala de aula: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de Sociologia
2020	ProfSocio	UEL	ZAGANINI, Geralda de Paula	Intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia acerca da mulher negra e do racismo no Brasil

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Com relação as características das autoras, nota-se também que são majoritariamente mulheres: 9 dos 14 trabalhos. Pelas informações encontradas nos

próprios textos e complementadas pela consulta aos currículos disponibilizados na plataforma Lattes, percebemos que são trabalhos de professoras da Educação Básica, mesmo entre aqueles que não estão vinculados ao PROFSOCIO, que possui como objetivo prioritário a formação continuada de professores. A maioria (8) possui formação em Ciências Sociais e atua com aulas de Sociologia no Ensino Médio. Chamou-nos a atenção a formação das demais, que estão todas atuando com aulas de Sociologia no Ensino Médio, à exceção de uma que é formada em História e atua como secretária de escola. As demais são formadas em Química, Letras, Geografia, Educação Física, Pedagogia e Direito. Destacamos essa informação porque tínhamos a sensação de que o empenho para a abordagem de temas ligados a questões raciais no ensino de Sociologia pudesse estar vinculado a própria formação em Ciências Sociais, pelo lugar que esse debate possui na história da disciplina. Esse dado, entretanto, relativizou essa nossa sensação, ao mesmo tempo que nos parece corroborar com a análise da multidisciplinaridade das pesquisas sobre relações raciais (Barreto *et al.*, 2021), bem como sua necessária transversalidade na Educação Básica tal como prevista pela lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Assim como nos trabalhos do ENESEB, uma questão importante entre as dissertações encontradas foi a problematização dos livros didáticos de Sociologia, que está presente em sete delas, sendo que em duas são o objeto principal de pesquisa.

Wellington Narde Navarro da Costa (2017) dedicou toda sua dissertação, intitulada “Sociologia em ‘Mangas de Camisa’: representação do negro brasileiro nos livros didáticos”, para analisar as seis obras de Sociologia da edição de 2015 do PNLD²¹. Seu objetivo foi identificar não apenas o “lugar” do negro na literatura sociológica e nas representações da sociedade brasileira presente nesses livros, mas também “a presença do negro como lugar de enunciação, portanto, como sujeito político” (Costa, 2017, p. 19). Para tanto, se valeu de técnicas de análise crítica do

²¹ As obras de Sociologia que compuseram a edição de 2015 do PNLD foram: *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dacio Tomazi (editora Saraiva); *Tempos modernos, tempos de Sociologia* de Helena Bomeny *et al.* (editora do Brasil); *Sociologia* de Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim (editora Scipione); *Sociologia em movimento* de Afrânio Silva *et al.* (editora Moderna); *Sociologia hoje* de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros (editora Ática) e *Sociologia para jovens do século XXI* de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (editora Imperial Novo Milênio).

discurso e dos conceitos de “negro como lugar” de Guerreiro Ramos e “práxis negra” de Clóvis Moura. O autor analisou o conteúdo das obras como um todo. Não se aprofundou na forma como cada obra problematizou a questão racial, nem quais são as semelhanças e diferenças entre elas. Segundo sua análise, as obras de Sociologia do PNLD de 2015 se limitam a apresentar a questão étnico-racial pela perspectiva de autores brancos, especialmente Florestan Fernandes e a Escola Paulista de Sociologia, e pela abordagem dentro dos temas de cultura, desigualdade e estratificação social. Dessa forma, são também limitadas para a abordagem e aprendizagem dos negros como sujeitos políticos.

Hainra Asabi Alvez Costa (2020) também dedicou toda sua dissertação, intitulada “Identidade racial e transexual: um olha sobre os PNLD de Sociologia”, a análise dos livros didáticos de Sociologia, entretanto, da edição de 2018 do PNLD, que, em relação à de 2015, teve a redução de uma obra²². Considerando a importância da escola na formação de identidades, sua análise se voltou para a problematização de como as identidades racial e transexual são abordadas nelas. Para tanto, fez um levantamento quantitativo do uso dos termos “raça”, “etnia”, “negro”, “transgênero”, “transexual” e “travesti” nas obras, utilizando-se da ferramenta de pesquisa do software *Adobe Acrobat Reader DC*. As obras foram consideradas em seus todos, tanto nos títulos e textos de todos os capítulos, quanto nas citações, imagens, exercícios, reportagens etc utilizadas. Notamos, entretanto, que os manuais para as professoras e professores não foram considerados. Para análise dos resultados, a autora organizou as obras em três eixos: cultura, poder e trabalho, sendo que cada um corresponderia a uma das áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, respectivamente. Pelos eixos, a autora considerou e quantificou se se tratava de uma menção direta ou indireta aos termos. O resultado foi variado entre as obras, mas com uma tendência de equilíbrio entre menções diretas e indiretas e de maior discussão da identidade racial em todas as obras e nos três eixos em relação a identidade transexual, que é pouco discutida e mencionada. A autora concluiu avaliando como positivo o fato das identidades racial e transexual serem abordadas nas obras, mas considerou que precisam de mais espaço e de uma abordagem mais enfática, especialmente com relação a transexualidade.

²² Na edição de 2018, as obras de Sociologia se mantiveram as mesmas em versões atualizadas, mas sem mudanças estruturais. Entretanto, a obra *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dacio Tomazi (editora Saraiva) deixou de compor o conjunto das obras disponibilizadas.

As dissertações de Sayonara de Andrade Leme (2020) e Mariana Alves de Sousa (2020) também fizeram análises do conjunto das obras do PNLD, entretanto, não se limitaram a elas. Aprofundaram a discussão e abordagem de seus temas com conversas com as e os estudantes de escolas específicas.

O objetivo principal da dissertação de Sayonara Leme (2020), sob o título “A formação e atuação do docente de Sociologia e sua relação com a experiência juvenil sobre violência, violência policial, gênero e racismo numa escola periférica”, foi o de analisar a violência no espaço escolar, uma questão diretamente relacionada a sua trajetória pessoal anterior à docência, quando atuou como guarda civil metropolitana e fez muitos atendimentos em escolas da periferia da cidade de São Paulo. Valendo-se das problematizações teóricas em torno do conceito de violência por Michel Foucault e por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a autora fez uma interessante articulação entre violência escolar, policial, simbólica e curricular. Apresentou como o conceito de violência está abordado nos livros de Sociologia do PNLD de 2018 e fez grupos focais com os estudantes de uma escola da periferia de Itanhaém (SP) para apreender as representações deles sobre autoridade e violência policial e escolar. Entrecortaram as análises da autora, especialmente nas declarações nos grupos focais, elementos de discriminação de gênero e de raça. Como resultado da análise das obras, a autora ponderou que:

apesar das obras abordarem em maior ou menor grau o tema da violência policial contra a juventude, naturalizam esta violência usando os casos como exemplificação das teorias clássicas sobre o poder e o Estado ou demonstrando as violências como forma de contenção do uso dos espaços públicos pelos jovens em atividades de protagonismo juvenil, sem abordar a violência cotidiana e, por vezes, solicitada pela escola, que faz parte da vivência dos jovens da periferia. (Leme, 2020, p. 111)

A naturalização encontrada nos livros também foi sentida e lamentada pela autora nas declarações dos jovens nos grupos focais, inclusive por aquelas e aqueles que são vítimas de discriminação. Finalizou indicando a importância da ação articulada entre escola, família, saúde, assistência social, cultura e corporações policiais no enfrentamento as violências contra as juventudes.

No caso da dissertação “Jovens negras e a sala de aula: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de Sociologia”, de Mariana Alves de Sousa (2020), o objetivo principal era o de problematizar as contribuições do ensino de Sociologia para compreensão da intersecção entre gênero e raça e para o reconhecimento da negritude feminina como identidade étnico-racial.

Para tanto, realizou a análise dos livros didáticos de Sociologia das três edições do PNLD – 2012, 2015 e 2018 – buscando “a presença ou ausência do debate sobre interseccionalidade” (Sousa, 2020, p. 17). Realizou também etnografias e entrevistas semiestruturadas com jovens negras estudantes de uma escola estadual de Uberlândia-MG, buscando identificar os fenômenos que “permeiam a construção da identidade étnico-racial” (Sousa, 2020, p. 17–18) delas. Para análise dos livros didáticos, a autora priorizou os capítulos de cada livro que abordassem os temas “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais”, que são pensados por ela como correspondentes ao currículo de cada uma das séries do Ensino Médio, respectivamente. Ela considerou tanto os textos quanto as imagens, os exercícios e textos complementares de cada capítulo. Apesar de considerar as três edições do PNLD, a autora não apresentou se há mudanças entre as edições. Concluiu que a abordagem de raça e de gênero estão presentes nos livros, entretanto, não de maneira interseccional e, por isso, pouco contribui para o reconhecimento da negritude feminina. As entrevistas corroboraram com essa percepção de ausências de discussões e invisibilidade da identidade feminina negra na escola.

Por fim, a análise de livro didático também foi uma das estratégias metodológicas das problematizações das dissertações de Bibiane Oliveira Silva Goes (2020), Daniely Nascimento Marreira Dantas (2020) e Juliana Tenório Fausto de Araújo (2020). Entretanto, as autoras não o fizeram com relação ao conjunto das obras disponibilizadas no PNLD, mas apenas daquela utilizada na escola em que suas pesquisas se contextualizam, que coincidentemente corresponde a obra *Sociologia em movimento*²³.

A pesquisa de Bibiane Goes (2020) teve por objetivo analisar como a lei 10.639/2003 vinha se fazendo presente numa escola estadual do município de Ibitiara, na Bahia, considerando especialmente o ensino de Sociologia. Em sua dissertação, de título “O ‘fazer’ a Lei 10.639 do Colégio Estadual Matriz de Ibitiara-BA: adentrando as veredas do ensino de Sociologia”, fez a análise do material didático disponível dessa disciplina e aplicou questionários com estudantes, professoras e coordenador. Suas conclusões foram a de que a aplicação da lei na escola inda é incipiente e permeada por omissões. A atuação das professoras de Sociologia não tem

²³ Segundo informações levantadas por Guilherme Nogueira de Souza (2019), a obra *Sociologia em movimento* foi a de maior tiragem na edição do PNLD 2018, alcançando quase 40% do total de obras de Sociologia distribuídas pelas escolas de Ensino Médio de todo o país.

contribuído para as discussões raciais apesar do repertório da disciplina e do aporte do livro didático.

A pesquisa de Daniely Dantas (2020) tinha como objetivo problematizar o racismo na escola onde trabalhava e como o ensino de Sociologia poderia contribuir “para a construção da dignidade e da ressignificação da autoestima dos estudantes negros” (Dantas, 2020, p. 102). Assim, em sua dissertação “A construção da identidade negra na escola: dialogando com o ensino de Sociologia”, realizou uma pesquisa-ação e um estudo de caso envolvendo toda a comunidade escolar. Junto com as e os estudantes, elaborou um roteiro e realizou entrevistas com os trabalhadores e moradores da região sobre o racismo. Aplicou também questionário com as professoras e equipe gestora da escola. Analisou o livro didático para problematizar as possibilidades e os limites do ensino de Sociologia no enfrentamento ao racismo no ambiente escola. Das dissertações e tese encontradas, essa é a única que se refere também a questão dos portadores de necessidades especiais e suas cuidadoras e cuidadores, lembrando a multiplicidade de questões e desafios que se sobrepõem no cotidiano da escola. A autora concluiu que a Sociologia é uma importante aliada para a construção de saberes sobre relações raciais na escola. Entretanto, o acúmulo de conhecimento é apenas uma parte do processo. Para ela, é urgente que as práticas pedagógicas busquem também rupturas com as diversas formas de discriminação e segregação existentes na sociedade brasileira.

Por fim, a dissertação “Ensino de Sociologia e autopercepção racial: um estudo de caso”, de Juliana Araújo (2020), teve como questão principal a autopercepção racial das e dos estudantes. Essa questão se colocou para autora ao perceber a hesitação de muitas e muitos estudantes ao declararem sua cor no questionário de matrícula da escola onde trabalhava, em Olinda (PE). A partir dessa inquietação, a autora revisou a discussão sobre raça e cor no Brasil e como a temática racial foi discutida nos PCNEM de História e Sociologia e no livro didático de Sociologia disponível na escola. Aplicou questionários e realizou grupo focal com as e os estudantes da escola para aprofundar a questão. Notou uma crescente na autodeclaração racial como negra e negro, ao invés de morena e moreno. Ponderou que a disciplina de Sociologia tem muito a contribuir e fortalecer nesse processo, inclusive pela abordagem do livro didático, mas que a condição da disciplina com apenas uma aula semanal e a generalidade aventada pelas mudanças trazidas com

a BNCC e a reforma do Ensino Médio dificultam muito o trabalho que acaba por se concentrar na Semana da Consciência Negra.

Entre os trabalhos que levantamos, percebemos que quatro pesquisas se utilizaram de intervenções pedagógicas para suas problematizações. São elas: a tese de Erivelto Santiago Souza (2017) e as dissertações de Diogo Bruno Wanderley Grandidier Gomes (2020), José Ailton Marcolino da Silva (2020) e Geralda de Paula Zaganini (2020). Cabe destacar que no PROFSOCIO, a intervenção pedagógica é uma das modalidades de trabalho de conclusão de curso possível.

Na tese de Erivelto Souza (2017), intitulada “Processos Educativos em Práticas Docentes de Sociologia: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio”, ele se vale principalmente da observação participante para sua coleta de dados sobre a prática docente com a educação das relações étnico-raciais de um professor de Sociologia em uma turma de segundo ano de uma escola estadual de São Carlos (SP). Como parte da interação entre os dois, depois de semanas de observação participante, decidem realizar nas aulas algumas rodas de conversa com a turma sobre os seguintes temas: “o legado do continente africano”; “racismo na sociedade e na escola”; e “trabalho e relações étnico-raciais”. Dentre as conclusões dessas observações e intervenção, o autor problematizou as condições de trabalho como um limite importante para a atuação docente, especialmente do professor de Sociologia, visto que a sobrecarga de turmas e trabalhos dificulta o planejamento e a busca por inovação. Abordou também a importância da articulação entre escola e Universidade para fortalecer a atuação crítica e atualizada dos professores, superando inclusive um pouco dos limites impostos pela precarização do trabalho.

A intervenção problematizada pela dissertação “Os desafios de implementação da pesquisa sociológica no contexto da escola pública: construindo o entendimento de racismo institucional”, de Diogo Gomes (2020), foi realizada pelo próprio autor com suas turmas Sociologia de 1^{os} e 2^{os} anos de uma escola estadual de Pernambuco. Ela foi estruturada numa sequência didática sobre “raça e classes sociais”, que contou com a construção coletiva de um questionário on-line com questões sobre aspectos socioeconômicos e raciais, que foi aplicado pelas e pelos estudantes na comunidade onde a escola estava localizada. O tratamento dos dados com a produção de gráficos e tabelas, bem como sua análise, também foi realizado coletivamente com as e os estudantes. Os resultados alcançados foram comparados aos dados da sociedade brasileira disponibilizados por institutos de pesquisa. Tanto a avaliação das e dos

estudantes sobre a atividade quanto a do próprio autor-pesquisador-professor foram positivas. Diogo Gomes (2020) considerou a intervenção positiva tanto em relação ao desenvolvimento e apreensão dos conteúdos da Sociologia sobre raça e classes sociais quanto ao aprendizado sobre como se faz uma pesquisa e analisa-se dados quantitativos, ou da “pesquisa como um princípio pedagógico” como nomeou. A principal dificuldade que indicou foi em relação a disponibilidade de equipamentos de tecnologia da informação na escola e à disposição para o trabalho com as e os estudantes.

A intervenção analisada na dissertação “O jogo como recurso pedagógico nas aulas de Sociologia: o racismo em questão”, de José Ailton da Silva (2020), também foi realizada pelo próprio autor em suas aulas de Sociologia e Educação Física em uma turma de 3º ano em uma escola estadual da cidade de Caruaru (PE). Ela foi estruturada numa sequência didática de seis aulas sobre desigualdades étnico-raciais e racismo. As cinco primeiras aulas foram de desenvolvimento dos conteúdos com a utilização de vídeos para debate, simulação de mini juris e aulas expositivas. Os conteúdos trabalhados foram: a definição dos conceitos de raça, estereótipo, preconceito, discriminação e segregação, as análises de Gilberto Freire e Florestan Fernandes sobre o negro na sociedade brasileira, a lei de cotas e direitos humanos e o respeito à diversidade. Na sexta e última aula da sequência, um jogo de perguntas e respostas foi realizado com o objetivo de sistematizar e avaliar o conteúdo trabalhado. Em meio a descrição e análise da atividade, o autor citou os limites do livro didático disponível na escola, como apoio para as problematizações e conteúdos que estavam sendo desenvolvidos nas aulas. A avaliação das e dos estudantes com relação ao jogo foi bastante positiva, especialmente pela possibilidade de participarem mais da aula. O professor-autor também avaliou positivamente a atividade, considerando que ela corroborou com a importância da utilização de metodologia no Ensino Médio. Como desafio e dificuldade, o professor apresentou o reduzido número de aulas de Sociologia na dinâmica curricular e a falta de formação específica.

A intervenção elaborada e analisada por Geralda Zaganini (2020) foi com uma turma de 2º ano de uma escola estadual de Londrina (PR) e resultou na dissertação “Intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia acerca da mulher negra e do racismo no Brasil”. Tratou-se de uma sequência didática de 13 aulas em torno do tema “interpretações sociológicas da formação social do Brasil e questões raciais”. Como recurso didático, utilizou-se das obras *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, A

Integração do Negro na Sociedade de Classes de Florestan Fernandes, *A Negra* de Tarsila do Amaral e *Bastidores* de Rosana Paulino. Assim, ainda que apenas no contexto das aulas de Sociologia, compôs uma intervenção interdisciplinar envolvendo conteúdos de Artes e descritores de Língua Portuguesa, previstos na matriz de referência da Prova Paraná. As aulas foram majoritariamente de exercícios de leitura, pesquisa e interpretação sobre as obras propostas. Apenas três foram dedicadas a exposição dialogada dos conteúdos. Como atividade final, as e os estudantes produziram textos, poemas e desenhos sobre a questão racial no Brasil. A experiência foi positivamente avaliada pela professora e pelas e pelos estudantes. Segundo a autora:

a experiência viabilizou a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos nas aulas de Sociologia. O que tornou possível compreender a sequência didática como método de aplicação de conteúdo científico que contempla a observação, percepção, compreensão e questionamento sobre a realidade cotidiana, possibilitando aos estudantes participarem como sujeitos da sua formação e do processo de ensino e aprendizagem. (Zaganini, 2020, p. 22)

O embasamento teórico e pedagógico da proposta e como se deu sua realização foram detalhadamente apresentados e analisados pela autora-professora. Entretanto, sentimos falta da abordagem dos desafios e dificuldades que a intervenção enfrentou.

Entre as dissertações levantadas, há também duas que se dedicaram a problematizar o ensino de Sociologia no contexto de escolas que atende estudantes de comunidades quilombolas.

No caso da dissertação “As educações sociais e o ensino de Sociologia na formação das identidades de jovens do Quilombo Salinas - PI”, de Naira Lopes Moura (2020), o foco foi a construção da identidade de jovens afrodescendentes que integravam o Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca da comunidade quilombola Salinas, no Piauí. Para tanto, realizou análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com os jovens, com lideranças da comunidade e professores das duas escolas de Ensino Médio que recebem estudantes da comunidade. Como resultado da pesquisa, conseguiu recontar parte da história do quilombo e do processo de educação social vivenciado pelos jovens dentro da comunidade por meio das tradições cotidianamente transmitidas pelos mais velhos e como isso influencia a composição das identidades deles. Muitas das estudantes entrevistadas relataram episódios de racismo sofridos dentro das escolas e uma grande dificuldade do corpo

docente e gestão em lidar com eles e enfrentá-los de maneira mais cotidiana. Com relação ao ensino de Sociologia, a autora notou que nos livros didáticos disponibilizados pelas escolas, ainda que discutam elementos das relações étnico-raciais, pouco discutem a questão quilombola. Nas entrevistas das professoras de Sociologia, a autora notou muito desconhecimento em relação a questão quilombola no Brasil como um todo e na região em específico. Por isso, finalizou sua dissertação propondo que as escolas como um todo se envolvessem mais com a comunidade quilombola, inclusive com estratégias didático-pedagógicas como a construção coletiva de um vídeo documentário sobre a comunidade Salinas e o Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca.

A dissertação “Educação contextualizada e ensino de Sociologia: a trajetória de lutas dos quilombolas do Mulungu e as contribuições das Ciências Sociais”, de Diolório Araújo Medeiros Filho (2020), foi resultado de uma etnografia na comunidade quilombola Mulungu, no município de Boninal, na Bahia. Segundo autor, que também é professor de Sociologia na escola de Ensino Médio que atende a comunidade, a pesquisa surgiu do sentimento de que o trabalho realizado na escola era pouco contextualizado em relação a realidade desses estudantes. Por isso, fez uma imersão no quilombo e realizou observação participante com registro em diário de campo e entrevistas em profundidade. Como resultado, conseguiu recontar elementos da memória da comunidade, descrever laços de solidariedade e trabalho coletivo, vivenciar momentos de celebrações e integração comunitária. Com todo esse material, o autor ainda reviu os conteúdos trabalhados pelo livro didático disponível na escola em relação a “memória coletiva”, “cultura”, “diversidade e identidade cultural” e “movimentos sociais e participação política” e indicou possibilidades de recontextualização deles a partir da realidade do quilombo Mulungu.

