

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

LUCIO MAURO LIRA DE LIMA

A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE
SOCIOLOGIA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM DUAS ESCOLAS DO INTERIOR
DE PERNAMBUCO

RECIFE-PE

2022

LUCIO MAURO LIRA DE LIMA

**A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE
SOCIOLOGIA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM DUAS ESCOLAS DO INTERIOR
DE PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional,
da Fundação Joaquim Nabuco como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos
curriculares.

Orientador: Dr. Joanildo Albuquerque Burity.

RECIFE-PE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

(CIP) (Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

L732t Lima, Lucio Mauro Lira de

A temática história e cultura afro-brasileira no ensino de sociologia: intervenção pedagógica em duas escolas do interior de Pernambuco/Lucio Mauro Lira de Lima. Recife: O Autor, 2022.

p. 148 il.: 8

Orientador: Dr. Joanildo Albuquerque Burity

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2022

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Sociologia. 3. Cultura Afro-Brasileira. I. Burity, Joanildo Albuquerque, orient. II. Título

CDU: 373:316:008 (81:6)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucio Mauro Lira de Lima

A temática história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia: intervenção pedagógica em duas escolas do interior de Pernambuco

Trabalho aprovado em 26 de janeiro de 2022 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Dr. Joanildo Albuquerque Burity

Orientador/Examinador Interno – ProfSocio/ Fundaj

Dr.^a Cibele Barbosa Silva Andrade

Examinadora Interna – ProfSocio/Fundaj

Dr.^a Maria Valéria Barbosa

Examinadora Externa – Profsocio/Unesp

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos mestrandos do Profsocio, da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), turma 2019: Camylla Rayanne Dias Semião dos Santos, Danielly Dornellas de Andrade, Dayane Cristina da Costa Chaves, Jane Ramos Marques de Farias, José Matheus Mariano dos Santos Silva, José Vando Moreira da Silva, Kátia Monteiro da Silva, Rosilene Pereira da Silva e Silvia Janaina Feitosa. Infelizmente, a primeira e a última, não chegaram à fase final do curso.

Agradeço aos professores e pesquisadores da FUNDAJ. Durante as aulas, eles demonstraram grande erudição na ministração dos conteúdos de suas Disciplinas: Dr.^a Ana Abranches (Concepções Pedagógicas e Sociologia da Educação), Dr. Henrique Coutinho (Gestão Democrática da Educação e Sociologia da Educação), Dr.^a Cátia Lubambo (Metodologia da Pesquisa), Dr.^a Cibele Rodrigues (Teoria das Ciências Sociais I), Dr.^a Viviane Toraci (Metodologia de Ensino), Dr. Alexandre Zarias e Dr. Alan Monteiro (Teoria das Ciências Sociais II) e o Dr. Joanildo Burity (Teoria das Ciências Sociais III).

Agradeço especialmente ao meu orientador, Dr. Joanildo Burity e à Coordenadora do PROFSOCIO/FUNDAJ, Dr.^a Viviane Toraci. Se não fosse o incentivo, o apoio, a paciência e o profissionalismo deles, não teria chegado à etapa final do curso. Agradeço também a Naara Natally Coêlho da Silva Lima e a Noemy Lorena Coêlho de Lima (esposa e filha), fonte de motivação para continuar lutando.

Por fim, agradeço ao Senhor Jesus Cristo. Nele, não há acepção de pessoas. Suas palavras e ações foram demonstrações práticas de inclusão social e de combate a todas as formas de discriminação étnica e racial.

EPÍGRAFE

O ensino das histórias e culturas dos africanos e dos afro-brasileiros visa a encorajar a cada brasileira/o, no seu cotidiano, a batalhar para estabelecer uma comunicação ética entre as diferentes raízes que compõem a nação brasileira. Isto exige um exercício diário de abertura para diferentes compreensões da vida, das relações entre as pessoas, exercício de compreensão de distintos pontos de vista e de perspectivas para a vida, para cidadania, isto é, para condições de participação na vida da comunidade, da cidade, do país. (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (Nilma Lino Gomes).