Por fim, a dissertação “O ensino de Sociologia no Ensino Médio: enfrentando o racismo a partir da sala de aula”, de Isabela Rodrigues Ligeiro (2020), foi a única das que localizamos que problematiza a questão mais pela perspectiva das práticas pedagógicas e da formação docente e, nesse sentido, guarda mais semelhanças com nossos objetivos nessa pesquisa e tese. A pesquisadora, que também é professora de Sociologia da rede estadual de Minas Gerais, relatou que a proposta da dissertação surgiu dos desafios que tem enfrentado em sua atuação com o tema das relações étnico-raciais e no combate ao racismo. Assim, tomando a lei 10.639/2003 como parâmetro, se dedicou a conhecer e analisar as práticas pedagógicas de outras

professoras e outros professores de Sociologia de Belo Horizonte. Diante das ausências em relação a produção sobre relações raciais no Ensino de Sociologia, a autora fez o levantamento e a revisão bibliográfica sobre como a juventude negra tem sido pesquisada e analisada pelas Ciências Sociais e assim problematizou as relações da juventude negra com a escola e com o mundo do trabalho e o processo histórico de genocídio ao qual tem sido submetida. Essa revisão reafirmou a urgência da abordagem das relações étnico-raciais no Ensino Médio como um todo e no ensino de Sociologia em específico, não apenas como tema de aula, mas também com estratégias concretas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar. Sua pesquisa empírica foi qualitativa, com aplicação de questionário *on-line* e entrevista presencial. A autora relatou dificuldades em engajar colegas para responder ao questionário, que obteve 24 retornos, apesar de sua intensa divulgação em grupos de rede sociais. Do universo de respondentes do questionário, selecionou 7 colegas para entrevista. Essa amostra foi composta por colegas formados em Ciências Sociais por universidades federais, com idade entre 30 e 52 anos e paritária em termos de gênero e autodeclaração de cor. As e os colegas foram unânimes em avaliar que suas formações foram insuficientes em relação a temática das relações étnico-raciais tanto no campo das Ciências Sociais quanto na formação pedagógica na licenciatura. Todas e todos relataram que tomaram conhecimento da lei 10.639/2003 no próprio exercício da docência e não durante a licenciatura. Por isso, a prática que desenvolvem “advém de suas iniciativas, seja por ter empatia com a causa, seja por ser negro, seja por envolvimento com movimentos sociais e partidos políticos” (Ligeiro, 2020, p. 107) ou por demanda das e dos próprios estudantes. Relataram que atuam de forma isolada em suas escolas e nos limites de suas próprias disciplinas, repetindo o que com frequência se encontra na literatura sobre o tema. As práticas relatadas foram em sua maioria sobre desigualdades raciais e sobre as violências acometidas pela população negra. A autora ponderou que esse é um elemento que merece atenção e reflexão, porque

apresentar a cultura e história da diáspora africana de forma positiva também é necessário tanto para o enfrentamento ao racismo, quanto para o empoderamento dos jovens negros e desnaturalização da ideia única de que a África é “um país onde todo mundo passa fome”. (Ligeiro, 2020, p. 106)

Acreditamos que essa análise do conjunto das dissertações e tese encontradas nos permitiu aprofundar alguns elementos anunciados no levantamento de trabalhos do ENESEB. Dentre eles, destacamos-se a análise dos livros didáticos que perpassa

a maioria dos trabalhos localizados e por diferentes perspectivas. A diversidade das análises nos pareceu também motivadas pela diversidade dos usos que as professoras e os professores fazem do livro no contexto de suas aulas e nas escolas onde trabalham. Isso, nos parece, revelam saberes docentes que merecem ser aprofundados, tal como propomos nesta tese. Da mesma forma, os relatos e análises sobre as intervenções pedagógicas nos pareceu já revelar o significativo saber acumulado pelas e pelos professores que atuam dentro das redes de ensino. Dão pistas de como lidam com as adversidades do sucateamento das estruturas das instituições escolares públicas, com a precarização das condições de trabalho, com os limites de suas formações iniciais e com a diversidade de questões trazida pelos diferentes perfis de estudantes. Demonstram também a importância do investimento na formação continuada de professores em políticas públicas como os mestrados profissionais em rede como o PROFSOCIO. Eles funcionam não apenas como oportunidade de formação específica para professoras e professores em trabalho com disciplinas diferentes da de sua formação inicial, mas também, e principalmente, como uma oportunidade valiosa de reflexão sobre sua própria prática, de ampliação de repertório e de disposição para recriações. Essa pequena amostra de dissertações que apresentamos e problematizamos já revelam a diversidade e a complexidade dos desafios que as escolas de Ensino Médio enfrentam e que não estão contemplados no Novo Ensino Médio nem na BNCC.

Optamos por apresentar e discutir as dissertações e tese encontradas por algumas de suas semelhanças metodológicas ou de objeto de pesquisa. Há algumas outras semelhanças mais temáticas que, nos parecem, repetem a diversificação que encontramos mais recentemente no ENESEB e nas Ciências Sociais, conforme a revisão de Barreto *et al.* (2021). Destacamos nesse sentido a preocupação com gênero e raça, que aparece em três dissertações, e a questão identitária que permeia as discussões de seis dissertações.

Num esforço de síntese desse conjunto de trabalhos que encontramos tanto no ENESEB, quanto em formato de dissertações e tese, acreditamos que conseguimos apresentar um panorama de como o tema das relações raciais vem se desenvolvendo no ensino de Sociologia e na Sociologia escolar pela perspectiva da produção acadêmica. Apesar de ainda se fazer ausente dos espaços principais e mais academicamente legitimados e valorizados, ele não tem sido ignorado por quem está na linha de frente da docência. Nesse trabalho docente resistente e academicamente

emergente, destacam-se os relatos de práticas pedagógicas tanto no contexto ainda da formação inicial, quanto da formação continuada ou da própria docência. Com isso, percebemos que o tema das relações raciais tem sido um vetor importante de reflexão docente sobre sua própria formação e práticas. Destacam-se também as análises de livros didáticos que revelam, ao mesmo tempo, a diversidade de seus usos pelos diferentes contextos de Ensino Médio pelo país e seus limites. Por fim, há uma incipiente produção sobre formação e questões docentes, com as quais pretendemos dialogar e contribuir de alguma forma.

5. CONSTRUINDO UMA ESTRATÉGIA DE PESQUISA EMPÍRICA SIGNIFICATIVA: problematizações metodológicas

Para alcançar os objetivos que definimos para a presente tese, sabíamos que o diálogo com a bibliografia acadêmica não seria suficiente, mesmo a não tão tradicional ou socialmente legitimada. Sabemos que há uma diversidade significativa de boas experiências e práticas realizadas no chão de nossas escolas que dificilmente são documentadas, quanto mais publicadas em espaços acadêmicos. Ainda que nosso levantamento pelos trabalhos do ENESEB e do PROFSOCIO tenham nos dado um bom panorama de práticas e questões emergentes, era fundamental dialogar com as professoras e professores que estão na linha de frente do ensino de Sociologia. Por conta de nossa experiência docente e pelo contexto de adversidade que acompanhamos e vivemos, e que tentamos sintetizar e analisar no Capítulo 3, nos desafiamos a construir uma estratégia de pesquisa que não apenas gerasse frutos para nossos objetivos, mas que também pudesse ser significativa às professoras e aos professores participantes. Dessa forma, buscamos uma estratégia que nos permitisse não apenas escutar atentamente as professoras e professores, mas que permitisse a interação e o diálogo entre pares e, com isso, reflexões e trocas significativas. Apesar dos limites próprios de uma pesquisa de doutorado, bem como os obstáculos que encontramos pelo caminho e que demandaram adaptações importantes, podemos dizer que conseguimos alcançar esse objetivo, a partir inclusive de declarações das próprias e dos próprios participantes.

5.1. INSPIRAÇÕES, DESEJOS E LIMITES

A obra *Os guardiões de sonhos* (2008), de Gloria Ladson-Billings, foi para esta tese não apenas uma referência teórica, mas também uma importante inspiração metodológica e epistemológica. Isso porque, nela, a autora construiu a noção de pedagogia culturalmente relevante por meio do registro e da análise colaborativa das práticas de professoras experientes e comunitariamente respeitadas e reconhecidas como sendo eficientes na educação de crianças afro-americanas. Suas elaborações foram fortemente influenciadas por elementos epistemológicos do feminismo negro e da noção de afrocentricidade. Assim, ela desenvolveu uma pesquisa acadêmica que

considerou a subjetividade da pesquisadora e das participantes e priorizou a autenticidade e a realidade das experiências delas.

No artigo “Discursos racializados e epistemologias étnicas” (2006), a autora detalhou melhor a reflexão epistemológica que embasou esse e outros de seus trabalhos. Defendeu que no lugar da premissa “penso, logo, existo” de René Descartes sobre a qual se baseiam as visões de mundo e a epistemologia europeias e euro-americanas, passássemos a trabalhar com o ditado africano “*Ubuntu* [existo porque nós existimos]. Ou seja, que deixemos de reafirmar que a fonte do conhecimento e da existência é a mente individual, mas reafirmemos que nossa existência e conhecimento dependem das relações com os outros. Explicou como essa perspectiva epistemológica embasou sua pesquisa de *Os guardiões de sonhos* no seguinte trecho:

Em minha própria pesquisa, tentei contar uma história sobre mim mesma e também sobre meu trabalho. Esse rodeio discursivo não é meramente um novo narcisismo, mas, sim, demonstra minha preocupação em me situar como pesquisadora – quem sou, no que acredito, quais as experiências que tive – pois é isso que afeta o objeto, o modo e a finalidade de minha pesquisa. [...] Minha *decisão* de empregar com eficácia um esquema teórico crítico da raça em meu saber está intimamente ligada com a minha compreensão do interesse político e pessoal que tenho na educação de crianças negras. Todos os meus “eus” dedicam-se a esse trabalho – o eu pesquisadora, o eu mãe, o eu membro da comunidade, o eu mulher negra. (Ladson-Billings, 2006, p. 270–274, grifos da autora)

Em *Os guardiões de sonhos*, o percurso metodológico da autora combinou técnicas dos estudos etnográficos e da pesquisa colaborativa. A pesquisa foi realizada em uma pequena cidade no norte da Califórnia, na costa Oeste dos Estados Unidos, e organizada em quatro etapas. A primeira foi o processo de seleção das participantes por meio da indicação da comunidade. Para tanto, as famílias das crianças afro-americanas e os gestores das escolas do município foram convidadas/os a indicar nomes de professoras ou professores da educação elementar do município que considerassem eficientes na educação de suas crianças. Ao cotejar as indicações dos dois grupos, a autora localizou oito nomes que se repetiam e que resultaram em sua seleção de participantes. Coincidentemente, tratava-se de oito mulheres. A segunda etapa foi uma entrevista com cada uma dessas professoras sobre a formação e os antecedentes profissionais delas, filosofia de ensino, o que pensam sobre as crianças afro-americanas e seus processos de aprendizado, sobre a participação dos pais,

sobre disciplina e sobre as pressões curriculares. Essas entrevistas foram transcritas e revisadas pelas próprias professoras e compartilhadas entre todas. A terceira etapa foi dedicada a observação da pesquisadora das aulas das oito professoras, com registro e documentação das práticas delas por meio de anotações de campo e de gravação de vídeos. Essa etapa durou quase dois anos e acumulou registros de aproximadamente trinta visitas as salas de aulas de cada uma das professoras. A quarta etapa correspondeu a análise e interpretação coletivas desses registros. Para tanto, Gloria Ladson-Billings realizou um total de quatorze reuniões com todas as oito professoras juntas. Na maioria dessas reuniões, parte das aulas filmadas foram assistidas e analisadas. A autora relatou que, nas primeiras reuniões, foi preciso dedicar-se a conversas mais gerais sobre a docência e o currículo, especialmente a partir de elementos presentes no conjunto das entrevistas realizadas. As últimas reuniões, por sua vez, foram dedicadas a uma avaliação dessa experiência de pesquisa ressaltando os aprendizados adquiridos com ela e sua importância para atuação profissional.

Foi com todo esse percurso metodológico baseado na escuta, na observação e no diálogo com professoras em exercício docente que Gloria Ladson-Billings (2008) conseguiu estabelecer as características do que chamou de educação culturalmente relevante, em oposição ao que caracterizou como “ensino assimilacionista”. Foi, portanto, a partir da prática real e da reflexão e análise dessa prática com suas próprias agentes, que a autora teorizou sobre a prática pedagógica e sobre a educação bem-sucedida para crianças afro-americanas e, igualmente, para a construção de uma educação efetivamente intercultural e democrática.

No processo de elaboração metodológica da pesquisa desta tese, notei muitas convergências entre meus objetivos e expectativas de resultados com os da pesquisa realizada por Gloria Ladson-Billings (2008) e desejei realizar percurso semelhante. Ao tentar operacionalizá-lo, encontrei obstáculos importantes, primeiro, em termos de tempo e condições materiais que tinha disponíveis. Para esses, até elaborei algumas soluções criativas. Entretanto, uma reflexão mais aprofundada sobre a estrutura organizacional do ensino e as condições de trabalho das possíveis participantes da pesquisa revelou desafios que demandavam outros tipos de adaptações.

A realidade das professoras polivalentes do ensino elementar estadunidense, como as participantes da pesquisa de Ladson-Billings (2008), é bastante diferente da das professoras especialistas do Ensino Médio brasileiro, com as quais iríamos

dialogar. Todas as professoras que compuseram a pesquisa de Ladson-Billings (2008) trabalhavam em apenas uma escola e se responsabilizavam por uma ou poucas turmas ao longo do ano letivo com atividades com diferentes enfoques disciplinares e curriculares. As professoras que participariam de nossa pesquisa possivelmente, em um mesmo período letivo, trabalhariam em mais de uma escola e seriam responsáveis por inúmeras turmas, com poucas aulas semanais com cada uma delas e com uma abordagem curricular e disciplinar mais específica. As professoras participantes da pesquisa de Gloria trabalhavam em condições que lhes permitiam enraizar-se nas comunidades da escola onde trabalhavam, saber detalhes da vida e do processo de aprendizado de todas as e todos os estudantes de suas turmas, conhecer os pais, familiares e demais responsáveis delas e deles e ter seus trabalhos conhecido e reconhecido por eles. Situação bastante diferente acontece nas nossas escolas de Ensino Médio, nas quais as relações são mais diversificadas e impessoais. Os estudantes se relacionam com muitos e diferentes professores e estão relativamente mais independentes de suas famílias, inclusive para resolução de problemas e/ou conflitos escolares. Suas mães, pais ou responsáveis frequentam menos a escola e dificilmente conhece a totalidade dos professores de seus filhos ou consegue (re)conhecer as especificidades do trabalho de cada um. As professoras e os professores, por sua vez, pelo número de turmas com as quais trabalham, dificilmente sabem o nome da totalidade de seus alunos tampouco conhecem as especificidades de seus processos de aprendizagem. Se trabalham em mais de uma instituição, dificilmente conseguem estabelecer uma relação mais próxima com as comunidades em que se localizam.

Essas diferenças somadas aos limites da implementação da educação das relações étnico-raciais nas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio (Coelho; Silva, 2021), evidenciaram a impossibilidade de reproduzirmos pelo menos dois elementos organizacionais importantes da pesquisa de Ladson-Billings (2008): a delimitação geográfica e a seleção de participantes por indicação de comunidade.

Avaliamos que delimitar a pesquisa a uma única cidade, como fez a autora, poderia condenar nossas possibilidades de conseguir participantes²⁴. Isso, talvez,

²⁴ Isso aconteceria, por exemplo, se escolhêssemos restringir nossa pesquisa a cidade onde atuo com a formação de professores em Ciências Sociais. Trata-se de uma cidade média, com aproximadamente 80 mil habitantes, e apenas seis escolas de Ensino Médio da rede estadual. As aulas de Sociologia dessas escolas estão distribuídas entre quatro professores homens, todos eles formados em Ciências Sociais e já efetivados em seus cargos por concurso público, aprovados no estágio probatório da rede

pudesse se resolver considerando uma cidade grande. Entretanto, por conta de minha atuação profissional em uma cidade média do interior sul de Minas Gerais, me interessava dialogar também com professoras e professores de realidades menores e interioranas. Por isso, inicialmente, optamos por delimitar a pesquisa a três estados: o Rio Grande do Sul, por ser o local onde eu estava vinculada a um Programa de Pós-Graduação e, portanto, desenvolvendo a pesquisa; Minas Gerais, por ser meu local de atuação com a formação de professores e de maior incidência de meu trabalho; e São Paulo, por ser também um local de incidência de meu trabalho atuação com formação docente²⁵ e onde a Reforma do Ensino Médio se mostrava em desenvolvimento avançado. Como apresentaremos adiante, essa foi a delimitação inicial. Na prática, a pesquisa se realizou por outros caminhos, sem uma delimitação geográfica definida.

De qualquer forma, mesmo com a delimitação geográfica em três estados, a seleção de participantes por indicação de comunidade se mostrava cada vez mais inviável, apesar da potência e validade que víamos nela. Em realidade, pelas próprias características da organização do Ensino Médio que mencionamos acima, ela já nos parecia bastante difícil de operacionalizar. Ainda assim, cogitamos trabalhar com a indicação de outros tipos de comunidades como as de docentes do Ensino Superior e as do movimento negro. Entretanto, descartamo-las por avaliar que elas talvez nos direcionassem para perfis muito específicos de docentes e não propriamente nos indicariam uma respaldada qualidade tanto para educação das relações étnico-raciais quanto para o ensino de Sociologia. Como consideramos que nossa proposta de pesquisa possuía um caráter ainda um tanto exploratório, nos pareceu importante que o processo de seleção de participantes possibilitasse aberturas e inclusões, ao invés de fechamentos e delimitações. Por isso, optamos por trabalhar com a adesão

e, portanto, com estabilidade de servidores públicos estaduais. Todos eles compõem a maior parte, se não a totalidade, de suas jornadas com aulas de Sociologia no Ensino Médio. Dois deles lecionam também aulas da disciplina de Filosofia. Todos lecionam em pelo menos duas escolas. Apenas um atua também em uma escola privada em uma cidade vizinha. Os três demais lecionam em duas das seis escolas estaduais da cidade. Desses quatro professores, apenas um possui um comprometimento declarado e explícito com a abordagem e problematização de questões raciais em suas aulas de Sociologia, inclusive por ser um homem negro.

²⁵ A constatação da incidência de minha atuação na formação de professores se baseia, entre outros dados, no diagnóstico que ajudei a elaborar, no contexto do Núcleo das Licenciaturas, para a minuta de Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professoras/es da Educação Básica da UNIFAL-MG, em 2018. Esse documento pode ser acessado pelo site: <https://www.unifal-mg.edu.br/conlic/wp-content/uploads/sites/61/2018/09/Pol%C3%ADtica-Forma%C3%A7%C3%A3o-professores.pdf>

voluntária de participantes, a partir de uma chamada pública com inscrições por meio de um breve questionário on-line, cuja estrutura e perguntas podem ser acessadas no ver [Apêndice B](#).

Assim, procuramos incorporar da estratégia metodológica utilizada por Gloria Ladson-Billings (2008), pelo menos, a proposta das entrevistas iniciais e a dinâmica de diálogo e colaboração entre as/os participantes selecionadas. As visitas *in loco* foram inicialmente vislumbradas, entretanto, não dispúnhamos nem de tempo, nem de financiamento para realizá-las na escala estadual que delimitamos. Para nosso contexto e objetivos, julgamos que poderíamos centralizar nossa coleta na própria narrativa das participantes, somado a escuta e diálogo entre pares. Assim, optamos por trabalhar com entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa.

Com as entrevistas visávamos além do registro dos relatos com detalhes sobre a prática pedagógica das participantes, colher informações sobre suas trajetórias de formação e de carreira, jornada e condições de trabalhos, estratégias de planejamento e outras informações, conforme pode ser verificado no roteiro disponível no [Apêndice C](#). Com as rodas, pretendíamos realizar não apenas a coleta de dados e relatos das práticas docentes, como também já sua problematização e análise coletiva. Por isso, também, todas as entrevistas foram realizadas antes das sessões das rodas. As informações coletadas nas entrevistas contribuíram significativamente para nosso planejamento, contextualização e mediação nas rodas de conversa, especialmente quando optamos por reduzir a realização das rodas a uma sessão com cada grupo de professores.

A escolha pela utilização de rodas de conversas também teve como inspiração os círculos de cultura, tal como concebidos na proposta de alfabetização de Paulo Freire, e comumente utilizados em iniciativas de educação popular. Como já havia trabalhado com essa estratégia no contexto do movimento de cursinhos populares, sabia de suas potencialidades para escuta e para organização de diferentes coletivos. Entretanto, para transformá-las em estratégia metodológica foi preciso diálogo com outras experiências e técnicas de pesquisas.

No campo educacional, localizei três pesquisas que reivindicavam as rodas de conversa como sua estratégia metodológica principal: as teses de Cecilia Warschauer (2001) e de Adriana Moura (2014) e a dissertação de Liege Fasolo (2017). Elas me anteciparam elementos importantes para a pesquisa e reafirmaram algo que almejava com essa estratégia: o potencial formativo e reflexivo que as rodas de conversas

possuem. Cada uma a sua maneira explicitou que na medida em que são uma reunião entre pares, as rodas de conversas tinham a potencialidade de serem sentidas como espaço de formação pela escuta compartilhada e pelo diálogo ou como espaço de fortalecimento das próprias experiências e práticas relatadas ou viabilizar novas parcerias e/ou outras iniciativas.