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso, do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, modalidade intervenção pedagógica, intitulado “A temática história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia: intervenção pedagógica em duas escolas do interior de Pernambuco”, teve por objetivo realizar intervenção didático-pedagógica em duas escolas estaduais, uma Regular, outra de Referência em Ensino Médio, localizadas no município de Gameleira, Zona da Mata Meridional de Pernambuco (Mata Sul) visando implementar o ensino de conteúdos da temática história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia. Para atingir o objetivo, elaborou-se uma sequência didática, na forma de planos de aulas, em torno do eixo temático “Sociologia do negro brasileiro: aspectos históricos e sócio-culturais”. Pretendia-se fornecer ferramentas aos professores de Sociologia para o ensino de conteúdos da temática em análise e verificar a viabilidade da utilização de sequências didáticas como caminho para implementar na sala de aula o ensino da temática história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia. O projeto de intervenção fundamentou-se nos pressupostos teóricos de uma educação antirracista e multicultural e na metodologia da pesquisa-ação. Infelizmente, em face dos obstáculos e negativas das escolas campo da pesquisa e do contexto de pandemia de coronavírus, a sequência didática não pôde ser testada e as ações planejadas não puderam ser concretizadas em sua plenitude, frustrando-se a intervenção pedagógica, optando-se por seguir as orientações da Coordenação Nacional e do Colegiado do curso sobre os projetos de intervenção. Ao final do trabalho, em relação ao ensino de Sociologia e a guisa de conclusão foram efetuadas algumas considerações a respeito das escolas e do cenário encontrado. Espera-se que o trabalho possa contribuir de alguma forma para o ensino de Sociologia e para a linha de pesquisa “práticas de ensino e conteúdos curriculares” do programa de mestrado supracitado.

Palavras-chave: Temática história e cultura afro-brasileira. Ensino de sociologia. Componente curricular de Sociologia. Escola. Educação antirracista e multicultural.

ABSTRACT

This course conclusion work, of the Professional Master's Degree in Sociology in National Network, pedagogical intervention modality, entitled "The theme of Afro-Brazilian history and culture in the teaching of Sociology: pedagogical intervention in two schools in the interior of Pernambuco", aimed to carry out didactic-pedagogical intervention in two state schools, one Regular, the other a Reference in High School, located in the city of Gameleira, Zona da Mata Meridional de Pernambuco (Mata Sul) aiming to implement the teaching of contents of the theme of Afro-Brazilian history and culture in the curricular component of Sociology. To reach the objective, a didactic sequence was elaborated, in the form of lesson plans, around the thematic axis "Sociology of the Brazilian black: historical and socio-cultural aspects". It was intended to provide tools for sociology teachers to teach content on the subject under analysis and to verify the feasibility of using didactic sequences as a way to implement in the classroom the teaching of Afro-Brazilian history and culture in the curricular component of Sociology. . The intervention project was based on the theoretical assumptions of an anti-racist and multicultural education and on the methodology of action research. Unfortunately, given the obstacles and denials of schools in the field of research and the context of the coronavirus pandemic, the didactic sequence could not be tested and the planned actions could not be fully implemented, frustrating the pedagogical intervention, opting for following the guidelines of the National Coordination and the Collegiate of the course on intervention projects. At the end of the work, in relation to the teaching of Sociology and as a conclusion, some considerations were made about the schools and the scenario found. It is hoped that the work can contribute in some way to the teaching of Sociology and to the line of research "teaching practices and curricular contents" of the aforementioned master's program.

Keywords: Afro-Brazilian history and culture theme. Teaching sociology. Sociology curriculum component. School. Anti-racist and multicultural education.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DCN-ERE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

DOE/PE – Diário Oficial do Estado de Pernambuco

EENSP – Escola Estadual Nossa Senhora da Penha

EMEJA – Educação de Jovens de Adultos do Ensino Médio

EREM-DJM – Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Jaime Monteiro

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

GRE Mata Sul – Gerência Regional da Mata Sul de Pernambuco

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEAB/UPE – Núcleo de Estudos África e Brasil da Universidade de Pernambuco

OTM – Orientações Teórico Metodológicas

PMG – Prefeitura Municipal da Gameleira

SAEB – Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

PMGE/PE – Programa de Modernização da Gestão Educacional de Pernambuco

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROFSOCIO – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