Esses trabalhos nos chamaram a atenção para o desafio da organização dos tempos e espaços para realização das rodas. Nos três trabalhos, as participantes das pesquisas eram todas de uma mesma instituição, de modo que as rodas puderam ser organizadas em reuniões ou horários coletivos já previstos na dinâmica profissional das participantes, fosse em escolas (Fasolo, 2017; Warschauer, 2001) ou instituições de ensino superior (Moura, 2014). Em nosso caso, não tínhamos esse “facilitador”. Na realização da pesquisa, inclusive, percebemos que encontrar tempos e espaços convergentes dentro da disponibilidade das participantes foi um desafio que subestimamos. De qualquer forma, inicialmente, acreditamos que poderíamos sanar minimamente essa questão com duas estratégias: (1) a opção pela realização de toda a pesquisa em ambiente virtual, o que ainda possibilitava o encontro e diálogo entre participantes de diferentes cidades de um mesmo estado, e (2) com a delimitação de duração máxima em uma hora e trinta minutos, tanto para as sessões das rodas de conversas quanto para as entrevistas, de modo também a não tornar o processo da pesquisa muito cansativa para as participantes. Com essas escolhas, também, apostamos na rotinização das interações em ambientes virtuais proporcionado pelo período de isolamento social devido a Pandemia de Covid-19. O início da pesquisa se deu já com o retorno das atividades presenciais na maioria das escolas e redes da Educação Básica. Tememos que isso pudesse nos prejudicar, mas não identificamos nenhum elemento nesse sentido em nenhum momento da pesquisa. O desafio maior foi mesmo o de conciliação de agendas, o que nos demandou adaptações no desenvolvimento da pesquisa, mas viabilizou trocas profícuas e bonitas entre professoras e professores de diferentes regiões do país.

Outra reflexão que essas três pesquisas nos colocaram foi com relação ao direcionamento (possível ou não) de ser dado ao diálogo nas rodas e, portanto, de meu papel como pesquisadora e mediadora delas. Na pesquisa de Liege Fasolo (2017), por sua aproximação com o campo da psicanálise, há uma ênfase na importância da circulação da palavra e da livre associação de ideias, para a qual faz-se importante pouco direcionamento por parte da mediação. Na pesquisa de Adriana

Moura (2014), mais contextualizado no campo dos estudos com narrativas biográficas, a autora faz uma problematização das rodas de conversa como uma técnica na qual a pesquisadora se insere como sujeita da própria pesquisa, participando ativamente do diálogo com as demais participantes. Para duas das três rodas que realizou com docentes do ensino superior, Moura (2014) também indicou previamente o direcionamento da discussão, por meio de mensagem de e-mail às participantes com a questão tema a ser debatida na sessão da roda.

Na pesquisa desta tese, buscamos atuar em um meio termo entre essas duas perspectivas. Propus-me a priorizar a circulação da palavra e a livre associação de ideias e direcionei a discussão enviando com uma semana de antecedência a questão geradora para discussão na roda. Durante as rodas, me mantive no lugar de mediadora da discussão. Subjetivamente, estava disponível para o relato de minhas próprias experiências docentes, caso houvesse demandas ou questionamentos das participantes, inclusive, com a preocupação de realizá-las sem que fossem tomadas como critério de avaliação do que é certo ou errado, mas como tentativa de fomentar a discussão sobre o tema proposto e a interação entre as participantes. Entretanto, não foi o caso. Em nenhuma das sessões, isso apareceu como demanda ou questão. Apareceram em algumas entrevistas, especialmente com professoras e professores em início de carreira e ao saberem que minha atuação profissional se dá na formação inicial, mas nas rodas isso não apareceu como questão.

Para a reflexão sobre a mediação das rodas de conversas, nos valem também algumas problematizações realizadas pela professora Bernardete Gatti (2005) sobre a moderação de grupos focais. A autora destacou que dentre os desafios da moderação de grupos focais está o garantir que o diálogo se realize entre o próprio grupo e não se direcione a pesquisadora/moderadora. Dessa forma, a pesquisadora/moderadora tem por função incentivar e garantir a fala de todas e todos, sem que haja fuga ao tema ou constrangimentos. Gatti (2005) alertou também para o fato de que a interação de um grupo é, no geral, bastante imprevisível. O engajamento das participantes pode acontecer de maneira rápida ou não. A conversa pode se desenvolver com fluidez ou não. Todos esses desafios requerem bastante habilidade da moderadora em identificar os elementos que estão dificultando a participação e responder apropriadamente a eles. Nesse sentido, a moderadora deve agir também como uma facilitadora.

As ponderações de Gatti corroborou o sentimento que já possuíamos de que, apesar da potencialidade das rodas de conversa, sua mediação não era uma tarefa simples. A meu favor contava minha experiência com os círculos de cultura no contexto de cursinhos populares, bem como minha própria experiência com o ensino de Sociologia. Da mesma forma, entendia que os objetivos da pesquisa contribuíam também como amenizadores uma vez que não demandam a construção de consensos ou de produtos, ainda que, casos essas questões aparecessem nas discussões, estava disposta a construir respostas e/ou encaminhamentos coletivamente com as participantes. Na prática, não foi o caso. Realizamos quatro rodas de conversa, cada uma com uma dinâmica muito própria, mas todas sem necessidade de mediação de conflitos ou desentendimentos. Podemos dizer que uma delas, inclusive, aconteceu quase como se minha presença fosse dispensável. Os participantes interagiram entre si, sem que eu precisasse intervir inclusive para a sequência das falas e para continuidade e aprofundamento do debate. As outras rodas demandaram intervenções, mas cada uma por uma questão diferente. Uma com frequência se deparava com o silêncio entre as e os participantes, então, tive que intervir com novas questões para o debate. Noutra, um dos participantes se alongava toda vez que tomava o turno de fala e precisei intervir para garantir a circulação da palavra. A última, por fim, sofreu com descontinuidade entre os participantes, alguns chegaram atrasados e outros saíram mais cedo e a maioria estava com instabilidade de conexão de internet. Para garantir alguma discussão, fiz algumas vezes intervenções no sentido de contextualizar as/os participantes no que estava sendo discutido.

Por fim, ponderamos que, como metodologia de pesquisa, vimos muitas semelhanças entre o que propusemos com as rodas de conversa e as técnicas de grupos focais (Gatti, 2005), vinda da tradição de pesquisas norte-americana, e de grupos de discussão, da tradição de pesquisas da Sociologia crítica espanhola (Meinerz, 2011). Entretanto, optamos por utilizar o termo “rodas de conversa” por acreditar que ele encontraria maior receptividade entre professoras e professores da Educação Básica, por ser um termo relativamente mais recorrente ao cotidiano e prática escolar²⁶, que os termos “grupo focal” ou mesmo “grupo de discussões”. Ainda

²⁶ Em sua dissertação de mestrado, Liege Fasolo nos lembrou que “Ao longo da nossa trajetória de vida, fazemos parte de muitas rodas: roda das brincadeiras, roda de samba, roda de chimarrão, roda de amigos, roda de estudos, roda de professores. Muitas trocas acontecem nessas rodas, muito se

que o termo “grupo” possua o sentido de coletividade que está presente em nossas elaborações; o termo “roda” apontava mais para o sentido de movimento que perpassavam nossos objetivos e desejos com esta pesquisa e tese.

5.2. AS ETAPAS DA PESQUISA: do idealizado ao possível

Com base em todas essas inspirações e reflexões teóricas, organizamos e submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)²⁷ uma proposta de pesquisa empírica em três etapas: (1) seleção de participantes por chamada pública e inscrição voluntária por meio de um questionário eletrônico; (2) entrevistas semiestruturadas e (3) rodas de conversas.

Definimos como perfil das participantes professoras e professores de Sociologia no Ensino Médio, com qualquer formação, mas preferencialmente atuantes em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais. A partir das respostas ao questionário eletrônico disponibilizado na chamada pública ([Apêndice B](#)), organizaríamos três grupos, um para cada estado, com entre três e cinco professoras e professores, garantindo diversidade de gênero, pertencimento étnico-racial e territorialidade. A partir dessa seleção faríamos os convites para a realização das entrevistas semiestruturadas, de acordo com o roteiro disponível no [Apêndice C](#) e focado em sete itens principais: (1) informações pessoais; (2) trajetória de formação; (3) trajetória docente; (4) atuação política e/ou social; (5) experiência com o ensino de Sociologia no Ensino Médio; (6) trabalho com as relações étnico-raciais no ensino de Sociologia e (7) disponibilidade para continuidade da pesquisa. A partir das informações concedidas nas entrevistas, especialmente em relação a disponibilidade, faríamos de três a cinco sessões de rodas de conversa com cada grupo estadual. Caso houvesse conciliação de interesses e disponibilidade, pretendíamos também realizar uma ou duas rodas com todas as e todos os

aprende, se conhece, se reconhece, se socializa. Essa configuração em roda possibilita que os sujeitos que dela fazem parte possam se olhar e, com isso, facilitar as interações. Talvez, sem a intervenção da roda, a humanidade não teria chegado muito longe. Neste preciso momento, estão acontecendo bilhões de rodas, de diversos tamanhos e formatos com diversas funções a fazer a sociedade funcionar, a manter a nossa vida possível através do seu movimento” (Fasolo, 2017, p. 62).

²⁷ Na versão submetida ao CEP/UFRGS, optamos por incluir a etapa de visitas *in loco*. Naquele momento, ainda tínhamos alguma esperança de conseguir viabilizar pelo menos uma parte delas e, por isso, já nos respaldamos. Meu atraso na submissão do projeto ao CEP somado ao próprio tempo de avaliação do Comitê foram tornando a visitas cada vez mais inviáveis. Por fim, a localidade dos inscritos encerrou por vez essa possibilidade.

participantes, dos diferentes estados. Definimos três temas geradores para as rodas: (1) as contribuições e especificidades da Sociologia para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio, (2) os desafios e conflitos experienciados no trabalho com as relações étnico-raciais no ensino de Sociologia e (3) o ensino de Sociologia antirracista. Imaginamos uma sessão para cada tema e deixamos duas sessões em aberto para serem utilizadas caso houvesse necessidade, a depender do fluxo das discussões.

Essa foi a proposta planejada. Na prática, algumas adaptações importantes precisaram ser realizadas por diferentes motivos, dentre eles, inclusive, minha inexperiência com pesquisas empíricas.

O parecer favorável para o início da pesquisa foi emitido pelo CEP/UFRGS em dezembro de 2022. Como as/os participantes que queríamos eram professoras e professores que estavam em início de férias de um ano letivo após Pandemia, julgamos não ser apropriado iniciar a pesquisa de imediato e previmos seu início no ano seguinte. Assim, a pesquisa empírica foi realizada entre fevereiro e junho de 2023.

Iniciamos em fevereiro com a chamada pública de participantes, conforme previsto. Para facilitar a divulgação da chamada e circulá-la em redes sociais e e-mails, criamos um cartaz e um texto introdutório (Figura 2). Especialmente em relação ao texto, conforme a divulgação foi circulando e de acordo com as respostas e reações que vínhamos recebendo, senti a necessidade de fazer alterações, especialmente em relação a inclusão de informações minha, para além das sobre o projeto de pesquisa e do fato de ele estar aprovado por um comitê de ética. Em nenhum momento isso foi explicitado, mas suspeitei que os últimos anos de perseguição a professoras e professores incentivado pelo governo anterior e normatizados por projetos como do Escola sem Partido, deixou parte dos professores e professoras do país bastante desconfiados²⁸, em especial em relação a informações que circulam em redes sociais e a ações diferentes, não-tradicionais e/ou contra-hegemônicas como a educação das relações étnico-raciais ainda parece se configurar em nossa educação básica. Por

²⁸ Em realidade, ao longo de toda a pesquisa empírica, tivemos um pouco esse sentimento do peso dos últimos anos sobre as e os professores participantes. Ela acabou sendo toda realizada no primeiro semestre de um novo governo rodeado de muita esperança e certo otimismo, mas também de muitas incertezas e inseguranças em relação ao potencial de forças conservadoras e reacionárias. Muitas/os participantes relataram em suas entrevistas sobre o clima de polarização que seguiam nas escolas, tanto entre estudantes quanto entre colegas. As primeiras entrevistas foram realizadas muito próximas ao dia 20 de abril de 2023, para o qual havia ameaças de ataques em rede às escolas de todo país.

isso, senti a necessidade de inserir nele elementos que legitimassem e comprovassem minha posição como pesquisadora.

Figura 2 – Cartaz e texto utilizados na divulgação da chamada pública de participantes para pesquisa empírica



PROCURO PROFESSORES DE SOCIOLOGIA QUE TRABALHAM COM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO ENSINO MÉDIO

Para participar de pesquisa qualitativa com rodas de conversa

Inscriva-se pelo formulário: <https://bit.ly/3YujQ3k>

Olá! Meu nome é Marcela Rufato e estou buscando professoras e professores de Sociologia no Ensino Médio que trabalhem em suas aulas com educação das relações étnico-raciais para colaborarem com minha pesquisa de doutorado.

É uma pesquisa qualitativa com entrevista e rodas de conversas, que serão realizadas em ambiente virtual, em dias e horários a combinar.

Caso você tenha interesse em participar, por favor, preencha o formulário disponível no link: <https://bit.ly/3YujQ3k>. Você também pode acessá-lo pelo QR Code da imagem acima.

Você também pode me ajudar divulgando esta mensagem entre seus contatos de professoras e professores do Ensino Médio.

Estou realizando o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e meu projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da universidade, via Plataforma Brasil. Caso queira saber um pouco mais sobre minha trajetória acadêmica e de pesquisa, você pode consultar meu currículo Lattes pelo link: <http://lattes.cnpq.br/5062580666986382>

Quaisquer dúvidas, você pode entrar em contato comigo pelo whatsapp <https://wa.me/gr/RLU5QADMIKJWD1> ou pelo número (35) 992** **47ou pelo email marufato@yahoo.com.br.

Fonte: Elaboração própria.

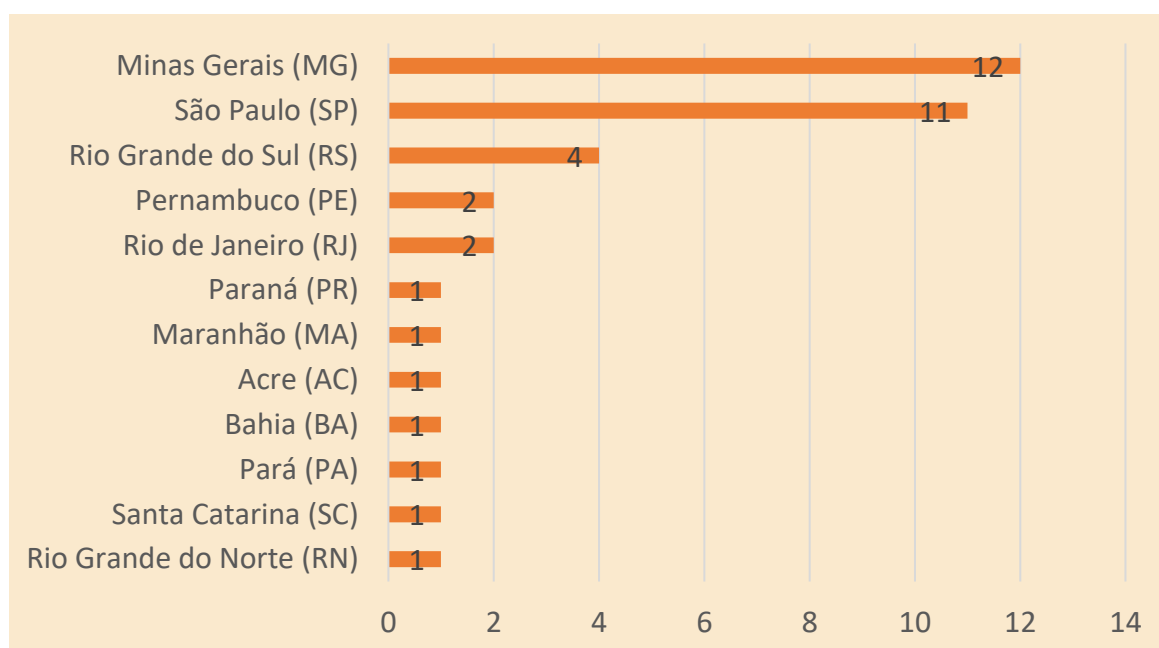
O principal da divulgação foi realizado em grupos de professoras e professores de Sociologia das redes sociais: *Facebook*, *WhatsApp* e *Telegram*. Em todas elas, replicamos as postagens semanalmente ao longo de quase dois meses. Utilizamos também o *Instagram* e contamos com o compartilhamento de alguns colegas bem como de alguns perfis ligados ao Ensino de Sociologia. Pedimos ajuda às e aos colegas da executiva, das comissões e das regionais da ABECS para divulgação da pesquisa, o que foi bem atendido. O professor Cristiano Bodart (UFAL e Blog Café com Sociologia) atendeu nosso pedido e incluiu a divulgação de nossa chamada no *Boletim do ensino das Ciências Sociais* (v. 3, n. 4, maio de 2023) do blog *Café com Sociologia*, que é enviado quinzenalmente para uma extensa lista de e-mails cadastrados. Por fim, fizemos também algumas abordagens mais individuais a partir do contato de algumas e alguns professores específicos que fomos recebendo como sugestões de algumas e alguns colegas. Pedimos divulgação também em algumas páginas de *Facebook* e perfis de *Instagram* focados em educação das relações étnico-raciais e antirracista. Entretanto, infelizmente, não fomos atendidos. Em meio a esses diferentes esforços de divulgação, percebemos que os principais retornos de inscrições se deram nos dias e horários em que fizemos a divulgação nos grupos de professores do *Facebook*.

A maioria desses espaços de divulgação não possuíam restrição territorial e/ou regional e, por isso, contavam com pessoas de diferentes estados do país. Não entendemos isso como um problema. Achávamos que teríamos um volume grande de inscrições que nos permitiria selecionar os três grupos, conforme planejado, e as demais inscrições, especialmente a dos outros estados poderiam ficar como contatos para pesquisa em outros momentos.

Começamos os contatos para as entrevistas após mais ou menos dois meses do início da chamada pública. Seguimos com a chamada pública em aberto até mais ou menos uma semana antes do início das rodas de conversas.

Quando encerramos a chamada pública, tínhamos uma soma de 38 inscrições de diferentes estados, mas principalmente MG, SP e RS, como é possível verificar na Figura 3, abaixo.

Figura 3 – Gráfico com o quantitativo de respostas ao questionário da chamada pública de participantes por Estado federativo



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

A situação das inscrições do Rio Grande do Sul foi o primeiro elemento a nos trazer reflexões sobre a necessidade de adaptações. Tivemos muitas dificuldades em conseguir inscrições no estado, mesmo fazendo busca ativa. Das quatro inscrições que por fim conseguimos, apenas uma era de professora da rede estadual, outra era da rede federal e duas do setor privado.

Iniciei a organização e seleção dos grupos para entrevistas e rodas pelas inscrições de Minas Gerais. Avaliamos que o bom número de inscrições que tivemos devia-se de alguma forma a minha atuação no estado, uma vez que inclusive tinha inscrições de ex-alunos. As primeiras entrevistas deram conta de nos evidenciar outra questão que não tínhamos antecipado. Nos últimos anos, o estado de Minas Gerais tem vivido um intenso processo de normatização curricular que, entre outras medidas, inclui o envio anual aos professores de planos de curso²⁹. Nos planos³⁰ específicos de Sociologia, está previsto no 4º bimestre dos 1^{os} anos do Ensino Médio, dentro do tema “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética”, o desenvolvimento dos “objetos de conhecimento”: “os conceitos de raça, racismo, etnia e etnicidade e suas inter-relações”; “o Racismo Estrutural como resultado das relações e práticas sociais estabelecidas historicamente” (Minas Gerais, 2023a, p. 128); e, no 1º bimestre dos 3^{os} anos, está previsto dentro do eixo temático “A abordagem Sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo”, o desenvolvimento do tema “Raça e seus efeitos sobre desigualdade e discriminação racial no Brasil; Raça e mobilidade social”, com os seguintes “objetos do conhecimento / conteúdos relacionados”: “a constituição multirracial da sociedade brasileira (a concepção de Gilberto Freyre)”, “diversidade cultural brasileira e mobilidade social”, “a questão da discriminação de minorias na sociedade brasileira: índios, gays, idosos” e “Relação entre desigualdade social e a mobilidade social” (Minas Gerais, 2023b, p. 40). Pareceu-nos que essa exigência curricular trouxe não apenas um número maior de inscrições de Minas Gerais para nossa pesquisa, como também trouxe uma maior diversidade de perfis de professores na relação com a educação das relações étnico-raciais. Das doze professoras e professores de Minas Gerais que se inscreveram para a pesquisa, conseguimos entrevistar oito. Diferentemente da maioria das entrevistas dos demais estados, notamos entre que algumas dessas professoras e professores de Minas Gerais tinham uma relação mais protocolar com o tema. Todas e todos mencionaram a abordagem das relações étnico-raciais, entre outros motivos, pela obrigatoriedade trazida pelo planos de curso, agora, do Currículo Referência e, antes, do Currículo Básico Comum (CBC) (Minas Gerais, 2008). Entre alguns, inclusive, a abordagem estava só vinculada

²⁹ Esses planos de curso para toda a Educação Básica, bem como todos os demais materiais de normatização e implementação curricular do estado, podem ser acessados pelo portal *Currículo Referência de Minas Gerais*: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 18/08/2023.

³⁰ Desde 2022, esses planos têm sido apresentados em cadernos por área do conhecimento, mas organizados internamente pelas disciplinas específicas de cada área.

a isso e aos demais materiais oferecidos pela SEE-MG. Em nenhum outro estado que entrevistamos participantes, essa obrigatoriedade curricular foi mencionada e, com frequência, essas professoras e professores tinham uma relação muito implicada e elaborada com o tema. Infelizmente, não conseguiremos dar conta dessa questão nesta tese, por mais que compreendemos sua importância para o debate da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio. Como explicaremos adiante, optamos por não analisar aqui a totalidade das entrevistas realizadas. Entretanto, pretendemos em outro espaço, nos dedicarmos exclusivamente a análise e discussão das questões trazidas pelas entrevistas de professoras e professores que atuam em Minas, inclusive com perspectivas de novas coletas de dados.

Tentamos realizar o contato para o agendamento das entrevistas, inicialmente, por e-mail. Entretanto, os retornos foram desanimadores. Por isso, logo passamos a realizar os contatos principalmente por WhatsApp. Inicialmente, fizemos uma lista de contatos por prioridade de perfis. Tendo em vista os critérios de perfil prioritário que estabelecemos, definimos um grupo inicial de cinco professoras e professores para os quais entramos em contato ao mesmo tempo. Nossa ideia era a partir das negativas, mobilizar as demais inscrições. Essa estratégia, entretanto, nos tomou muito tempo e a disponibilidade que tínhamos demandava mais agilidade.

Outras questões começaram a se somar exigindo de nós adaptações nessa estratégia. Entre as 11 inscrições de São Paulo, havia três professores dentro de nosso perfil prioritário que, entretanto, responderam negativamente à questão 14, sobre o interesse e disponibilidade em participar da etapa de rodas de conversas e, por isso, também não responderam aos campos de informações de e-mail e telefone para contato futuro. Entre as primeiras entrevistas realizadas, dialogamos com professores que estavam em início de carreira e que já haviam desistido da docência pelas dificuldades da profissão e professores que estavam já alguns anos afastados e cedidos para outros setores administrativos de gestões estaduais. Essas situações nos anteciparam a perspectiva de que possivelmente também teríamos que fazer seleções a partir das entrevistas. Em paralelo, recebemos mensagens de pessoas de estados fora de nossa delimitação, contando do preenchimento do formulário de inscrição e da vontade de contribuir com a pesquisa. Aos poucos, esses elementos foram nos convencendo a abandonar a estratégia de organizar grupos estaduais e tentar realizar as entrevistas com o máximo de participantes possíveis. Essa estratégia se mostrou acertada especialmente para o momento de organização das

rodas, no qual nos lembramos que o tempo é o fator preponderante para o diálogo entre professoras e professores. Dessa forma, o que realmente acabou por definir a composição dos grupos, mais que os perfis e a diversidade que desejamos, foi a disponibilidade de dias e horários informada.

Com essa mudança de estratégia, conseguimos entrevistar 25 dos 38 inscritos. Com o decorrer das entrevistas, também fomos deixando seu roteiro mais enxuto em quatro eixos principais: (a) um de ambientalização sobre trajetória de formação, trajetória docente e atuação com o ensino de Sociologia no Ensino Médio, especialmente nesse contexto de Novo Ensino Médio e BNCC; (b) trabalho específico com relações étnico-raciais no ensino de Sociologia considerando suas práticas, abordagens, materiais utilizados, referências etc; (c) êxitos e desafios e (d) influências da formação e do pertencimento racial sobre seu trabalho.

Dos 25 participantes entrevistados, apenas um indicou que não tinha mais interesse em participar das rodas de conversa. A partir das disponibilidades informadas, organizamos quatro dias e horários para as sessões de rodas e procuramos distribuir as e os participantes neles garantindo, sempre que possível, diversidade de gênero, autodeclaração racial e regionalidade. Informamos todos os participantes da realização da sessão da roda com mais ou menos uma semana de antecedência e, nesse momento, algumas adaptações por mudanças nas disponibilidades das/dos participantes também precisaram ser realizadas.

Com a reorganização da seleção e consequente aumento das entrevistas, tivemos também que reorganizar as rodas de conversas. Elas só foram possíveis de serem agendadas muito próximas do período em que eu realizaria minha mudança de volta para Minas Gerais. Assim, vislumbramos reduzi-las para duas sessões, mas minha disponibilidade ficou comprometida de tal forma o que realmente foi possível foi realizar apenas uma sessão por grupo. Assim, dentre os temas geradores planejados, selecionamos aquele que julgamos não ter sido tão diretamente discutido nas entrevistas: as contribuições específicas do ensino de Sociologia para a educação das relações étnico-raciais. Formulamos a seguinte questão geradora a partir dele e enviamos por *WhatsApp* para as e os participantes junto com o convite para a roda:

Considerando que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 incidem sobre todos os componentes curriculares da Educação Básica, quais as contribuições específicas da Sociologia escolar para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio? Como você as tem trabalhado em sua prática docente?

As rodas aconteceram ao longo de uma semana ao final de junho. Algumas professoras e professores avisaram com antecedência alguns imprevistos e a vontade ou não de participar em outro momento. Em todas as sessões, após cinco minutos do horário previsto, enviei mensagem por *WhatsApp* para as e os participantes que ainda não estavam presentes. Nosso teto de atraso para o início da roda foi de quinze minutos. Iniciei todas as rodas agradecendo as e os presentes, reforçando que o espaço era essencialmente para trocas e diálogos e esclarecendo que a questão geradora era uma sugestão, mas se alguém tivesse alguma outra questão a colocar e discutir, o espaço estava em aberto. Após essa introdução, em todas as rodas, foi realizada uma rodada de apresentação das e dos participantes. Em alguns grupos, essa rodada foi mais extensa e já com relatos da própria experiência com o ensino de Sociologia e a educação das relações étnico raciais. Em outros, a rodada foi mais sucinta, apenas com uma apresentação pessoal sobre o Estado de onde falavam, formação e escola de atuação. Na sequência, a questão geradora foi discutida. Em dois grupos, a discussão da questão tomou todo o tempo restante da sessão e, nos outros dois, algumas outras questões foram por mim colocadas a partir das próprias falas e discussões trazidas a roda. Todas as sessões foram encerradas dentro do teto de uma hora e trinta minutos. Em duas delas, as e os participantes fizeram rodadas de agradecimentos e trocas de contatos.

O saldo total de participação nas quatro rodas de conversas em conjunto foi de 15 professoras e professores, sendo três rodas com 4 participantes e uma com três. Cada roda transcorreu com uma dinâmica muito própria de interação entre as e os participantes. Na maioria delas houve de fato um movimento de roda de conversa, com escuta, circulação de palavra e diálogo entre as e os participantes. Avaliamos, entretanto, que a última não se configurou propriamente como uma roda. A intermitência da participação tanto pela qualidade da conexão de internet quanto pela própria disponibilidade e disposição das e dos participantes, prejudicou bastante seu andamento e a possibilidade de que uma roda de conversa ali de fato se estabelecesse. Além de mim, apenas um professor conseguiu participar dela do início ao fim. Por conta disso e da celeridade de nossos prazos para conclusão da pesquisa e desta tese, optamos por excluir essa roda, que contou com quatro participantes, do conjunto de dados para serem analisados. Dessa forma, no capítulo seguinte, faremos a análise de três rodas e das entrevistas de seus onze participantes.

Por fim, ponderamos que mesmo com todas as adaptações a proposta da pesquisa empírica aqui apresentadas, acreditamos que os objetivos que tínhamos com ela foram satisfatoriamente contemplados. No momento de formulação da proposta metodológica, consideramos que os regionalismos pudessem ser obstáculos que não se comprovaram na prática. Ao contrário, mostraram-se como mais um elemento potencial para o diálogo. Da mesma forma, imaginamos que as diferenças de condições de trabalho entre as próprias redes estaduais e a federal e a privada também pudessem ser elementos que desafiavam o diálogo entre pares, o que também não se comprovou. O que percebemos foi que com todas as diferenças, as rodas de conversas foram oportunidades profícuas de trocas entre colegas com desafios em comum. Ao mesmo tempo, para mim, foi mais uma oportunidade de escuta das práticas e reflexões desses e dessas professoras, em toda sua beleza e complexidade. Elas foram espaços de queixas, mas também de reflexões sobre possibilidades de saídas, reinvenções e reafirmações. Dessa forma, mesmo com todas as dificuldades e com o volume de trabalho e organização que demanda, acredito que as rodas de conversas a partir de entrevistas semiestruturadas mediante adesão voluntária se mostraram estratégias bastante apropriadas a uma pesquisa sobre práticas e saberes, preocupada com o acolhimento e significado das subjetividades e adversidades docentes.

6. ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: experiências emergentes, desafios e diálogos docentes

No presente capítulo, apresentamos e analisamos as experiências e problematizações relatadas por onze professoras e professores de Sociologia no Ensino Médio que participaram de todas as etapas de nossa pesquisa empírica, a saber: questionário, entrevistas e rodas de conversas.

6.1. AS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No Quadro 10, organizamos algumas informações iniciais, obtidas no questionário e confirmadas nas entrevistas, para introdução³¹ delas e deles.

Quadro 10 – Dados gerais das e dos participantes da pesquisa empírica

	Nome	Gênero	Autodeclaração racial	Idade	Tempo de Carreira	Estado	Cidade(s) de atuação	Rede(s) de atuação
1	Beatriz	F	Branco	24	02 meses	SC	Lages	Pública estadual
2	Carolina	F	Branco	31	08 anos	MG	Lavras e Bom Sucesso	Pública estadual e Privada
3	Cida	F	Branco	36	05 anos	MG	Belo Horizonte	Pública estadual
4	Glória	F	Pardo	32	09 anos	SP	Registro	Pública federal
5	Jorge	M	Preto	36	01 ano	MA	São Luís	Privada
6	Leandro	M	Preto	42	06 anos	PE	Recife	Pública estadual
7	Luís	M	Branco	36	10 anos	RS	Porto Alegre e Canoas	Privada
8	Maria	F	Pardo	37	11 anos	MG	Elói Mendes	Pública estadual
9	Milton	M	Preto	50	08 anos	RS	Pelotas	Pública federal
10	Sueli	F	Preto	36	03 anos	RN	Natal	Pública estadual
11	Tereza	F	Branco	38	03 anos	SP	São Paulo	Pública estadual

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

³¹ Esclarecemos que os nomes utilizados ao longo desta tese são todos fictícios, atribuídos por mim e em referência a personalidades importantes da luta antirracista: Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Cida Bento, bell hooks (Gloria Jean Watkins), George Floyd, Emerica (Leandro Roque de Oliveira), Luís Gama, Milton Santos, Sueli Carneiro e Tereza de Benguela. Optamos por utilizar apenas o primeiro nome delas para evitar que leituras apressadas e/ou fragmentadas gerassem o equívoco de assumir que fossem referências a essas pessoas de fato ou mesmo citações diretas delas. De qualquer forma, registramos aqui nosso reconhecimento e homenagem.

Trata-se de sete mulheres e quatro homens que vivem em sete diferentes estados do país – Maranhão (MA), Minas Gerais (MG), Pernambuco (PE), Rio Grande do Norte (RN), Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e São Paulo (SP) –, contemplando três das cinco regiões brasileiras: Nordeste, Sudeste e Sul, mas com predominância do Sudeste. Sete atuam nas capitais de seus estados e cinco em cidades do interior.

Em relação ao pertencimento étnico-racial, são sete participantes que se autodeclararam negras e negros e seis, brancas e brancos; detalhadamente: uma mulher preta e três homens pretos, duas mulheres pardas, quatro mulheres brancas e um homem branco.

A idade delas e deles era variada, mas com uma média calculada em 36 anos. A professora mais nova do grupo é a Beatriz, com 24 anos de idade, e o mais velho, o professor Milton com 50 anos de idade.

O tempo de carreira delas e deles também se mostrou variado, mas a maioria está em sua primeira década de atuação docente. Apenas a professora Maria já superou essa marca, já tendo completado onze anos de carreira. A professora Beatriz estava em seu primeiro ano de atuação, informou apenas dois meses na inscrição, mas esclareceu que, durante a graduação, realizou um ano de PIBID e um ano de Residência Pedagógica. O professor Jorge era o segundo mais recente na carreira. No momento da entrevista, estava iniciando seu segundo ano de atuação. Também relatou ter participado do PIBID ao longo de sua formação. As e os demais participantes estavam ou no intervalo entre três e seis anos de carreira ou entre oito e dez anos.

A maioria (sete) eram docentes de rede estadual, sendo que a professora Carolina atuava também no setor privado. Os professores Jorge e Luís atuavam apenas no setor privado e a professora Glória e o professor Milton trabalhavam na rede federal.

Com relação a formação acadêmica, cujas informações estão agrupadas e detalhadas no Quadro 11, abaixo, percebemos que se tratava de um conjunto de participantes muito qualificado. Não apenas todas e todos possuem alguma formação específica em Ciências Sociais ou Sociologia como também alguma outra formação em nível de graduação e/ou pós-graduação. Cinco participantes, além de licenciados em Ciências Sociais, são também bacharéis na área. No momento da entrevista, seis já eram mestres e três – Beatriz, Cida e Leandro – estavam em processo de conclusão

de mestrado. O professor Milton já era doutor e as professoras Glória e Sueli estavam com o doutorado em curso.

Quadro 11 – Formação acadêmica das e dos participantes da pesquisa empírica

Nome	Estado	Formação para o Ensino de Sociologia	Instituição	Ano de Conclusão	Outras formações
Beatriz	SC	Licenciatura em Ciências Sociais	UFFS	2020	Mestranda em Sociologia (UFRGS)
Carolina	MG	Licenciatura em Ciências Sociais	UNIFAL-MG	2015	2012 Bacharelado em C. Sociais (UNIFAL-MG) 2018 Mestrado em Educação (UFMG) Em curso. Pós em Gestão Escolar
Cida	MG	Licenciatura em Ciências Sociais	UNB	2009	2009 Bacharelado em C. Sociais (UNB) Especialização em Estatística Mestranda em Administração Pública (UFSJ)
Glória	SP	Licenciatura em Ciências Sociais	UNICAMP	2013	2013 Bacharelado em C. Sociais com ênfase em Antropologia (UNICAMP) 2017 Mestrado em Antropologia Social (UNICAMP) Doutoranda em Antropologia Social (UNICAMP)
Jorge	MA	Licenciatura em Ciências Sociais	UFMA	2019	2019 Bacharelado em C. Sociais (UFMA) Licenciando em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (UFMA)
Leandro	PE	Licenciatura em Sociologia	Faculdade IBRA – EAD	2020	2010 Jornalismo (UNIBAHIA) 2010 Licenciatura em Letras (IMES-BA) Mestrando PROFSOCIO (FUNDAJ)
Luís	RS	Licenciatura em Ciências Sociais	UFRGS	2015	2019 Mestrado em Educação (UFRGS)
Maria	MG	Complementação Pedagógica em Estudos Sociais	Faculdades Integradas do Cruzeiro (FIC) – EAD	2018	2008 Direito (Fac. De Direito de Varginha – FADIVA) 2014 Especialização em Educação Empreendedora (UFSJ) 2019 Licenciatura em Filosofia (UNITAU)
Milton	RS	Bacharelado em Ciências Sociais	UFPEL	2008	2011 Mestrado em Sociologia (UFRGS) 2016 Doutorado em Sociologia (UFRGS)
Sueli	RN	Licenciatura em Ciências Sociais	UFRN	2019	2009 Bacharelado em C. Sociais (UFRN) 2012 Direito (UERN) 2015 Mestrado em C. Sociais (UFRN) Doutoranda em C. Sociais
Tereza	SP	Licenciatura em Ciências Sociais	UFRGS	2015	2022 Mestrado em Sociologia (UFRGS) Licenciatura não concluída em C. Biológicas (UFRGS)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa

Quanto a formação específica para o ensino de Sociologia, à exceção do professor Milton, destacamos que todas e todos são licenciadas em Ciências Sociais/Sociologia. A professora Maria foi o único relato de licenciatura por complementação pedagógica. A maioria graduou-se na licenciatura entre 2013 e 2020, ou seja, a após a promulgação da Lei de Cotas (lei 12.711/2012), que normatizou a reserva de vagas para ingresso as instituições federais de ensino. Apenas a professora Cida e o professor Milton se graduaram antes, em 2009 e 2008, respectivamente.

Dentre as instituições de ensino dessas formações, destaca-se a predominância de instituições federais, abarcando oito participantes. As exceções são a professora Maria e o professor Jorge, que se formaram em instituições privadas e na modalidade de Ensino à Distância; e a professora Gloria se formou em uma instituição estadual. Entre as instituições federais, notamos que quatro participantes se formaram em instituições localizadas no estado do Rio Grande do Sul, sendo que os quatro, Beatriz, Tereza, Luís e Milton, realizaram pelo menos um momento de sua formação na Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Durante as entrevistas, conversamos com as e os participantes sobre suas condições e jornadas de trabalho naquele momento. Sintetizamos algumas dessas informações no Quadro 12, abaixo. Um importante elemento que se salientou com relação a esse tema foi o fato de nenhuma professora e nenhum professor estar atuando apenas com aulas de Sociologia. A professora Tereza, inclusive, não tinha conseguido ainda atribuição de aulas de Sociologia neste ano. Nota-se que todas e todas se desdobram em pelo menos dois componentes curriculares. Segundo relato da maioria das e dos participantes, essa situação se configurou especialmente a partir dos últimos anos, com o Novo Ensino Médio (NEM), que impactou tanto as redes públicas quanto o setor privado. As narrativas diferentes dessa foram dos dois participantes que atuam na rede federal. Ambos relataram que em seus institutos foram realizadas, com sucesso, discussões e ações na direção de frear o NEM. Entretanto, como os Institutos Federais são instituições que congregam educação básica, profissional e superior, ambos também lecionam diferentes componentes curriculares para além da Sociologia no Ensino Médio. Coincidentemente, ambos trabalham com disciplinas de (educação das) relações étnico-raciais (e indígenas), no caso da professora Gloria para cursos de licenciatura e no caso do professor Milton, para um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Quadro 12 – Síntese das condições do trabalho docente das e dos participantes

Nome	Estado	Instituição(ões) em que trabalha	CH Atual	Componentes Curriculares que leciona
Beatriz	SC	1 EE com NEM e EMTI (contrato)	26h/a	Sociologia Projeto de vida Estudos Orientados Projeto de Intervenção e Pesquisa
Carolina	MG	2 EE (concurso) 1 Escola Privada 1 Cursinho Pré-Vestibular	43h/a	Sociologia Filosofia Projeto de vida Construções Coletivas em Diversos Espaços Tecnologia e Inovação
Cida	MG	1 EE com NEM (concurso)	30h/a	Sociologia Humanidades e Ciências Sociais Direitos e deveres
Glória	SP	IF com DE (concurso)	Afastada para o Doutorado	Sociologia (1os anos do EM Integrado em Logística, Mecatrônica e Edificações) Direitos Humanos (Lic. em Física) Direitos Humanos, gênero e sexualidade (Lic. Pedagogia) Educação das Relações Étnico-Raciais e Indígenas (Licenciatura em Pedagogia)
Jorge	MA	1 Escola Privada 2 Cursinhos Comunitários	9h/a + aulas dos cursinhos	Sociologia Projeto de vida
Leandro	PE	1 EE (concurso)	Não informou	Sociologia Filosofia Língua Portuguesa
Luís	RS	3 Escolas Privadas, de 2 Redes de Ensino + Curso Livre p/ 3a Idade	30h/a	Sociologia Filosofia Itinerário "Poder político e sociedade" Itinerário "Identidades e papéis sociais" Laboratório de inteligência de vida (EF) Relações Internacionais (9º ano do EF)
Maria	MG	1 EE (contrato)	16h/a +14h/a de coordenação	Sociologia Tecnologia e inovação Introdução ao mundo do trabalho Desenvolvimento econômico
Milton	RS	IF com DE (concurso)	26h/a	Sociologia I, II, III e IV (EM Integrado em Eletrotécnica, Eletromecânica, Eletrônica, Edificações, Design de interiores, Designer gráfico e Química) Formação Social do Brasil: pensamento alternativo (Especialização) Ética, cidadania e meio ambiente (Graduações em Saneamento Ambiental, Gestão Ambiental e Sistemas para Internet) Teorias da Raça (PPG Educação) Racismo e Educação (PPG Educação)
Sueli	RN	1 EE Edu. Profissional (concurso) 1 EE Regular (contrato)	40h/a	Sociologia Orientação acadêmica Pós-médio Trilhas de aprofundamento
Tereza	SP	1 EE (contrato)	44h/a	Corpo no mundo globalizado Cultura, corpo e literatura Grupo de estudos: mídias hegemônicas Conservação e preservação do patrimônio material e imaterial

Legenda: EE = Escola Estadual; NEM = Novo Ensino Médio; EMTI = Ensino Médio em Tempo Integral;
IF = Instituto Federal; DE = Dedicção Exclusiva

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Com relação aos professores que atuam nas redes estaduais e no setor privado, ouvir o relato dos impactos do Novo Ensino Médio sobre a composição de suas jornadas foi no mínimo angustiante, tanto pela descrição de como muitos foram obrigados a assumir esses componentes, quanto pela falta de regulamentação, orientação e material de apoio para tanto. Ao mesmo tempo, muitos dos relatos deram conta de soluções muito diferentes e criativas para a pequena proporção de aulas de Sociologia em suas jornadas. Destacamos a fala do professor Leandro em relação a isso:

Eu agora estou com Língua Portuguesa. Com esse Novo Ensino Médio, a gente está com Trilhas. Então, o primeiro ano não tem Sociologia. Não tem na teoria. Na prática, tem por conta do meu trabalho e por conta da importância que eu sei da Sociologia, dessa intermitência que ela tem. Então, o ano passado, quando a Sociologia foi extinta do primeiro ano, eu continuei trabalhando. Fiz um cronograma onde dessas 6 aulas de Língua Portuguesa que eu trabalho [na semana], duas seriam de Sociologia. (professor Leandro)

Além da diversidade de componentes curriculares, três participantes, Glória, Maria e Milton, relataram possuírem também carga horária de trabalho na gestão das instituições em que trabalham.

Conforme discutimos no capítulo 3, o Novo Ensino Médio se somou e agudizou um contexto já recheado de adversidades que as professoras e professores que trabalham nesse nível de ensino enfrentam. A questão do tipo de vínculo dos professores é um exemplo disso. Entre as e os participantes da pesquisa que atuam em escolas públicas, a maioria já é concursado, o que é um elemento de estabilidade. Entretanto, vale a menção a situação da professora Maria, que passou em concurso de 2018, mas até hoje não foi nomeada. Ela atua no cargo e vaga pelo qual foi aprovada, mas ainda em regime de contrato.