SE – Secretaria de Educação

SIEPE – Sistema de Informação da Educação de Pernambuco

TCTs – Temas Contemporâneos Transversais

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Localização e jurisdição da Gerência Regional de Educação da Mata Sul.....	25
Figura 2: Quadro de temas sobre as condições de vida da população brasileira por cor ou raça.....	113
Tabela 1: Expectativas de aprendizagens do Núcleo Conceitual Temático “Cultura, Identidade e Diversidade”	23
Tabela 2: Livros analisados na dissertação Sociologia em “mangas de camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos.....	49
Tabela 3: Quantitativo de participação dos alunos do 2º Ensino Médio “A” nas aulas remotas e presenciais.....	71
Tabela 4: Percentual de alunos abaixo da média por disciplina.....	72
Tabela 5: Distribuição das aulas de Sociologia na EREM-DJM segundo a habilitação do professor.....	72
Tabela 6: Distribuição das aulas de Sociologia na EENSP segundo a habilitação do professor.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: ANTECEDENTES NA GRE MATA SUL E NAS ESCOLAS ESTADUAIS LOCALIZADAS EM GAMELEIRA-PE.....	22
1.1. O processo de inclusão da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial de Pernambuco.....	22
1.2. A incipiência do ensino de história e cultura afro-brasileira na GRE Mata Sul de Pernambuco.....	24
1.3. As práticas pedagógicas com história e cultura afro-brasileira nas escolas estaduais localizadas em Gameleira-PE.....	26
1.3.1. O estudo sobre os desafios da prática docente na sala de aula.....	26
1.3.2. Os Projetos “Pérola negra”, “Educação não tem cor” e “Afro-negro”.....	28
2. O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA: CLASSIFICAÇÃO E SÍNTESE DA LITERATURA.....	32
2.1. O estado da implementação da Lei 10.639/2003.....	33
2.2. A Lei 10.639 e o currículo de Sociologia.....	34
2.2.1. A intersecção entre História e Sociologia para a superação de modelos reificadores.....	34
2.2.2. Ensino de Sociologia e história e cultura afro-brasileira numa perspectiva antirracista.....	36
2.3. A prática docente em Sociologia e o ensino de história e cultura afro-brasileira.....	38
2.3.1. Relatos de experiência exitosa: o ensino de história e cultura afro-brasileira numa perspectiva interdisciplinar e intradisciplinar.....	38
2.3.2. Processos educativos em práticas docentes de Sociologia na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.....	40
2.3.3. Transposição didática de conteúdos de história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia.....	41

2.3.4. A percepção dos professores de Sociologia sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola.....	44
2.4. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o problema da formação inicial dos professores de Sociologia.....	45
2.4.1. A necessidade de uma Sociologia das Relações Étnico-Raciais como disciplina das Licenciaturas.....	45
2.4.2. A formação inicial na perspectiva do ensino de Sociologia antirracista.....	46
2.5. O livro didático de Sociologia e os conteúdos de história e cultura afro-brasileira.....	48
2.6. Cultura e religiosidade afro-brasileira no ensino de Sociologia.....	50
3. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E MULTICULTURAL.....	53
3.1. A percepção de que a escola é um espaço sócio-cultural e local de encontro de diferentes culturas.....	53
3.2. A necessidade de pensar a educação escolar em consonância com a diversidade cultural e étnico-racial.....	57
3.3. A perspectiva antirracista e multicultural como pressuposto teórico do ensino de Sociologia e história e cultura afro-brasileira.....	60
3.4. A pedagogia de projetos: possibilidades do ensino de Sociologia e história e cultura afro-brasileira na escola.....	64
4. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PESQUISA-AÇÃO, AÇÕES E CONTEXTO ESCOLAR.....	68
4.1. A pesquisa-ação como forma de intervenção na realidade.....	68
4.2. Caracterização sumária do contexto.....	71
4.3. Elaboração dos planos de aulas.....	75
4.4. Sensibilização da gestão, sessão de treinamento e observação participante.....	76
4.5. A avaliação da intervenção.....	77
5. A APLICAÇÃO DO PROJETO.....	78
5.1. O contato com as escolas campo de pesquisa e a tentativa de sensibilização da gestão e dos termos da intervenção.....	78

5.2. As negativas da EREM-DJM e os obstáculos impostos pela pandemia.....	80
5.3. Evasão escolar e ausência de produção na EENSP.....	82
5.4. Cultura afro-brasileira na escola: plano de aulas, percepções docentes e discentes.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	102
Apêndice A: Afrodescendência e desigualdade social no Brasil: uma análise histórico-social.....	103
Apêndice B: Sequência didática – Sociologia do negro brasileiro: aspectos históricos e socioculturais.....	121
ANEXOS.....	142
Anexo 1: Projeto educação não tem cor.....	143
Anexo 2: Pauta de apresentação do “Projeto pérola negra”	147

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso é a continuidade de uma trajetória de estudos sobre a Lei 10.639/2003, iniciada na especialização, quando foi produzido o artigo “História e cultura afro-brasileira na sala de aula: os desafios da prática docente”, sob a orientação do professor doutor Bruno Augusto Dornelas Câmara. Naquela ocasião, como estudante vinculado ao Núcleo de Estudos sobre África e Brasil, da Universidade de Pernambuco (NEAB/UPE), tive contato, pela primeira vez, com o campo de estudos das relações étnico-raciais. Neste programa de mestrado continuei com a curiosidade científica, dessa vez, de buscar correlações entre a Lei citada e o ensino de Sociologia. Esforço que resultou no trabalho que aqui se apresenta.