Notamos também que a maioria das e dos participantes estão atuando em apenas uma instituição de ensino, apesar da diversidade de componentes curriculares com os quais trabalham. A situação da professora Carolina e do professor Luís parecem ser as mais extremas, atuando cada um em praticamente quatro instituições diferentes.

Com relação a carga horária de aulas, notamos uma certa diversidade. Esclarecemos que as cargas horárias informadas dizem respeito apenas a de sala de aula e/ou de trabalho na instituição. As de planejamento não foram contabilizadas, inclusive porque cada rede o faz de forma muito diferente. Três professoras estavam com jornada de trabalho igual ou maior que 40 horas/aula. A maioria de cinco

professoras e professores estavam com jornada entre 26 e 30 horas/aula. Apenas o professor Jorge estava com carga horária abaixo de 10 horas/aulas, possivelmente por estar em início de carreira. Em suma, nota-se que se trata de um conjunto de professoras e professores com condições e jornada de trabalho bastante intensa, tanto pelos diferentes componentes curriculares que lecionam quanto pela carga horária de trabalho e pelas diferentes instituições que estão vinculados.

Quisemos trazer essas informações mais gerais para apresentar um panorama de perfil de participantes da pesquisa. A seguir, apresentamos os relatos e problematizações trazidas por elas e eles de maneira mais relacionada ao trabalho que cada um tem realizado com a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia³² no Ensino Médio. Nessa abordagem, nos preocupamos mais em apresentar a diversidade de questões trazidas pelas e pelos participantes que propriamente quantificar a frequência em que apareceram. Fizemos essa escolha porque nossa pesquisa não tem pretensões de ser amostral ou representativa da realidade do país. Por seu alcance e metodologia e pelas características do campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, acreditamos que se trata de uma pesquisa com contribuições ainda de caráter exploratório, mas que auxiliam na compreensão da complexidade do trabalho docente na multifacetada realidade do Ensino Médio e com elementos para a promoção e o aprimoramento da educação das relações étnico-raciais neste nível de ensino.

6.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Nas entrevistas, quando perguntei às e aos participantes sobre o trabalho específico que faziam com a educação das relações étnico-raciais nas aulas de Sociologia, as respostas seguiram vários caminhos. Em nossa escuta, identificamos três principais, que se entrecruzam de diferentes maneiras: o da problematização

³² Vale o destaque que, por conta da diversidade de componentes curriculares com os quais todas e todos os participantes trabalham, quase todos fizeram relatos de práticas restritas não apenas as aulas de Sociologia. Procuramos destacar os elementos mais ligados a essa disciplina escolar, mas nem sempre isso foi possível.

curricular tanto pela presença quanto pela ausência do tema, o tipo de abordagem dado a ele e exemplos de atividades práticas.

Em relação a problematização curricular, tivemos duas situações principais: a das e dos participantes que relataram algum controle curricular com elementos do tema ou no currículo estadual, como no caso de Minas Gerais, ou no material didático utilizado, como no caso do setor privado; e a daquelas e daqueles que denunciavam as ausências nos currículos com os quais trabalhavam e relataram as inserções que fazem por conta própria.

Com relação a primeira situação, realizar o trabalho a partir de um certo direcionamento curricular, os relatos da professora Cida e do professor Luís são importantes exemplos:

A gente tem um currículo de referência do estado que você tem que seguir, que você tem que acompanhar. Então, na medida do possível, eu tento acompanhar esse currículo. Eu faço adaptações nesse currículo em relação à resposta que os meninos me dão em sala e, também, em questões anteriores. [...] no planejamento do Estado, eu não vou lembrar agora como está, mas está uma coisa assim: desigualdade de gênero, desigualdade de raça. Como você vai abordar fica a seu critério, mas é uma coisa mais ou menos assim, mas está previsto no currículo do 1º ano e reaparece no do 3º. (professora Cida)

Eu acabo indo mais de acordo com o material para pensar o momento de trabalhar isso. Por exemplo, no material tem um módulo de “Marcadores sociais da diferença”. Dentro desse módulo tem capítulos como: raça, gênero, sexualidade e desigualdade social, enfim tem uma série de marcadores. Um capítulo específico para cada um deles. [...] Esses módulos estão no início do segundo ano do Ensino Médio. Então, eu pego esse momento, primeiro semestre do segundo ano e trabalho essas questões. Eu sigo o livro, eu faço algumas atividades que estão postas no livro, mas eu também gosto de trazer questões que eu estou estudando. (professor Luís)

Referente a segunda situação, de ausências e inserções próprias, destacamos a fala do professor Milton:

Nós temos, na Sociologia 3, uma subseção dentro de movimentos sociais, que é trabalhar com o movimento negro, ou com políticas de igualdade racial a partir das demandas do movimento negro. Mas é muito restrito, assim. É um subitem. [...] Esse é o único ponto em que aparece... Esse é o único ponto, porque a gente tem, na Sociologia 1, que é a Sociologia brasileira, mas, em geral, o pessoal se detém lá no Gilberto Freire e no Florestan Fernandes. Daí que eu estou dizendo, eu entorto a disciplina. Por exemplo, eu venho com o Abdias do Nascimento, o Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro. Trago algumas reflexões desses pensadores para pensar uma outra forma de chegar à formação social do Brasil. Mas, de novo, é um exercício muito meu, muito particular. (professor Milton)

Este relato do professor Milton também exemplifica a ideia de uma abordagem transversal das relações étnico-raciais que aparece no relato de outras participantes como a professora Carolina:

Eu tento fazer o recorte racial nos temas, quando necessário. Por exemplo, na questão da cultura, eu tento trabalhar a questão da cultura africana. Confesso que tenho um pouco de dificuldade quando é para trabalhar a questão indígena, até pela dificuldade de encontrar material que consiga fazer o link com o Ensino Médio, mas tento trazer também, quando trato a questão das desigualdades, eu vou tentando elencar. (professora Carolina)

Junto com as discussões sobre a abordagem transversal apareceu nas falas de vários participantes a preocupação de que a discussão não ficasse restrita aos meses de novembro ou abril, por conta do dia da Consciência Negra ou pelo dia dos Povos Indígenas. O professor Luís foi um dos que fez essa ponderação, ao dizer que procura escapar de um “currículo turístico, de pegar só em datas específicas e falar de um determinado assunto como esse” (professor Luís).

A professora Gloria foi a única que relatou que tem um bimestre exclusivo para a abordagem do tema “raça e racismo”, apesar de também fazer a abordagem de maneira transversal em outros momentos do currículo:

No terceiro bimestre, eu só trabalho com raça e racismo. [...] Eu vou passando por um debate de qual que é a especificidade do racismo no Brasil que é um racismo muito diferente do racismo estadunidense, conceitos de etnia, identidade, as lutas dos movimentos sociais, política de cotas, políticas afirmativas, como que elas são importantes também, o que foi feito. Eu vou um pouco para esses lados, o que é racismo estrutural agora que também tem esse debate novo que é racismo estrutural e institucional, e aí eu vou para essas discussões. No quarto [bimestre], eu passo pela cultura de massa e cultura erudita e cultura popular, retomando. E sempre com essa questão de como que a cultura de massa também produz e reproduz diferenças culturais, já lançando para o segundo ano que eles vão para os debates da Sociologia. Mas eu tenho esse bimestre e é o que eu mais gosto de trabalhar, é esse de raça e racismo. Eu adoro e eu acho que aqui rende muito. (professora Glória)

Um outro tipo de abordagem que foi mencionada pelas participantes foi a histórica, conforme relato das professoras Maria e Cida:

Eu começo falando para eles, assim, vocês acham que os bebês fazem diferença entre a cor das pessoas? Não. Então, isso é uma construção social. Aí, eu pego mesmo para eles e mostro como é que foi a história dentro da humanidade, como foi a questão da segregação. [...] O que eu falo é que se você puxa essa linha do tempo, para eles realmente entenderem que isso foi uma construção histórica. [...] Aí, eu mostro para eles. Aí, eu começo... Mostro para eles como é que foi... Como é que eles usaram isso dentro do imperialismo europeu, né? E depois, mostra até a foto para eles do Museu de Antropologia que tem na França. Eu consegui algumas fotos, né? Algumas pinturas. E mostro para eles [...] como é que funcionava a questão de formalizar a análise da criminologia. Como é que era feito por medição de crânio. Então, assim, eu mostro isso tudo a eles. (professora Maria)

A minha proposta para trabalhar a questão racial — e eu gostei do resultado, eu acho que foi legal — foi quase uma abordagem histórica: “Ah, gente, vamos estudar a formação da população brasileira e a população brasileira foi formada por pessoas de várias etnias. Por exemplo, os indígenas. O que vocês sabem sobre os indígenas?”. Aí eles nunca sabem nada, porque o contato que a gente tem com os indígenas na escola é assim: no Dia do Índio, você colore um desenho de um índio de uma etnia que nem existe, sei lá... o Papa-capim da turma da Mônica, e é isso. Então, vamos aprofundar um pouco o que é que são as tribos indígenas. Aí, eu trouxe algum material sucinto para os meninos sobre os

troncos linguísticos indígenas que a gente tem, sobre os povos indígenas que ainda existem. “E como é que foi a relação dos portugueses com os indígenas?”, aí eu fui trazendo as políticas de Estado que a gente já teve em relação aos indígenas e as políticas de extermínio de roubo de terras. Mesma coisa com os povos africanos. (professora Cida)

A professora Cida, inclusive, ao longo de seus relatos, ponderou sobre as vantagens dessa abordagem histórica por criar uma base para a abordagem dos conceitos sociológicos:

Eu acho que essa abordagem histórica tem mais vantagens do que desvantagens. Mesmo fugindo um pouco do escopo da Sociologia, eu acho que ela constrói melhor a visão. Ela dá base. O menino não vai falar assim, racismo é errado porque é errado. Ele consegue perceber melhor o que o racismo causa, sem ainda entender que ele está vendo racismo, mas ele consegue perceber melhor como que essa desigualdade é construída. Isso é uma dificuldade que é generalizada em todas as turmas que eu tive, em todas as escolas. Uma das coisas que os meninos têm mais dificuldade de perceber é como que um evento histórico lá atrás influencia uma coisa lá na frente. Isso é fundamental para você trabalhar Sociologia, não tem jeito. Não tem como você trabalhar uma ideia de desigualdade, se você não reconhece que eventos históricos antigos continuam influenciando a sociedade atual. Querendo ou não, ainda que eu esteja roubando o conteúdo dos meus colegas de história, eu acho que isso aproxima mais do fazer sociológico do que só jogar conceitos sociológicos. (professora Cida)

Percebemos também entre os relatos que há uma variação entre uma abordagem mais focada em autores, como a que aparece no já citado relato do professor Milton, e uma mais focada em termos, temas, conceitos e teorias. Para essa segunda variação, vimos como por exemplo o trabalho do professor Leandro. Ele nos relatou que faz um trabalho multidisciplinar, integrando as três disciplinas que leciona – Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia –, e nos segundos anos, faz atividades específicas de *análise das expressões racistas dentro da escola* (prof. Leandro).

Essas diferenças de abordagem não nos parece uma particularidade do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, mas quase uma tradição dentro do próprio ensino de Sociologia e das Ciências Sociais como um todo. Tradicionalmente, o ensino das Ciências Sociais tanto no ensino superior quanto na educação básica se dá fortemente baseado em seus autores, especialmente os clássicos. Foi mais recentemente, acreditamos que inclusive pelo estímulo das discussões didático pedagógicas para a educação básica que outras formas de abordagens, em especial a temática, tem se fortalecido. Essa discussão também foi problematizada pelas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Brasil, 2006b). No capítulo destinado a Sociologia, há uma defesa do trabalho com temas, conceitos e teorias, descentralizando assim a abordagem da disciplina por autores.

Entre as e os participantes que buscam brechas aos programas curriculares que estão submetidas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais,

percebemos que o tema mais citado foi “cultura” e seus correlatos “diversidade cultural” e “identidade”, como aparece na narrativa da professora Beatriz:

Eu discuti um pouco lá no primeiro ano, quando eu falei sobre cultura, sobre diversidade sociocultural. Trouxe até lá casos de manchetes, de jornal, que falam sobre casos de racismo, de jogadores. “Ah, o cara está andando com um guarda-chuva e é morto”. Enfim, trouxe essas coisas. Só que parece que está insuficiente assim. Então, em todas as turmas eu quero trazer esse assunto, só que daí em diferentes momentos. (professora Beatriz).

A professora Tereza mencionou também o trabalho a partir do tema da violência:

No segundo ano eu trabalho na parte de violências, quando a gente começa a fazer a diferenciação e nomeação dos tipos e dos níveis de violência que existem socialmente quando eu entro na parte de violência simbólica estrutural que é o tipo de violência mais difícil, mais complexa deles aprenderem. Eu geralmente abordo tanto o machismo quanto o racismo, geralmente são com esses exemplos que eu abordo a violência estrutural. (professora Tereza)

Um elemento importante que apareceu no relato de algumas e alguns participantes foi a formação cidadã em geral e em questões atravessadas também pelo racismo. O relato sobre a tentativa de intervir sobre o comportamento e sobre as atitudes das e dos estudantes, por exemplo no uso de expressões racistas ou nas brincadeiras apareceu com alguma frequência e não apenas para as questões de raça, mas também para as de gênero e sexualidade. Nesse ponto, o professor Leandro relatou sobre o trabalho que faz em direção ao respeito e cuidado com outras personagens do ambiente escolar como as e os funcionários da limpeza:

Nas aulas de filosofia e Sociologia eu fazia uma provocação sobre essas estruturas que tem na escola que a gente não percebe. Por exemplo, eles não conhecem os nomes das pessoas da limpeza, que trabalham em serviços que colocam essas pessoas no modo invisível. Então, o meu trabalho também foi esse. Eu digo: “ele não é seu tio, ela não é a sua tia, porque se fosse o valor afetivo a eles seria o respeito. Vocês não respeitam. Sabem por quê? Olha a tonelada de lixo que vocês deixam para a dona Edna, que é quem limpa essa escola. Ela é uma mãe solo, tem três filhos. Abandonada pelo pai, igual a mãe de muitos daqui. Se vocês soubessem realmente que a dona Edna está há três meses sem receber salário, se ela sair daqui por conta desse salário que ela não recebe, vem outra pessoa interessada. E você já viu que a dona Edna, você nem sabe o nome dela?!” E eu chamei a dona Edna, que estava passando na hora, e eu disse, “por que vocês não sabem o nome dela?” Ela mesma que falou: “é porque eu não sou importante, professor.” E falou com os olhos cheios de lágrimas. Não é uma senhora de fenótipo preto. E aí eu falei “Estão vendo aí, minha gente? A tia que vocês, no seu eufemismo da estrutura racista, ela não é sua tia. Ela é visibilizada. Então, a partir de hoje ela é a Edna, ela vai amar saber que é Edna e não a ‘tia’, porque a tia que está estruturando a Edna faz com que ela se torne invisível aqui. E aí, assim, o feedback dos funcionários sobre o meu trabalho vem também. “Professor, ninguém nunca olhou pra gente como você olha, com esse cuidado!”. (professor Leandro)

Durante as entrevistas, as e os participantes também fizeram diferentes relatos de atividades práticas que costumam realizar com o tema.

O professor Luís relatou uma das atividades avaliativas que costumava fazer com suas turmas quando trabalha com a educação das relações étnico-raciais que era de pedir para que eles elaborassem em grupo uma campanha antirracista para o colégio, mas que dependendo da qualidade pudesse ser extrapolado para a comunidade. Entretanto, ele explicou que não tem mais realizado a atividade por conta das dificuldades que tem sentido na relação com as e os estudantes no pós-pandemia.

A professora Carolina relatou diferentes atividades que faz tanto em individualmente quanto em parceria com colegas das diferentes escolas em que trabalha. Destacamos o relato dela sobre o Festival da Cultura Negra, ambos, aproveitando as ações em torno do 20 de novembro:

Nesse último ano, eu desenvolvi nas três escolas, as duas públicas e na privada, com outros colegas, um projeto de um Festival da Cultura Negra para a gente trazer outros assuntos que não seja só focar na questão do racismo estrutural, e aí a gente vai tentando. [...] a gente levou o pessoal para falar, levou o pessoal da capoeira, conseguimos uma doutoranda, porque lá é mais fácil por ter a UFLA, a gente consegue mais gente, para falar também. Ela falou muito sobre africanidade, até sobre a questão das escalas de autodeclaração, foi uma maravilhosa palestra. [...] No dia do festival, a gente fez um mural. Primeiro, em um mural a gente só escreveu assim: “não existe racismo no Brasil?”. E aí, em um outro mural, a gente colocou relatos deles de racismos que eles já tinham sofrido ou de pessoas próximas que eles pesquisaram — quem falou que não tinha sofrido. E aí, eu acho que foi um material bem significativo para eles, acho que nesse momento eles se identificaram e aí relataram até casos de racismo que eles sofreram na escola de outros professores. Então, acho que foi um trabalho bacana. (professora Carolina)

Outro relato que destacamos é o do professor Jorge que tem feito atividades utilizando-se de quadrinhos para discutir as diferentes expressões do racismo:

Eu trabalhei com eles com figuras em quadrinhos, que é algo que o curso da ABECS me favoreceu a qualificar as minhas aulas de Sociologia com aquela extensão desde música a fotografia. Aí, tinha os memes também que o cursinho da ABECS ofereceu. Eu me lembro do cursinho que tinha os quadrinhos e pensei “olha, eu acho que posso trabalhar isso com essas duas turmas mais novas” e eu levei os quadrinhos para eles. Peguei alguns quadrinhos que já tinham na internet disponíveis falando sobre como estudar nessa percepção sobre a questão racial. Nas minhas aulas, eu apresentava os quadrinhos e depois eu solicitei para eles essa percepção deles sobre a questão racial através dos quadrinhos. Tinha textos escritos e eles tinham que fazer os quadrinhos sobre a temática da questão racial, por exemplo, eventos relacionados que eles perceberem algum momento sobre racismo dentro da escola, porque dentro da escola a prática do racismo recreativo é muito frequente através das piadas, das brincadeiras. Eu via muito isso dos alunos de por exemplo a maioria eram brancos, e só por alguns terem um tom de pele um pouco mais escuro e assim como existe vários tons de pessoas negras existem vários tons de pessoas brancas, e eles fazem piada assim “ah, porque eu sou marrom bombom”, “ah, porque eu sou mais preto do que tu”, fazendo chacota com isso. Eu pedi para eles perceberem esse universo da sala de aula que para eles era brincadeira, não era racismo. E nas minhas aulas eu apresentei para eles as tipologias de racismo, o racismo estrutural e outras formas que ele se apresenta e que a gente naturaliza com tanta facilidade e não percebe que está reproduzindo. Então nos desenhos a maior parte deles apresentou racismo recreativo. Foi dali que eu comecei a trabalhar com eles, com os quadrinhos, com o 1º e o 2º ano que hoje estão no 2º e no 3º.

A professoras Beatriz e Sueli relataram em suas entrevistas o trabalho com projetos. No caso da professora Beatriz, ele foi motivado por um caso de racismo que ela presenciou entre estudantes em um de suas turmas. Como outros colegas já haviam relatados questões parecidas, ela levou a questão para reunião pedagógica e articulou um projeto de intervenção. No momento da entrevista, o projeto ainda estava em elaboração:

A gente está tentando elaborar um projeto de palestras e cine-debate, alternando, para discutir sobre racismo. É uma proposta antirracista, de uma escola antirracista. A ideia é isso. Eu fui atrás de algumas pessoas aqui. Tem uma universidade que é particular. Aqui, tem até a federal e estadual, só que trabalha mais com áreas Naturais, não trabalha com Humanas. Então, não tem como ter professores que debatam sobre esse assunto. Mas, a gente achou interessante trazer pessoas de fora. Daí, eu entrei em contato com essa universidade, para com o NEAB deles, para vir pessoas para falar sobre o racismo. [...] Eu acho que seria interessante uma pessoa negra falar. Eu acho que eles valorizariam mais. Aí, eu pensei numa estrutura assim. Você pode falar sobre o papel do negro na formação da sociedade brasileira, especificamente. Falar sobre a questão da mulher negra, também falar sobre o racismo enquanto questão de crime. Aí, cada aula de Linguagens e Humanas vai trabalhar sobre racismo com eles, porque essa turma é complicada. (professora Beatriz)

No caso da professora Sueli, foi um projeto formulado no período da pandemia, inclusive para enfrentar os desafios trazidos pelo ensino remoto. Ele foi inspirado em uma disciplina sobre pensamento decolonial que a professora teve durante o doutorado. Para tanto, ela montou uma biblioteca física e virtual com autoras e autores negras, negros e indígenas e trabalha com as obras delas e deles ao longo do semestre com as turmas:

Eu já estou há três anos com esse projeto que se chama “A necropolítica que transpassa os corpos: uma análise sobre classe, raça, gênero e interseccionalidade no Brasil no período pandêmico”. Agora, como a gente passou do período pandêmico, é o período pós pandêmico também. [...] Eu comprei os livros e digitalizei muitos dos que eu não consegui online e disponibilizei em um Drive para os alunos e fui falando “a gente vai passar um semestre inteiro lendo esses livros e a gente vai debater dessa forma”. Tinha aulas que eu apresentava quem era o autor, quem era a autora, o que era o pensamento decolonial, o que é que aquele livro em suma tratava e o desafio era: você vai me trazer ao final do ano letivo um material, eu não quero apresentação de PowerPoint, eu quero que você me traga um podcast, uma entrevista um debate, uma revista eletrônica, um Instagram sobre isso que você faça o Instagram sobre isso uma página sobre isso e assim foi no primeiro ano. Então, eles começaram a ler o livro nos seus primeiros meses, ainda no período de aulas remotas, com essas discussões online, então tinha aula que eu dizia “a aula de hoje a gente vai só debater esse texto. O que você está lendo? O que está entendendo?” [...] Eu fui ampliando. No primeiro ano, foi a Coleção Feminismos Plurais, foi a Carolina de Jesus, foi a Grada [Kilomba] com Memórias da Plantação, foi Necropolítica. Ano passado, eu ampliei e coloquei todos os livros da coleção Feminismos Plurais e efetivamente o projeto funcionou no primeiro, no segundo e no terceiro ano do Ensino Médio, porque apesar de não ter aula de Sociologia, eu tinha aula de Estudos Orientados. Então, o que que eu fiz foi dar aula de Sociologia nessa perspectiva desse projeto de leitura. Esse ano o projeto conta com 37 obras. (professora Sueli)

O relato da Sueli sobre seu projeto baseado em leitura também nos dá um exemplo do que encontramos na maioria das narrativas das e dos participantes sobre os materiais e recursos didáticos e pedagógicos utilizados em suas práticas com a educação das relações étnico-raciais. Há um destaque para a coleção *Feminismos Plurais*, organizada pela filósofa Djamila Ribeiro. As diferentes menções as diferentes obras que compõe a coleção, com especial destaque para a *Racismo Estrutural* de Silvio Almeida, nos deixou com a sensação de que a coleção tem sido fundamental a educação das relações étnico-raciais atualmente. Não nos parece exagero comparar a importância dela a da *Coleção Primeiros Passos*, organizada pela editora Brasiliense entre as décadas de 1970 e 1990, também com forte impacto sobre o ensino especialmente das disciplinas de ciências humanas no Ensino Médio.

Outro elemento que se destacou no diálogo sobre os materiais com as e os participantes foi o rechaço aos novos livros do PNLD, por diferentes motivos, mas em especial por sua superficialidade e pela dificuldade de sua utilização, por serem por áreas do conhecimento e não por disciplinas. Algumas e alguns participantes relataram que conseguiram nas escolas em que atuam manter os livros de Sociologia do PNLD de 2018 e, assim, utilizá-los pelo menos dentro da escola já que não há mais exemplares suficientes para distribuir para os estudantes. No caso do trabalho específico com os temas das relações étnico-raciais, o livro didático que foi positivamente referenciado por alguns participantes foi o *Sociologia para Jovens do Século XXI*, escrito por Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa e publicado pela editora Imperial Novo Milênio.

Apesar das críticas aos materiais fornecidos às e aos estudantes, tanto a professora Tereza quanto o professor Jorge comentaram que com frequência utilizam esse material para legitimar seu trabalho com as e os estudantes e/ou evitar sanções por parte da gestão:

Eu já queria trabalhar com os alunos assim quando eu comecei a trabalhar com eles a questão da cultura e da raça, que a escola exigia para trabalhar a preparação do ENEM. Quando eu lancei a proposta aos alunos, a escola é uma escola majoritariamente de pessoas brancas, eu senti a resistência dos alunos de dizer que não era importante trabalhar a discussão racial porque isso não afetava a eles, e isso foi muito triste. Muito triste de ouvir isso em sala de aula principalmente dos alunos do terceiro ano. E aí no primeiro momento isso me fez pensar em não trabalhar, porque se a clientela não está receptiva para proposta eu iria trabalhar sozinho. Que foi o que aconteceu nos primeiros momentos e aí como é que eu tentei levar essa discussão, peguei o material deles, o livro didático, e falei “olha, está aqui no material de vocês então eu tenho que trabalhar, vocês querem ou não!”. (professor Jorge)

Esse relato do professor Jorge exemplifica outro elemento com frequência comentado pelas e pelos participantes em seus relatos: o da adequação de suas

abordagens ao perfil de estudantes com que estão trabalhando, tanto em termos de recursos utilizados, quanto de questões e temas trazidos por eles.

Ainda na questão dos materiais utilizados, destacou-se para nós como o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia tem sido espaço para produção autoral dessas professoras e professores. Com frequência, elas e eles relataram que a maior parte dos materiais que utilizam são produções autorais, tanto em formato de texto, quanto principalmente de elaboração de apresentações utilizando o Power Point ou o Canvas e de mapas conceituais. No caso do professor Leandro, ele também nos apresentou algumas de suas próprias produções literárias e que utiliza no trabalho integrado que faz com a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Sociologia, Língua Portuguesa e Filosofia.

Na questão dos recursos mobilizados, sentimos que as referências mais frequentes foram a filmes e músicas. Entre os filmes o *Que horas ela volta?* foi o mais citado. Com relação a música, o destaque foi para o Emicida e seu álbum *AmarElo* e o documentário produzido a partir dele. A professora Tereza, inclusive, fez um relato bem interessante de uso da música para o fechamento do tema da violência e como forma de superar angústias que a discussão trouxe:

Eu fui trazendo para o pessoal, fui trazendo o machismo por conta das meninas e o racismo por conta do contexto que mais da metade da turma vivia. Alguns deles, que tinham um discurso de que não sofriam racismo, começaram a nomear: “eu acho que tal situação aconteceu porque eu era negro”, “tal situação aconteceu porque a minha família era negra”, e eu fui conseguindo manipular um pouco essas certezas que eles tinham. E fui trazendo: “então vamos lá gente, vamos classificar: essa é uma violência de qual tipo? É uma violência física, mas é uma violência física fundamentada numa violência estrutural? É por que você é negro ou é por que o cara não foi com a tua cara?” e fui trabalhando os relatos que eles mesmos traziam. Depois eu fiz um trabalho de finalização com a música do Emicida, a AmarElo. Quando a gente expõe isso, a gente expõe uma realidade onde eles se sentem desamparados, a gente expõe uma realidade que é uma realidade coletiva. O indivíduo sozinho se sente desamparado necessariamente. Então, eu estava me sentindo muito na responsabilidade de não largar, pensando como é que eu vou finalizar essa sequência didática com eles se sentindo impotentes? Eu fiquei muito com isso na cabeça ano passado, levei para um amigo meu que trabalha com saúde mental e aí eu disse “olha, eu preciso me haver com isso. Eu sou branca, então, como é que eu...?” Eu fiz um trabalho de resgate com a música AmarElo e a ideia de que a violência está aí, ela é uma realidade que se impõe à gente, mas nós temos nós. Então, a ideia da resistência coletiva, a ideia da afirmação por meio desse acolhimento, dessa solidariedade entre eles, dessa construção de um grupo de fato, do espírito de grupo, do quanto aquilo que foi usado no filme [A Onda, que havia sido trabalhado anteriormente] para uma violência pode ser usado para um acolhimento, para um afeto, então mostrando que a potência é uma ferramenta e ela pode ser usada para todos os fins possíveis. Aí eu fui tentando fazer esse fechamento a partir dessa música do Emicida que trabalha muito essa ideia de que a gente tem muita fantasia na nossa cabeça sobre dinheiro, sobre poder, sobre fatos, mas que no fim tem um valor intrínseco ali na gente estar junto com quem é da gente, com quem a gente identifica que está compartilhando a vida com a gente, que nos apoia, que tem uma relação positiva com a gente, que essas pessoas também existem. E que a gente consegue aprender a olhar para isso, valorizar isso e se esforçar para manter essas relações. São essas relações que dão suporte para a gente conseguir

lidar e resistir a essa dinâmica social que é violenta principalmente com negros, as mulheres, os gays, as pessoas que são tidas como suficientemente diferentes para serem desumanizadas. Eu acho que eu consegui fazer um trabalho que foi para o lado racial, mas que acabou se transformando inclusive em eles pararem de fazer piadas homofóbicas, que era uma coisa que acontecia muito. Eles foram se dando conta dessa semelhança de posição. Então, é interessante. É que a violência pega muito, pega mais do que a identidade cultural. A violência é um tema que os professores têm medo de tratar, que os alunos são reativos, então foi muito interessante essa experiência. (professora Tereza)

Com relação as referências teóricas e/ou autores utilizados, sentimos dos relatos das e dos participantes a mesma tendência que identificamos nos trabalhos do ENESEB, apresentados no capítulo 4: não são exclusivos das Ciências Sociais. Parece-nos que mesmo nas disciplinas específicas, a multidisciplinariedade é uma marca da educação das relações étnico-raciais. Ainda assim, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes foram citados com frequência, na maioria dos casos, na perspectiva já citada do professor Milton de não se reduzir a eles e agregar o pensamento de Clóvis Moura, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzáles etc.

6.3. DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Os diálogos ao longo de todas as entrevistas foram permeados por relatos de diferentes tipos de dificuldades para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Ainda assim, questionamos a todos e todas sobre o que destacariam como desafios para sua atuação. Sintetizamos aqui alguns dos elementos que se realçaram.

Um importante desafio que foi apontado diz respeito a formação. Ele apareceu, por um lado, em relação aos colegas. Nas palavras do professor Milton, como “a debilidade de formação dos meus colegas”. A professora Carolina também trouxe esse ponto:

Os colegas professores que, principalmente em novembro, todo mundo quer trabalhar esse tema e aí algumas coisas eram preferíveis não ser faladas. Por exemplo, [...] tem uma professora de história, que ela nem dá aula mais de história, ela já está quase aposentando, ela [...] fez cartazes sobre consciência humana. Isso é um exemplo do que a gente enfrenta. E aí eu tenho até uma dificuldade com os alunos, por que o que acontece? Como eles já me conhecem e sabem a minha posição, eles vêm muito reportar a mim quando colegas falam besteira na sala de aula, não só sobre a questão racial, mas outras questões também. [...] Por exemplo, agora dando Sociologia brasileira, eles reportam a todo momento as aulas de história e o que o professor de história fala que não faz muito sentido. Eles comparam com a aula de Sociologia brasileira e vem falar. Quando eu acho que é algo mais grave, eu reporto à direção, mas não resolve muito, principalmente a direção daqui. (professora Carolina)

Por outro lado, a questão da formação apareceu com mais frequência em relação a si próprios. Algumas professoras e alguns professores comentaram que não tiveram formação teórica sobre isso ou que suas formações e leituras, especialmente de autoras negras e autores negros, eram frágeis. Na maioria das narrativas a formação teórica se deu em outros espaços que não nas disciplinas da graduação, tanto do bacharelado quanto da licenciatura em Ciências Sociais. Foram muitos relatos de leituras por conta própria. Com alguma frequência, apareceu menções a disciplinas de pós-graduação. A professora Gloria destacou a formação que recebeu para trabalhar em bancas de heteroidentificação. O professor Milton destacou sua formação pela atuação no movimento negro e o professor Jorge, sua atuação no movimento de cursinhos populares. O professor Luís comentou de algumas atividades de formação no contexto do PIBIB, mas destacou que o que para ele foi mais significativo foi um seminário que ajudou a promover como gestão do Centro Acadêmico. A professora Tereza destacou a formação que recebeu e promoveu na luta por cotas no contexto do movimento estudantil. Percebemos por esses relatos que, tal como já nos alertava a professora Nilma Lino Gomes, os movimentos sociais têm tido importante papel educador na luta contra o racismo no Brasil.

Outro elemento destacado em relação a própria formação por algumas e alguns participantes diz respeito a formação pedagógica. A problematização no geral foi de que tiveram em sua formação disciplinas que abordavam o pensamento social brasileiro ou teorias sobre raça e etc, mas que não foram formados sobre como trabalhar isso em sala de aula no Ensino Médio. O relato do professor Jorge nos parece bem interessante nesse sentido, inclusive por também abordar a questão dos colegas e o uso equivocado do termo “lugar de fala”:

Eu acho que um desafio é também a não formação didática para a temática, porque acaba levando a gente a cometer muitos erros. [...] Vai fazer com que o professor, quando olha essa temática, ele pule e diga “eu não vou trabalhar isso aqui”. Ou então pode acontecer de um professor que seja branco que vai dizer o seguinte, acabar usando essa categoria de forma muito equivocada, “não é meu lugar de fala”, tipo a gente vai fazer com que também não se trabalhe, que é o caso de alguns amigos meus que são formados em Ciências Sociais e estão nas escolas públicas. Pra tu ter uma ideia alguns já me convidaram “vem trabalhar essa temática aqui com os seus alunos, porque não é o meu lugar de fala”. Aí eu já falei para eles: “vocês passaram pela mesma formação que eu! Vocês não devem ser um professor só de uma temática! Vocês têm que trabalhar no viés da formação também e tentar ir se aproximando”. Se vocês quiserem qualificar ainda mais o debate, a primeira sugestão que eu falo para os meus amigos é: “vocês convidem alguém do movimento negro, alguém que tem alguma vivência e experiência para discutir com os alunos de vocês, mas vocês precisam trabalhar isso porque faz parte da nossa formação de um conteúdo que está ali”. (professor Jorge)

Acreditamos que esse último ponto é uma questão que afeta não apenas o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, mas o ensino de Ciências Sociais como um todo. A questão da transposição didática ou da mediação pedagógica ainda é um desafio para a Sociologia escolar, que ganhou alguns avanços e novos desdobramentos com o retorno da disciplina para os currículos do Ensino Médio, mas que permanece como uma questão. Soma-se a ela uma histórica questão do campo da formação docente que é a cisão e/ou distanciamento entre teoria e prática.

Um outro desafio que também está apontado nesta citação do professor Jorge e que foi destacado por outras e outros participantes foi a questão da autopercepção étnico-racial, tanto por parte das próprias e dos próprios participantes quanto das e dos estudantes. Entre as professoras autodeclaradas brancas apareceu o relato de sentirem como se isso limitasse a legitimidades de suas atuações em algumas discussões. Todas relataram também trabalharem em escolas com forte presença de estudantes negras e negros e que buscam dialogar com outras colegas e pessoas sobre isso. Mesmo com esse sentimento, elas reforçam que não abrem mão de discutir e de trabalhar o tema por sua importância. Nesse sentido, a professora Tereza fez uma ponderação que nos parece contribuir com o amadurecimento desse debate:

Eu sinto que eu consigo escapar um pouco daquele discurso raso de que eu estou legislando em causa própria, que eu estou defendendo uma bandeira que me beneficia. Eu consigo usar muito isso justamente pelo contraditório, para trazer o contraditório. Mas ao mesmo tempo eu não tenho lugar de fala em certo sentido. Então, eu tento muito respeitar essa questão e trazer sempre isso explicitamente para os alunos, que eu não posso falar de um lugar de onde eu não pertenço. Nunca vou conseguir viver a experiência deles. Eu tento estar sensível a essa ideia de que eu venho de uma família que tem pessoas racistas. Eu venho de um estado extremamente racista e do quanto é necessário ter consciência disso justamente para desconstituir, problematizar, manipular isso de uma determinada forma mais consciente. (professora Tereza)

A professora Gloria fez um relato diferente, comentando de sua racialidade como um não-lugar, que em diferentes momentos traz identificação, estranhamentos e enfrentamentos:

A minha racialidade para mim ela fica um pouco nesse não-lugar. O que acontece: eu estudei numa escola de classe média alta. Eu era a mais pobre da escola. Meus pais eram aquela coisa de trabalhador de “a gente não vai ter nada, mas a gente vai dar um bom estudo”. Era bem essa dinâmica. Aí, o que acontece é que era uma escola muito rica e embora eu não seja uma pessoa com a pele escura, eu era a mais escura daquele lugar e tinha toda a questão com o cabelo. Aí, quando eu olho para minha história eu me percebo subjetivada como mulher negra, no sentido de como eu me percebi e de como fui sendo percebida como mulher, percebendo por que eu estava nesse lugar. Se eu estivesse numa escola pública isso absolutamente não seria uma questão, porque eu seria uma das mais claras, talvez. Porque no Brasil é isso também. Então, por exemplo, quando eu fiz a minha

pesquisa no bairro de periferia, eu era branca branquela branquíssima. Se eu vou jantar na Vila Madalena, eu não sou branca. Eu não sou branca se eu vou passear na Rua Augusta que eu gosto às vezes, eu não sou branca naquele lugar, mas eu tenho uma escolaridade de uma pessoa branca, desde o princípio. Desde o princípio, os meus acessos são os acessos de capital cultural de uma pessoa branca. [...] Os alunos assim “e você professora, como você se identifica?”. Eu não sei de fato como que eu me identifico. Mas eu não tenho coragem de prestar nada com cota, por exemplo. [...] em contraposição tem isso assim de “professora, eu vi em você uma mulher negra, eu sendo uma mulher negra me identifiquei com você” que já aconteceu também. Então é um não-lugar muito esquisito, às vezes como que eles me leem também é muito específico. Acho que a depender de como eles me leem e a partir da própria experiência deles, isso vai me posicionar ou não, mas nem eu sei como eu me leio, porque é muito estranho. (professora Glória)

Este relato da professora Glória pareceu-nos um bom exemplo da complexidade da autopercepção racial no Brasil, ao mesmo tempo de sua necessária discussão na intersecção com classe e gênero. No relato de outras e outros participantes, isso também foi explorado, somado a elementos de regionalidade, e como um desafio importante para o trabalho e para a relação com as e os estudantes. O relato da professora Sueli na roda de conversa foi bastante significativo nesse sentido:

Uma das coisas que eu ando falando sobre essas temáticas que mais aparece é o aluno quer que eu seja fiscal de cor. Então, ele fica perguntando: “professora, eu sou pardo?”. Como eu disse: aqui, nós temos sim pretos retintos, mas não num volume como nós temos no Recife, como nós temos Salvador, como nós temos no Rio de Janeiro. Enfim, nossa população aqui realmente é de um outro processo de formação histórica, com os holandeses, portugueses, indígenas... Tanto é que aqui no Rio Grande do Norte, em uma grande parte dos interiores do Seridó, que é basicamente a região central, as pessoas lá são brancas de olhos azuis ou olhos verdes. É impressionante! Nessa região do Seridó, como a gente diz aqui: “só tem gente galega”. Então, efetivamente quando a gente vai se aproximando mais do litoral, até pelo próprio cultivo da cana-de-açúcar que houve, a gente vai vendo... A capital Natal fica no litoral e quando a gente vai vendo as outras cidades da região urbana, a gente vai vendo a população escurecendo a sua pele. Tem também as pessoas que vem de outros estados. E, aí, as perguntas que eu mais escuto de aluno é: “professora, eu sou o quê? Eu sou parda? Eu sou negra?”. E, aí, eles veem lá na minha descrição do Instagram: “professora, você se assume como uma mulher negra, mas eu não acho você negra. Por que você é negra?”. Eu digo: “não estou aqui para ser fiscal de cor. Esse é um processo de afirmação, de reconhecimento seu, de busca da sua identidade”. Aí, eu vou falando quais são os traços e os fenótipos, como é importante você se reconhecer, você se afirmar. É isso, a questão mais emblemática é: “eu sou o quê?”. Até porque uma das questões que eu mais trato dentro da sala de aula é sobre as cotas raciais, tanto no ENEM quanto em concursos públicos. Então, um assunto predominante é esse. Aí, eles sempre falam: “eu sou o quê? Se eu for colocar lá, o que que eu coloco?”. Eu digo: “olha, não posso dizer o que você é, mas eu posso aqui lhe dizer alguns conceitos, posso falar algumas coisas que a partir disso você vai amadurecer a ideia desses debates, você vai se reconhecer, se afirmar nessa sociedade de classe e de raça. (professora Sueli)

Além desses desafios mencionados, apareceram outros já tradicionalmente mencionados quando se trata do ensino de Sociologia, como: a consolidação e legitimidade da disciplina entre os e as estudantes e a própria gestão da escola e o reduzido número de aulas.

6.4.CONTRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: diálogos docentes

Conforme comentado anteriormente, para além das entrevistas, realizamos com as e os participantes rodas de conversas. Cada roda acabou tendo configurações e dinâmicas bastante distintas, mas, em todas, o centro de nossas discussões foram as contribuições específicas do ensino de Sociologia para a promoção da educação das relações étnico-raciais. Antes de comentar os principais elementos discutido, vale algumas palavras sobre a realização de cada uma das rodas.

A primeira roda foi realizada com as professoras Cida, Sueli, Tereza e com o professor Luís, quadro colegas de estados diferentes, trabalhando com realidades diferentes, mas com idades próximas. Isso lhes trouxe, me pareceu, aproximações geracionais que favoreceu o debate em vários momentos. Foi um tempo e espaço de muitas trocas, especialmente sobre práticas em que as e o participantes tinham em comum. Ao final, Tereza relatou como aquele espaço tinha servido para o fortalecimento de suas práticas.

A segunda roda foi realizada com as professoras Beatriz, Glória, Maria e Leandro. Também foi um grupo de colegas de estados diferentes, com idades diferentes e tempos de carreira também diferentes. A aproximação entre eles se deu por todos serem professores de escolas públicas e por se solidarizarem um com as dificuldades do outro, em especial com a colega mais ao início de carreira. Foi um tempo e espaço marcado por trocas de sugestões de bibliografias e pelo fortalecimento de nossa legitimidade como professoras e professores de Sociologia para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais.

Por fim, a terceira roda foi entre a professora Carolina e os professores Jorge e Milton; colegas de estados diferentes, idades diferentes, tempo de carreiras diferentes e realidades de trabalho também bastante diferentes. O ponto de encontro entre o grupo foi localizado rapidamente a partir da rodada de apresentação, todos e todas tínhamos nossas histórias e identidades docentes marcadas pela atuação e militância com cursinho populares. Foi um tempo e espaço de diálogo com muita sintonia e complementariedade, finalizado com muita emoção e agradecimentos.

Como pesquisadora, eu poderia dizer que pelo volume de dados, as entrevistas já eram suficientes para as discussões desta tese, mas foram os encontros nas rodas de conversas que fizeram esses dados ganharem sentido e qualidade. Mais que

espaços de coletas de dados, as rodas foram para mim intensos espaços de reflexão e formação, tanto como pesquisadora, mas principalmente como professora.