O projeto “A temática história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia: intervenção pedagógica em duas escolas do interior de Pernambuco” busca realizar ações didático-pedagógicas nas escolas estaduais localizadas no município de Gameleira-PE, abordando conteúdos de história e cultura afro-brasileira, na forma de sequência didática. A respeito dessa temática, de ensino obrigatório, por determinação da Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, a guisa de apresentação, seis considerações precisam ser efetuadas.

Em primeiro lugar, ao falarmos da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, aparentemente, a impressão que se tem é que não existiam leis que garantissem um currículo voltado para a igualdade étnico-racial. Ledo engano! Na verdade, antes das leis supracitadas, vários dispositivos da Constituição Federal de 1988, poderiam ser invocados e utilizados para justificar a necessidade de ensino-aprendizagem da temática. Por exemplo, o Art. 3º inciso IV, o Art. 5º, o Art. 206 inciso I, o Art. 215 § 1º e § 2º, e o Art. 242 § 1º.

Em conexão com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), no Art. 58, do Capítulo IV, que trata do “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, determina: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade da criação e o acesso às fontes da cultura.

Na Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), a temática afro-brasileira também está explicitamente presente, porém, restrita ao ensino de História, conforme o Art. 26 § 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Na LDBEN, Sociologia e Filosofia surgem como conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36, § 1º, Inciso III).

Conhecimentos que, uma vez assimilados, deveriam ser demonstrados pelo educando ao final do ensino médio.

Posterior as leis 10.639 e 11.645, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010), criado para “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Art. 1º) ratifica o estudo da história e cultura afro-brasileira e acrescenta outros destaques, omissos nas legislações anteriores, como a inclusão da história e cultura africana¹. Vejamos o que rezam os Art. 11 § 1º, Art. 19, e o Art. 22 § 2º dessa legislação:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

Essas são as principais leis brasileiras que abordam o assunto em discussão. No caso do Estatuto da Igualdade Racial e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, devemos entendê-las como conquistas dos Movimentos Negros do Brasil e no contexto das ações afirmativas propostas pelo Estado para a inclusão social. Todavia, o estabelecimento da obrigatoriedade na legislação, não é apenas uma volta metodológica ao passado. Trata-se de uma tentativa de reconsiderar criticamente as condições históricas e sociais dos diferentes grupos étnicos que participaram da construção da sociedade nacional.

Em segundo lugar, é preciso dirimir uma dúvida surgida durante a revisão da literatura. Certos autores, apesar de defenderem o ensino da temática história e cultura afro-brasileira, têm apontado que a legislação é ambígua em relação à Sociologia. Para Costa e Araújo (2012, p. 134), a Lei, ao especificar que os conteúdos da temática deveriam ser trabalhados em Artes, Literatura e História, “gerou consequências no interior das escolas, atribuindo responsabilidade maior de

¹ Na intervenção pedagógica não iremos trabalhar com o tema “História e Cultura Africana”. Sabemos que ele também está presente na Lei 10.639/2003. Mas, devido ao recorte temático utilizado nesta pesquisa, visando uma melhor organização didática dos conteúdos, apenas, a temática “História e cultura afro-brasileira” será abordada na intervenção.

implementação [...] aos/as professores/as destas disciplinas”. Para Barroso (2015, p. 1), apesar de a Sociologia “não ser uma das disciplinas destacadas pelas leis [...] o estudo da sociedade trabalha diretamente com a noção de alteridade e com o conceito de relativismo cultural, que [...] podem sensibilizar os alunos e alunas para lidarem com a diversidade cultural existentes no Brasil”.

Essa “eisegese” é resultado de uma hermenêutica incorreta. O § 2º do Art. 1º da Lei 10.639 afirma: “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”. Uma correta interpretação demonstra que, para o legislador, a expressão “todo o currículo escolar” corresponde a todas as disciplinas que compõem a grade curricular do ensino fundamental e médio. Dessa forma, os conteúdos de história e cultura afro-brasileira devem ser trabalhados “no âmbito de” todas as disciplinas, especialmente Artes, Literatura e História.