Sobre as trocas e discussões realizadas sobre as contribuições específicas do ensino de Sociologia para a promoção da educação das relações étnico-raciais, muito do que foi apresentado repetiu alguns dos elementos que já trouxemos na apresentação das práticas trazidas nas entrevistas. Destacamos, entretanto, quatro elementos que foram reforçados pelos grupos nas rodas.

A primeira contribuição destacada em todas as rodas diz respeito aos elementos específicos do próprio ensino de Sociologia. A professora Beatriz o destacou nos termos comum ao campo: “estranhamento e desnaturalização do racismo”. Outros professores reforçaram esse ponto a partir de outros elementos. O professor Luís lembrou que as questões tratadas pela Sociologia escolar são quase todas atravessadas por elementos raciais. O professor Milton nos lembrou que são principalmente o pensamento dos e das intelectuais das Ciências Sociais que nos permitem pensar a formação da sociedade brasileira em diferentes momentos históricos. A professora Gloria o trouxe pela ideia de racismo estrutural que, com as ferramentas da Sociologia, nos permite reconhecer tanto suas expressões sociais mais evidentes quanto as não tão evidentes. A professora Carolina abordou a mesma questão pela ideia de como a Sociologia contribui para descortinar o racismo velado. Todas essas questões foram reforçadas pelas e pelos participantes como possíveis de estar no Ensino Médio a partir da Sociologia escolar.

Outra contribuição do ensino de Sociologia enfatizada nas rodas diz respeito ao reconhecimento e a problematização da própria racialidade. Já abordamos esse elemento na sessão anterior, mas cabe aqui o trecho de um relato do professor Jorge:

Infelizmente durante meu processo formativo escolar, eu não tive essa discussão e isso faz com que a gente oculte muita coisa perversa, muitas formas da gente não se reconhecer racialmente dentro da sociedade. Para mim, embora eu tenha os traços étnico-raciais mais voltados para o indígena, eu faço parte dessa mistura entre uma mulher negra e um homem indígena. Isso fez com que eu evitasse a afirmação desses dois lugares. Por ter um tom de pele mais claro, eu me declarei em vários momentos como um homem branco, ignorando os meus traços étnicos. E quando eu entro dentro da Universidade e passo por esse processo de desconstrução e problematização dessa temática, eu vejo que isso se torna uma responsabilidade social, ao ponto de não somente porque eu sou formado em Ciências Sociais que ainda que eu não fosse formado nesse curso estaria dentro do meu trabalho seria uma das pautas minhas a ser feita em sala de aula. (professor Jorge)

O terceiro elemento que as e os participantes destacaram nas rodas como contribuição específica da Sociologia para a educação das relações étnico-raciais foi a do próprio papel da professora e do professor de Sociologia na escola. Essa questão

foi enfatizada tanto pela questão do exemplo, de ser alguém que se dispõe a fazer um debate que muitos não querem fazer ou que acham que não podem fazer, como destaca o professor Leandro:

eu percebi que “o lugar de fala” estava sendo muito confuso, as pessoas o desconstruíam e os professores tinham muita dificuldade para falar essas questões. Por exemplo, eu só posso falar questões de gênero se eu for gay, só posso falar sobre a mulher se eu for mulher. Tem uma linha muito tênue em relação a isso e é preciso desconstruir essa ideia, com o intuito de acolher e defender. A lei 10.639 completou a maioria agora em janeiro, mesmo assim há muito desconhecimento, pois não há formações sobre o tema e sim deformações sobre a lei. Assim, me cabe o papel de alfabetização dessa lei. (professor Leandro)

Outras e outros colegas destacaram essa questão pelo exercício da autoridade docente, de alguém que não se cala diante de ações de preconceito ou racismo dentro da escola, seja entre as e os estudantes, principalmente através de piadas, seja na ação da gestão ou de outros colegas.

Por fim, o último elemento que destacamos do rico debate vivido nas rodas de conversa foi uma problematização sobre o fato de a Sociologia não assumir para si a responsabilidade da promoção da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio. Participantes das três rodas, de diferentes formas, relataram que alguns colegas de outras áreas pressionam para que essa seja uma responsabilidade específica de algumas disciplinas, entre elas a Sociologia e as demais das Ciências Humanas. Nesse processo, inclusive, muitas vezes a concepção de “lugar de fala” é equivocadamente mobilizada. As reflexões e conclusões das três rodas foram no sentido de reconhecer a importância das contribuições da Sociologia escolar para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio, mas como uma parcela de responsabilidade de uma tarefa que é do corpo docente e da escola como um todo.

7. PALAVRAS FINAIS, AÇÕES EM PERSPECTIVAS

Nesta tese, buscamos identificar e discutir diferentes contribuições do ensino de Sociologia para a educação das relações étnico-raciais (ERER) no Ensino Médio. Buscamos elementos para essa nossa discussão tanto na bibliografia acadêmica, quanto no diálogo com professoras e professores que estão atuando nas escolas do país. Ao mesmo tempo, ponderamos o processo vivido pelo Ensino Médio nos últimos anos, marcado por muitas disputas e implementações de projetos variados, fortalecendo tanto a sobrecarga quanto o controle do trabalho docente nessa etapa do ensino. Ainda assim, encontramos relatos de práticas significativas que realçam as potencialidades de uma disciplina como a Sociologia no currículo Ensino Médio.

Dentre os trabalhos acadêmico, nos concentramos na revisão e análise dos trabalhos apresentados em cinco edições do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), entre os anos de 2013 e 2021, e em teses e dissertações defendidas entre 2017 e 2020, com destaque para os trabalhos da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Esses trabalhos nos trouxeram um panorama muito interessante de como a educação das relações étnico-raciais tem sido trabalhada em diferentes regiões do país.

No caso dos trabalhos do ENESEB, destacou-se a importância de programas de integração Universidade-Escola, como o PIBID. Eles são um importante exemplo da potencialidade e dos impactos de políticas públicas na educação básica e na formação docente. Acreditamos que nossa análise de alguma forma corroborou com a literatura que reconhece os impactos do PIBID no fortalecimento das licenciaturas em Ciências Sociais nos últimos anos. Ao mesmo tempo, contribuiu com indícios de que licenciaturas mais fortalecidas se abrem ao desafio de diversificar sua atuação e enfrentar novos temas e velhos problemas (como o da mediação pedagógica das pesquisas e teorias das Ciências Sociais para o Ensino Médio). Nesse sentido, esses trabalhos também nos indicaram alguns dos desafios colocados para o trabalho com a ERER na formação inicial de professores nas licenciaturas em Ciências Sociais. Dentre esses desafios, destacamos a diversificação epistemológica tanto no desenvolvimento teórico das Ciências Sociais quanto em sua reflexão pedagógica. Como destaca as DCN que regulamentam a lei 10.639, a diversificação epistemológica é uma das bases para a promoção da ERER, em todas as etapas de

ensino. Ademais, identificamos nesses trabalhos uma tendência crescente de interesse pelas relações étnico-raciais tanto como objeto de pesquisa quanto de práticas pedagógicas. Essa tendência também se expressou na diversificação de temas e abordagens para essa questão, que se mostrou tanto nos títulos quanto nas palavras chaves dos trabalhos. Nesse sentido, percebemos que o campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais tem seguido a tendência mais ampla do próprio campo de pesquisas em relações étnico-raciais e em EREER. Esses elementos e tendências que identificamos em relação as edições do ENESEB ocorridas entre 2013 e 2021, em alguma medida, se confirmaram na última edição do evento, realizada em 2023. Infelizmente, não tivemos condições de agregar aqui a análise dos trabalhos dessa edição mais recente. Entretanto, pretendemos fazê-lo para uma publicação futura.

As dissertações do PROFSOCIO, por sua vez, somadas as poucas dissertações e a tese que encontramos em outros programas, se agregaram a essas percepções e nos apontaram algumas outras. O fato de serem todas de autoria de professoras e professores em exercício na educação básica, nos permitiu um primeiro mapeamento de práticas concretas e de seus desafios. Nesse contexto, destacamos a atenção ao livro didático, ecoando assim resultados já indicados pelas pesquisas sobre práticas docentes e sobre a educação das relações étnico-raciais. A preocupação foi tanto com a análise crítica do livro didático, porque ele é uma ferramenta importante da ação docente, quanto a denúncia do eurocentrismo e de apagamentos nesses materiais, reafirmando o que historicamente vem sendo apontado pelo movimento negro.

Assim como os trabalhos do ENESEB, salientamos que a análise das dissertações do PROFSOCIO também precisa ser ampliada para os trabalhos defendidos pelas turmas posteriores a 2020. Nosso acompanhamento ainda não sistematizado indicou que a temática seguiu presente entre os interesses das professoras e professores que procuram o Programa, bem como o trabalho com intervenções pedagógicas. Essa análise, que não tivemos fôlego para inserir aqui, segue também como projeto para outra futura publicação.

Por fim, acrescentamos que, assim como o PIBID, é importante salientar o PROFSOCIO como mais um exemplo da importância de políticas públicas para a valorização da formação inicial e continuada de professoras e professores. Quanto mais qualificados, mais essas e esses profissionais se desafiam a enfrentar desafios importantes do cotidiano escolar, que são reflexos das desigualdades sociais mais

amplas de nossa sociedade. Dessa forma, mesmo não sendo políticas específicas para a implementação da EREER, elas corroboram para tanto. Nesse sentido, nos vale salientar sua potencialidade e lutar pela melhor articulação entre essas políticas.

Em relação à pesquisa empírica que realizamos, destacamos a diversidade de elementos trazidos pelo diálogo com as e os participantes. Certamente, isso se deve pela própria diversidade de perfil das e dos participantes, mas também de como as relações étnico-raciais se organizam pelo país. Como apresentamos e justificamos anteriormente, o que conseguimos aqui apresentar é uma parcela dos diálogos que travamos e dos relatos e experiências com os quais tivemos contato. Nos centramos em apenas 11 das/dos 25 participantes entrevistadas/os. Em trabalhos futuros, também, pretendemos explorar as entrevistas e relatos não abarcados aqui, se não em sua totalidade, pelo menos em grupos regionais.

Ainda assim, acreditamos que a análise dos relatos e reflexões dessas e desses onze participantes nos trouxeram questões pertinentes para analisar tanto o ensino de Sociologia quanto a EREER no Ensino Médio, complementando os elementos que destacamos na revisão bibliográfica. Apesar da diversidade geográfica das e dos participantes, não podemos assumir seus relatos e experiências como representativos da realidade nacional. Acreditamos que elas e eles representam mais uma vanguarda dentro da contraditória e multifacetada realidade do Ensino Médio do país e do trabalho com a EREER nesse nível de ensino. Por isso, também, que inspirada nas reflexões e análises de Nilma Gomes (2017) consideramos suas práticas como emergentes. Fazemos essa análise tanto pela qualificação acadêmica e especificidade desse grupo quanto pela variedade de práticas e experiências que foram relatadas. Nesse sentido, mais que representar a realidade nacional, esse grupo de participantes nos deram uma amostra da potencialidade da Sociologia na implementação da EREER no Ensino Médio e alguns dos desafios que nos estão colocados.

Retomando as questões que nos colocamos com essa tese, em relação a quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas com a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia, destacamos que para além das aulas expositivas de abordagem histórica e/ou transversal em torno dos conceitos de raça e racismo, identificamos e nos foi relatado uma variedade grande de trabalhos e atividades como campanhas antirracistas, elaboração de mural, quadrinhos, cartografia afetiva e projetos com palestras, cine-debate e de leitura. Em termos de abordagem, foi

destacado a transversal associada a temas como diversidade cultural, identidades, marcadores de desigualdade e violência. Para além disso, notamos uma preocupação com uma formação cidadã e antirracista mais ampla, especialmente no combate ao racismo recreativo, mas também de respeito entre si e aos funcionários da escola. Entendemos que essas práticas revelam que, mesmo com dificuldades, essas professoras e esses professores têm procurado realizar um trabalho alinhado às Diretrizes de 2004, que definem a educação das relações étnico-raciais não apenas pela abordagem de conteúdos específicos, mas também pelo combate ao racismo e discriminações, pela valorização de identidades de pessoas negras e de seus direitos e pela construção da consciência política da diversidade. Nesse sentido, percebemos nos relatos dessas professoras e desses professores um compromisso ético e político com a educação das relações étnico raciais como ferramenta de construção de um outro futuro, com mais respeito a diversidade cultural e com menos desigualdades.

Em relação aos saberes que essas professoras e professores tem mobilizado e desenvolvido, notamos entre suas práticas muito dos saberes emergentes construídos pelo movimento negro na luta por emancipação, conforme definido por Nilma Lino Gomes (2007). Percebemos que são mobilizados tanto os saberes identitários quanto os políticos e os estético-corpóreos, tanto nas discussões temáticas indicadas quanto nas atividades relatadas.

Isso parece-nos confirmar o desenho que esboçamos na Figura 1, com o devido destaque para o movimento negro. As discussões trazidas pelas e pelos participantes também nos pareceu confirmar a multiplicidade de fatores que identificamos como influências para prática docente no ensino de Sociologia com a educação das relações étnico-raciais. As entrevistas e as rodas de conversas nos trouxeram elementos que até nos permitiriam complementar aquele desenho, por exemplo, com a questão da influência da atuação em cursinho populares e o impacto que os debates públicos promovidos em rede sociais e/ou na grande mídia trazem para o cotidiano das escolas sobre as questões raciais, especialmente nos últimos anos. As questões trazidas pelas últimas edições do programa Big Brother Brasil foram citadas por várias professoras, assim como as discussões sobre a lei de cotas para ingresso no ensino superior.

Em relação aos saberes produzidos por essas professoras e professores, destacamos especialmente aqueles produzidos nas soluções criativas que encontram para realizar uma educação de qualidade e racialmente comprometida mesmo diante

de todas as dificuldades e adversidades que o atual contexto de implementação do Novo Ensino Médio tem imposto, tanto em relação a diminuição do número de aulas de Sociologia quanto ao apagamento de discussões e reflexões em torno das relações étnico-raciais.

Em relação as contribuições mais específicas da Sociologia ao desenvolvimento da EREER no Ensino Médio, pareceu-nos que elas estão direcionadas a problematização e análise crítica das relações raciais no Brasil e da própria racialidade das e dos estudantes. Isso apareceu tanto nos materiais bibliográficos que analisamos quanto nas entrevistas e rodas de conversas que realizamos. Por diferentes caminhos, as e os participantes mencionaram especificidades da identificação racial pelas diferentes regiões do país, evidenciando sua complexidade. Ainda que os relatos de algumas e alguns participantes, em alguns momentos, soaram como queixas de que as e os estudantes não teriam clareza de seu próprio pertencimento racial, também havia relatos de como a problematização dessas questões contribuíam para esse processo. Isso não significa dizer que essas professoras e professores estão dizendo às e aos estudantes qual seria a identidade étnico-racial delas e deles, mas que as discussões dessas questões nas aulas de Sociologia contribuem para o processo de construção e/ou fortalecimento de suas identidades.

A identificação dessa contribuição parece-nos colocar desafios importantes, especialmente na formação de professoras e professores. O relato da maioria das participantes da pesquisa é o de que o repertório seja de leituras seja de experiências para a realização de seus trabalhos com a EREER não são oriundos de suas formações em licenciatura. O relato da autoformação foi frequente, bem como o da falta de materiais. No caso da formação em licenciatura, houve tanto a denúncia da falta de formação teórica no tema, quanto especialmente pedagógica. Isso parece-nos indicar um desafio importante tanto para a Sociologia escolar quanto para o campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais. É urgente fortalecermos nossas licenciaturas no trabalho como a EREER, bem como produzir materiais para tanto.

Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa também aponta para dois outros elementos importantes de serem enfrentados por nosso campo de formação de professores em Sociologia/Ciências Sociais para fortalecermos o trabalho com a EREER no Ensino Médio: as questões da branquitude e as questões indígenas. Com relação a primeira, reconhecemos que ainda são discussões recentes no próprio

campo acadêmico, mas que nos parece ter uma potencialidade significativa, especialmente para o trabalho com setores mais elitizados e racialmente homogêneos. Em relação as questões indígenas, nos surpreendeu que poucas professoras e poucos professores a associassem a EREER. Mais do que isso, que poucos as assumissem como questões de trabalho em suas aulas para além do tema da diversidade cultural. Identificamos essa ausência também na revisão bibliográfica. Nossa surpresa se deveu especialmente pelo lugar que os estudos indígenas possuem dentro da Antropologia que também é uma das ciências de referência para a Sociologia escolar. Acreditamos ser importante um estudo mais aprofundado para compreender as razões e a história dessa ausência. De qualquer forma, diante do cenário de conflitos e ameaças de direitos que as populações indígenas têm vivido no Brasil, nos parece urgente que assumamos o debate crítico dessas questões na prática cotidiana da Sociologia escolar.

Para finalizar, em termos mais pessoais, destaco que a pesquisa para a tese me foi um período importante de formação tanto em educação quanto em pesquisa empírica, duas lacunas importantes que via na minha formação. Esses dois processos se condensaram especialmente na experiência com as rodas de conversa. Ainda que, aqui na tese, não tenha conseguido apresentar muito do que foi nelas realizados, acredito que o que foi apresentado dá conta de evidenciar sua potencialidade como estratégia de pesquisa e, especialmente, a importância do diálogo entre pares para a formação docente permanente. Esse não é um debate novo. A luta histórica do magistério por horários de reunião e planejamento, dentro da jornada docente e com remuneração também é expressão desse entendimento. Entretanto, nos parece importante reafirmar essa questão, especialmente em tempos de aumento do controle do trabalho docente, seja por avaliações seja por materiais apostilados.

Por fim, destaco que os aprendizados adquiridos com todo o processo desta tese, mesmo com todos seus limites, apontaram para mim perspectivas de trabalhos importantes. Especialmente a experiência com as rodas de conversa me trouxe o desejo de trabalhar com rodas de formação permanente (como eram chamadas na gestão de Paulo Freire a frente da secretaria de educação do município de São Paulo e que me foi uma inspiração importante), com professoras e professores em exercício no Sul de Minas Gerais. Dessa forma, o ponto final que registro a seguir ao mesmo tempo que encerra o ciclo desta tese, inicia e dá continuidade a muitos outros tanto

do meu trabalho com o ensino de Sociologia/Ciências Sociais quanto com a educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília (DF): Unesco; MEC, 2003.

APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 14, n. 2, p. 46–57, 1989.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera Maria Moreira. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petropolis (RJ): Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 2002.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael; BEANE, James (org.). **Escolas Democráticas**. tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAUJO, Danielle Pereira de. **“A cota paulista é mais inteligente”**: o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP) e o confinamento racial da classe média branca. 2019. 297 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2019.

ARAUJO, Jessica Costa de. **A obrigatoriedade da disciplina Sociologia**: debates na imprensa carioca e paulista (2001-2008). 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

ARAUJO, Julliana Tenório Fausto de. **Ensino de Sociologia e autopercepção racial: um estudo de caso**. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585562>. Acesso em: 4 jun. 2021.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Educação Básica no século XXI: tendências e perspectivas. **Impulso**, Piracicaba (SP), v. 16, n. 40, p. 35–53, 2005.

ARTES, Amélia e MENA-CHALCO, Jesús. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1221–1238, 2017.

BARRETO, Paula Cristina da Silva *et al.* A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo (SP), n. 94, p. 1–35, 2021.

BODART, Cristiano das Neves. Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência. *In*: BODART, Cristiano das Neves (org.). **O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. Maceió (AL): Café com Sociologia, 2019. p. 11–32.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia escolar. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza (CE), v. 51, n. 1, p. 353–396, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF), 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília (DF), 18 fev. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília (DF), 19 fev. 2002b.

BRASIL. Presidente da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília (DF), 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília (DF), 2004.

BRASIL. Presidente da República. **Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. 5 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília (DF), 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília (DF), 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília (DF), 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Presidente da República. **Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. 2 jul. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 6 maio 2019.

BRASIL. Presidente da República. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. 18 ago. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840-A de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio e dá outras providências. Brasília (DF), 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Parecer do relator ao projeto de lei nº 6.840/2013**. Brasília (DF), 16 dez. 2014. Disponível em: https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/C%C3%A2mara_dos_deputados_Ensino_M%C3%A9dio_parecer_aprovado16122-14.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília (DF), 1 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília (DF), 16 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília (DF), 2020. Disponível

em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dossiês sobre o ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). **Latitude**, Maceió (AL), v. 12, n. 1, p. 148–171, 2018.

BRYM, Robert J. *et al.* **Sociologia**: sua bússola para um novo mundo. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Milena Farias e. Ensino Médio e educação para as relações étnico-raciais em produções acadêmicas (2008-2018). **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 38, p. 559–583, 2021.

COSTA, Hainra Asabi Alves. **Identidade racial e transexual**: um olhar sobre os PNLD de Sociologia. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2020.

COSTA, Wellington Narde Navarro da. **Sociologia em “Mangas de Camisa”**: representação do negro brasileiro nos livros didáticos. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

COUTO, Andrea Mallmann; ROSA, Graziela Oliveira Neto; SANTOS, José Antônio dos (org.). **Educação Antirracista**: fiscalização e desafios. Porto Alegre: ESGC Publicações; TCE/RS; DEDS/PROREST/UFRGS, 2021. Disponível em: <https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Educacao-antirracista.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e Cruz; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Ensino de Sociologia antirracista: reflexões sobre formação docente. **Inter-Legere**, Natal (RN), v. 1, n. 18, p. 32–57, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), v. 44, n. 154, p. 912–933, 2014.

DANTAS, Daniely Nascimento Marreira. **A construção da identidade negra na escola**: dialogando com o ensino de Sociologia. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2020.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

DIAZ, Sandra Maria Mattar. II Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica PUCPR/2011. In: OLIVEIRA, Amurabi *et al.* (org.). **Conquistas e resistências do ensino de Sociologia**: ENESEB 2019. Maceió (AL): Café com Sociologia, 2021. p. 31–36.

ERAS, Lúgia Wilhelms. A pesquisa com os livros coletâneas e o ensino de Sociologia na Educação Básica: percursos e experiências. **Revista do Núcleo de Estudos Paranaenses**, Curitiba (PR), v. 1, n. 1, p. 129–149, 2015.

FASOLO, Liege Bertolini. **Escuta e experiência nas rodas de conversa com professores no contexto da inclusão**: da “rua de mão única” às “passagens”. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise: clínica e cultura) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo (SP): Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 1954. p. 89–106. Disponível em: Acesso em: 1 abr. 2014.

FERREIRA, Vanessa do Rego e OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015.

FOFANO, Débora Klippel. Ensino de Filosofia: Reforma do Ensino Médio e BNCC. Apresentação e mediação de Diego Felipe S. Q. In: ENCONTRO ONLINE DO BLOG DE FILOSOFIA PENSAMENTO RADICAL, 18 fev. 2021. Youtube: canal Pensamento Radical, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ub2GUR06r5Y&list=WL&index=13>. Acesso em: 30 dez. 2021.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. A Sociologia no vestibular e no ENEM: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). **Conhecimento Escolar e Ensino de Sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 252–278.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. Contribuições da Sociologia para a redação do ENEM. In: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). **Saberes e práticas do ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 329–352.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2011 [original de 1968].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 25. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2019 [original de 1992].

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília (DF): Líber Livro, 2005. (Pesquisa em Educação, v. 10).

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOES, Bibiane Oliveira Silva. **O “fazer” a Lei 10.639 do Colégio Estadual Matriz de Ibitiara-BA**: adentrando as veredas do ensino de Sociologia. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Juazeiro, BA, 2020.

GOMES, Diogo Bruno Wanderley Grandidier. **Os desafios de implementação da pesquisa sociológica no contexto da escola pública**: construindo o entendimento de racismo institucional. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife, 2020. Disponível em: Acesso em: 4 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: Unesco; MEC, 2012. (Coleção Educação para todos. Série Avaliação, v. 36). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 12 maio 2018.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. A Sociologia e a escola em debate nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 309–315, 2015.

GUIZZO, João. **Introdução à Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

HANDFAS, Anita. Memórias do I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica. In: OLIVEIRA, Amurabi *et al.* (org.). **Conquistas e resistências do ensino de Sociologia**: ENESEB 2019. Maceió (AL): Café com Sociologia, 2021. p. 27–30.

HANDFAS, Anita e CARVALHO, Izabella. Ensino de Sociologia: a constituição de um sub-campo de pesquisa. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 214–230, 2019.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo (SP), n. 74, p. 43–59, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo (SP): Ação Educativa, 2009. (Em questão, v. 6).

LABORNE, Ana Amélia de Paula; SANTOS, Simone Maria dos. Ensino de Sociologia e formação docente: a contribuição da Sociologia para a implementação da Lei nº 10.639/2003. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 69–79, 2017.

LADSON-BILLINGS, Gloria. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. **Theory into Practice**, Columbus (OH), v. 34, n. 3, p. 159–165, 1995.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Álvaro Moreira Hypolito. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 23, n. 79, p. 275–293, 2002.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2006. p. 259–279.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os guardiões de sonhos**: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2008 [original de 1994].

LEHER, Roberto. Intervenção na mesa redonda “BNCC/BNC-F: há competências nas políticas neoliberais? In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, VIII., 8 dez. 2021, Edição digital. Youtube: Realize Eventos Científicos e Editora, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8qr1urr8dOQ&list=LL&index=13>. Acesso em: 8 dez. 2021.

LEME, Sayonara de Andrade. **A formação e atuação do docente de sociologia e sua relação com a experiência juvenil sobre violência, violência policial, gênero e racismo numa escola periférica**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/582369>. Acesso em: 6 abr. 2021.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues. **O ensino de Sociologia no Ensino Médio**: enfrentando o racismo a partir da sala de aula. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, 2020.

LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. A Sociologia nas matrizes curriculares do Enisno Médio e no ENEM: temas, teorias e conceitos. *In*: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

LIMA, Marcia. Debate racial mudou de patamar. Não vejo mais os jovens aceitando silenciamento. Entrevista concedida a Daniela Mercier. **El País Brasil**, São Paulo (SP), 23 nov. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-11-23/marcia-lima-debate-racial-mudou-de-patamar-nao-vejo-mais-os-jovens-aceitando-silenciamento.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LIMA, Cibele de Camargo; RUFATO, Marcela de Andrade. Educação popular na luta pela democratização do Ensino Superior: um relato da construção da Rede Emancipa, em São Paulo, entre 2011 e 2014. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2., 2018, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Galoa e Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/proceedings/100045/_papers/89661. Acesso em: 31 mar. 2024.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro; LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. Diretrizes curriculares estaduais no cenário pós-BNCC: o lugar dado aos conteúdos de Sociologia no Ensino Médio. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 20., 2021, Belém (PA). **Anais [...]**. Belém (PA): Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 2021.

MEDEIROS FILHO, Diolório Araújo. **Educação contextualizada e ensino de Sociologia**: a trajetória de lutas dos quilombolas do Mulungu e as contribuições das Ciências Sociais. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Juazeiro, BA, 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 36, n. 2, p. 485–504, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 42, p. e254366, 2021.

MENDES, Máira Tavares. **Acesso à universidade**: dualismo, mérito e democratização em questão. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: Acesso em: 23 maio 2019.

MENDES, Máira Tavares; RUFATO, Marcela de Andrade. Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8.,

2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251–260, 2015.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e Educação Básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza (CE), v. 45, n. 1, p. 87–101, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Conteúdo Básico Comum (CBC) - Ensino Médio. Proposta Curricular: Sociologia**. 2008. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YhEiY0I-4_JEP4ILW0SPP-hlpqWUguj_/view. Acesso em: 18 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educação. **Plano de Curso. Ensino Médio. 1º ano: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 2023a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ACfeqEG-jdO1GdWHLRYW2wYhB7sEcuTi/view?usp=sharing>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educação. **Plano de Curso. Ensino Médio. 3º ano: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 2023b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AmsHbavReGtDgFdlkJN1MnRNeB4CI971/view>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 13 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 20 out. 2021.

MORAES, Amaury César. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí (RS): Unijuí, 2004.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas (SP), v. 31, n. 85, p. 359–382, 2011.

MOURA, Naira Lopes. **As educações sociais e o ensino de Sociologia na formação das identidades de jovens do Quilombo Salinas-PI**. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral, CE, 2020.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re)conhecimento da experiência**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina (PI), 2014.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo, SP, Brasil: Perspectiva, 2019. (Palavras negras).

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 39–62, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi *et al.* (org.). **Conquistas e resistências do Ensino de Sociologia**: ENESEB 2019. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 79–101, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 39, n. 1, p. 89–98, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Racismo, o ensino de Sociologia e o: *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió (AL): Café com Sociologia, 2020. p. 335–339.

OLIVEIRA, Luiza. Desafios e possibilidades do novo Ensino Médio no Distrito Federal: como está funcionando na prática. *In*: AULA DE PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 25 nov. 2021. Youtube: Laboratório Lélia Gonzalez UnB, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UXpKVMqHxO4>. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLIVEIRA, Wesley Vaz. Educação e Relações Étnico-Raciais: uma perspectiva de ensino na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2019, Florianópolis (SC). **Anais [...]**. Florianópolis (SC): UFSC, 2019. p. 1–14.

RODRIGUES, Lyllian Paula da Silva Pio; RUFATO, Marcela de Andrade. Os círculos da Rede Emancipa: entre o diálogo com os círculos de cultura de Paulo Freire e a construção de uma ferramenta de luta pela democratização do Ensino Superior. *In*: MENDES, Maíra Tavares; SANTOS, Maria Rita (org.). **Ideias para mudar a cara da universidade**: diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC. Iguatu, CE: Quipá, 2021. p. 64–81.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. e126–e147, 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 236.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio após a publicação da BNCC em 2018: monitoramento dos referenciais curriculares nos Estados. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 20., 2021a, Belém (PA). **Anais [...]**. Belém (PA): Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 2021.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A Sociologia nos currículos após a Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC. *In*: AULA INAUGURAL DO MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL (PROFSOCIO) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG), 5 mar. 2021b. Youtube: Coordenação Ciências Sociais, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRI-rlxkGKA&list=WL&index=15>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Espaço do Currículo**, João Pessoa (PB), v. 13, n. 2, p. 262–284, 2020.

SILVA, José Ailton Marcolino da. **O jogo como recurso pedagógico nas aulas de Sociologia**: o racismo em questão. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife, 2020.

SILVA, Monica. Informe do Movimento Nacional pelo Ensino Médio sobre o PL 6840 – 16/12/2014. *In*: OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curitiba (PR), 18 dez. 2014. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/informe-do-movimento-nacional-pelo-ensino-medio-sobre-o-pl-6840-16122014/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. Em texto irônico, acadêmicas simulam entrevista com Projeto de Lei que está pronto para ser votado na Câmara dos Deputados. *In*: SINDICATO DOS TRABALHADORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA PARAÍBA. João Pessoa (PR), 2015. Disponível em: <http://www.sintefpb.org.br/artigos/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio-em-texto-ironico-academicas-simulam-entrevista-com-projeto-de-lei-que-esta-pronto-para-ser-votado-na-camara-dos-depu/>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489–506, 2007.

SOUSA, Mariana Alves de. **Jovens negras e a sala de aula**: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de Sociologia. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2020.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Processos Educativos em Práticas Docentes de Sociologia**: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no Ensino

Médio. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

SOUZA, Guilherme Nogueira de; FERREIRA, Wallace. A questão étnico-racial no ensino de Sociologia: analisando os livros da disciplina no PNLD. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI., 2019, Fortaleza (CE). **Anais [...]**. Campina Grande (PB): Realize, 2019. p. 1–12.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo (SP): Cortez, 2014. p. 33–62.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petropolis (RJ): Vozes, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2001.

ZAGANINI, Geralda de Paula. **Intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia acerca da mulher negra e do racismo no Brasil**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Antirracismo no Ensino de Sociologia: um estudo sobre práticas e saberes docentes no Ensino Médio

Pesquisa de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

Pesquisadora: **Marcela de Andrade Rufato**

Contatos: marufato@yahoo.com.br | (35) 992**-**47 ou (51) 99435-1116

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Célia Elizabete Caregnato**

Contatos: celia.caregnato@gmail.com | (51) 3308-4526

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação
Av. Paulo Gama, prédio 12.201, sala 701 – bairro Farroupilha, Porto Alegre – RS.

Prezada professora, prezado professor,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa qualitativa para elaboração de tese de doutorado sobre antirracismo no ensino de Sociologia no Ensino Médio. Convidamos você a participar deste estudo conosco. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Trata-se de uma pesquisa que tem como finalidade investigar os saberes de docentes de Sociologia no Ensino Médio que atuam com práticas pedagógicas antirracista. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Professoras e professores atuantes no ensino de Sociologia em escolas de Ensino Médio.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Sua participação nessa pesquisa pode ocorrer em quatro etapas: preenchimento de questionário virtual, entrevista, visita para observação de seu trabalho na escola e participação em rodas de conversa. Tanto a entrevista quanto as rodas de conversa serão gravadas e realizadas de forma virtual, pela plataforma MConf (ou semelhante). A entrevista poderá ser realizada presencialmente, se você preferir. É previsto que elas tenham duração de, no máximo, uma hora e meia. As datas serão combinadas com você e as demais participantes da pesquisa. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Você não sofrerá nenhuma penalização por essa decisão, nem precisará justificá-la, apenas manifestá-la. Sempre que você quiser mais informações sobre este estudo, você pode entrar em contato com a pesquisadora Marcela de Andrade Rufato pelo telefone celular (51) 99435-1116, ou pelo whatsapp (35) 99217-8447 ou pelo email marufato@yahoo.com.br ou com a orientadora desta pesquisa, Prof^a. Célia Elizabete Caregnato, pelo telefone (51) 3308-4526.

SOBRE AS INFORMAÇÕES QUESTIONADAS: Em todas as etapas da pesquisa, você será solicitado a relatar elementos de sua trajetória docente com o ensino de Sociologia e com o trabalho com as relações étnico-raciais.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012, a Resolução 510/2016 e o Ofício Circular 02/2021, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são mínimos, mas pode ocorrer cansaço em função do tempo das atividades e/ou desconforto pelo conteúdo dos relatos ou de debates. Todas as etapas da pesquisa foram planejadas de modo a evitar e sanar esses riscos e respeitar a dignidade da/o participante. Caso ainda assim ocorram, serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com sua manifestação. Para os procedimentos realizados em ambientes virtuais, há os riscos característicos das tecnologias em rede de violação de confidencialidade. Para evitar e minimizar esses riscos potenciais, asseguramos que, após cada coleta de dados, todos os arquivos gerados serão baixados e armazenados em dispositivo eletrônico físico próprio e toda e qualquer cópia em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” serão apagadas.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais e serão armazenadas em dispositivo eletrônico físico, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período de cinco anos após a conclusão da tese. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício específico direto. Acreditamos, entretanto, que a possibilidade de relato e diálogo sobre suas próprias práticas pedagógicas, com seus êxitos e desafios, possui um potencial formador e fortalecedor. Ademais, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em seu benefício e/ou de outras pessoas.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos dados de contato da pesquisadora e/ou sua orientadora, apresentados no início deste termo. Caso queira contatar o Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 3308 3787 ou pelo email etica@propesq.ufrgs.br ou no endereço: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento e concordo em participar desta pesquisa.

Local e data: _____

(Assinatura da/o participante)

Eu, Marcela de Andrade Rufato, pesquisadora responsável pelo projeto “Antirracismo no Ensino de Sociologia: um estudo sobre práticas e saberes docentes no Ensino Médio”, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido da/do participante para a pesquisa.

(Assinatura da pesquisadora responsável)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA CHAMADA PÚBLICA DE PARTICIPANTES

[página 1]

PROCURA-SE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO QUE TRABALHAM COM RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Olá!

Meu nome é Marcela de Andrade Rufato e estou desenvolvendo uma tese de doutorado sobre antirracismo no ensino de Sociologia. Parte de meus objetivos corresponde a mapear práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas no contexto desta disciplina no Ensino Médio e dialogar com professoras e professores sobre os êxitos e os desafios desse processo.

Caso queira contribuir com minha pesquisa, antes de preencher o formulário abaixo, peço que leia o termo de consentimento livre e esclarecido, disponível na página [http://...link com o texto do Apêndice I...](#).

Essa é a primeira etapa da pesquisa. Será a partir das informações aqui fornecidas que entrarei em contato para que possamos estabelecer novos diálogos. Todos os dados fornecidos neste momento da pesquisa serão mantidos em sigilo e terão o anonimato garantido, ao menos que você manifeste desejo contrário a qualquer momento da pesquisa.

O formulário abaixo é curto. Você demorará cerca de dez minutos para respondê-lo.

Desde já agradeço por sua disponibilidade e contribuição!

E peço para que você circule este formulário e convite entre seus colegas do ensino de Sociologia!

Declaração de Ciência e Consentimento *

- ☐ Declaro que li e concordo com o termo de consentimento livre e esclarecido, disponível na página [http://...link a ser criado com o texto do Apêndice I...](#).

[página 2]

1. Nome completo:

2. Idade:

3. Gênero:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binare
- ☐ Prefiro não informar

4. Raça/cor/etnia

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Prefiro não informar

5. Formação:

- ☐ Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia
- ☐ Outro: _____

[página 3]

6. Há quanto tempo você trabalha com ensino de Sociologia?

7. Atualmente, você está lecionando Sociologia no Ensino Médio:

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Em qual Estado você atua com aulas de Sociologia no Ensino Médio?

- ☐ Minas Gerais (MG)
- ☐ Rio Grande do Sul (RS)
- ☐ São Paulo (SP)
- ☐ Outro: _____

9. Qual(is) cidade(s) você está responsável por aulas de Sociologia no Ensino Médio?

10. Em qual tipo de instituição de ensino você leciona Sociologia:

- ☐ Pública estadual
- ☐ Pública federal ou municipal
- ☐ Privada

- Outro: _____

11. Você leciona algum outro componente curricular do Ensino Médio, além de Sociologia?

- Projeto de vida;
- Religião / Ensino Religioso
- Filosofia
- História
- Geografia
- Outro(s): _____

[página 4]

12. Como você tem trabalhado com as relações étnico-raciais em suas aulas de Sociologia?

13. Você considera que sua prática pedagógica é antirracista? Comente.

14. Você tem interesse e disponibilidade em participar da etapa futura desta pesquisa, em formato de rodas de conversas? Essas rodas de conversa acontecerão em ambiente virtual, entre três e cinco sessões, com duração máxima de 1 hora e 30 cada, em data e horário a combinar.

- Sim
- Não

15. Endereço de e-mail para contato:

16. Número de telefone (com WhatsApp) para contato:

17. Algo a mais que queria gostaria de acrescentar ou relatar?

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Informações pessoais:
 - 1.1. Nome completo
 - 1.2. Cidade onde mora
 - 1.3. Cidade de origem
2. Você pode me contar como se deu sua trajetória de formação?
 - 2.1. Qual sua formação inicial? (curso, instituição e ano de conclusão)
 - 2.2. Possui formação complementar? Qual(is)? (outras graduações, especialização, mestrado, doutorado)
 - 2.3. [se for o caso] Qual é sua formação específica para o ensino de Sociologia?
3. Conte-me sobre sua trajetória docente.
 - 3.1. Há quanto tempo trabalha como professor/a?
 - 3.2. Realiza ou realizou outra atividade profissional?
 - 3.3. Como foi seu início de carreira docente?
 - 3.4. Como está seu vínculo de trabalho? Concursado, CLT, contratado?
 - 3.5. Com quais componentes curriculares você já trabalhou e trabalha atualmente?
 - 3.6. Em quais níveis (fundamental, médio, superior) e modalidades de ensino (regular, EJA, técnica, quilombola, indígena, prisional etc) você tem trabalhado?
 - 3.7. Como está organizada sua jornada atualmente? Seguirá para o próximo ano?
 - 3.8. Em quantas escolas você já trabalhou? Como você as caracteriza?
 - 3.9. Atualmente, como é/são a/s escola/s em que você está atuando? Há quanto tempo está nela/s? Seguirá no ano que vem?
 - 3.10. Desenvolve ou já desenvolveu algum projeto na escola?
 - 3.11. Participa ou já participou de outros setores da escola além de sala de aula (conselho, gestão, secretaria, equipe pedagógica etc)
 - 3.12. Já teve afastamentos (médico ou pessoal)?
4. Você possui alguma atuação política e/ou social?
 - 4.1. É sindicalizado? Atua no sindicato?
 - 4.2. É vinculado a algum movimento social?
 - 4.3. Participa de algum coletivo?
 - 4.4. É filiado e militante de algum partido político?
5. Conte-me um pouco sobre sua experiência com o ensino de Sociologia no Ensino Médio.
 - 5.1. Há quanto tempo leciona a disciplina?
 - 5.2. Como e quando começou a lecioná-la?

- 5.3. Como está sua situação atual com a disciplina? Quantas turmas? Quais séries? Quais escolas?
- 5.4. A reforma do Ensino Médio alterou sua situação?
- 5.5. Qual sua dinâmica e estratégias para as aulas? Que tipo de materiais e recursos didáticos você utiliza?
- 5.6. Participa ou frequenta alguma entidade ou eventos ligados ao ensino de Sociologia (ABECS, SBS, ENESEB)? Eles têm tido influência em sua prática?
- 5.7. Utiliza algum livro didático em específico?

6. E o trabalho específico com as relações étnico raciais nas aulas de Sociologia?
 - 6.1. Como você o tem desenvolvido?
 - 6.2. Trabalha preferencialmente com alguma série?
 - 6.3. Você tem tido parcerias para esse trabalho?
 - 6.4. Quais conceitos e teorias você tem mobilizado nesse trabalho?
 - 6.5. Trabalha com algum material específico?
 - 6.6. Como foi o processo de incorporação e elaboração desse tema a seu planejamento / currículo?
 - 6.7. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram uma referência?
 - 6.8. No campo das Ciências Sociais, quais tem sido suas referências para esse trabalho? Como você chegou a elas?
 - 6.9. Você considera que esse trabalho tem sido exitoso?
 - 6.10. Quais tem sido seus principais desafios no desenvolvimento dessas práticas?
 - 6.11. Você considera sua abordagem antirracista? Por quê? O que falta para torná-la?

7. Continuidade na pesquisa:
 - ~~7.1. Como você gostaria de ter suas informações mencionadas na pesquisa? Prefere manter seu nome e garantir visibilidade a seu trabalho? Ou prefere permanecer em anonimato? Qual pseudônimo gostaria de utilizar?~~
 - 7.2. Você tem interesse em seguir na pesquisa na etapa das rodas de conversa?
 - 7.3. Qual sua disponibilidade para realização dessas rodas de conversas? Quais dias e horários seriam melhores para você?
 - ~~7.4. [se for o caso] Você se importa de eu fazer uma visita a sua escola e conhecer de perto seu trabalho com o ensino de Sociologia?~~³³

³³ As questões 7.1 e 7.4 aparecem aqui riscadas porque foram dispensadas logo no início da realização das entrevistas, quando adaptações a metodologia prevista foram necessárias.

APÊNDICE D - ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

Questão geradora: Considerando que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 incidem sobre todos os componentes curriculares da Educação Básica, quais as contribuições específicas da Sociologia escolar para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio? Como você as tem trabalhado em sua prática docente?

Desenvolvimento:

- A. Breve apresentação da pesquisa e seus objetivos; apresentação sobre a composição do grupo e esclarecimentos sobre nossa dinâmica nas rodas de conversas.
- B. Rodada de apresentação e primeiro relato sobre suas práticas com as relações étnico raciais no Ensino de Sociologia;
- C. Discussão da questão geradora;
- D. Encerramento da discussão da sessão.