A fim de dirimir quaisquer dúvidas que ainda possam existir, a Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERE), determina: “Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. (BRASIL, 2004, p. 18).

Em terceiro lugar, o Brasil é um país pluriétnico e multicultural. Posto isso, já nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política (Ciências Sociais), na categoria “Investigação e compreensão” expressam essa visão: “Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual”. (BRASIL, 2000, p. 43).

Some-se a isso, o fato de o “PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, reconhecer “cultura” como um conceito fundamental no ensino de Sociologia. Esse conceito “permite uma série de atividades escolares voltadas para a análise do cotidiano. O aluno pode trazer, da comunidade para dentro da Escola, diversas manifestações culturais com as quais se identifica” (BRASIL, s.d., p. 88).

Após a sanção da Lei 10.639/2003, fixaram-se, em 2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERE). Para implementá-la, elaborou-se o Plano Nacional de Implementação das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No Plano, o ensino médio, é considerado “um dos níveis de ensino com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos”. Por isso, “a educação das relações étnico-raciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no Ensino Médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade”. (BRASIL, 2004, p. 51).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovada em 2010, “o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2010, p. 27), estão entre os saberes que integravam a antiga base nacional comum da educação básica. O estudo desses saberes é reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011). Essa diretriz foi recentemente atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21/11/2018.

Em quarto lugar, é preciso tratar da situação da Sociologia e da temática “história e cultura afro-brasileira” no novo ensino médio. Como sabemos, a Sociologia tornou-se disciplina obrigatória, através da Lei nº 11.684/2008. Todavia, no Art. 3º § 2º da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; e no Art. 11, § 4º, Inciso VII, da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, “Sociologia” e “história e cultura afro-brasileira e indígena” devem ser contempladas como “estudos e práticas”. Goulart (2019, p. 215), analisando essa situação, assinalou que a “reforma do Ensino Médio representou para a Sociologia e a Filosofia o retorno à condição de dispersão, ao aparecerem como obrigatórias”, mas, na forma de “estudos e práticas”.

Na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), história e cultura afro-brasileira estão entre os temas contemporâneos, contemplados em habilidades dos componentes curriculares, que deverão ser abordados preferencialmente de forma transversal e integradora. Vejamos:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [...]. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2017, p. 19).

No geral, a BNCC não aprofundou o debate sobre a temática étnico-racial, porém, ratificou a DCN-ERE como referencial curricular. A BNCC fundamenta-se na pedagogia das competências e

habilidades. Na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas², na competência específica 5, é proposto o exercício da reflexão para os jovens compreenderem “os fundamentos da ética em diferentes culturas” e respeitarem as “diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais” (BRASIL, 2017, p. 564). Na habilidade “EM13CHS601”, da competência específica 6, fala-se em: “Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual”. (BRASIL, 2017, p. 565).

Em quinto lugar, a inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira no sistema educacional do Estado de Pernambuco deu-se lentamente. O marco inicial é a Instrução Normativa nº 04/2011, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE/PE), em 9 de fevereiro de 2011. Em 2012, entraram em vigor as “Orientações Teórico-metodológicas de Sociologia” – OTM (PERNAMBUCO, 2012). O componente curricular era lecionado apenas no 3º Ano do Ensino Médio. Na Unidade II, que tinha por objetivo “discutir e compreender valores e normas vigentes na sociedade moderna” estava alistado o conteúdo “Diversidade cultural”, sem maiores esclarecimentos. Ainda, em 2012, a Secretaria de Educação publicou o “Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos”. O eixo temático 6 abordava: “Prática Pedagógica e as Relações Étnico-Raciais na Sociedade Brasileira – A Cultura Afro-Brasileira”. (PERNAMBUCO, 2012, pp. 78-89).

Em 2013, vieram a lume os “Parâmetros Curriculares de Sociologia e Filosofia Ensino Médio”, do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013). O documento trouxe em seu interior seis expectativas de aprendizagem relacionadas ao Núcleo Conceitual e Temático “Cultura, Identidade e Diversidade”. Para facilitar o uso, a Secretaria de Educação lançou os “Conteúdos de Sociologia por Bimestre para o Ensino Médio com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2014). Esses documentos continuam em vigor até o final do ano letivo de 2021. A partir de 2022, passará a vigorar o “Currículo de Pernambuco Ensino Médio” (PERNAMBUCO, 2021). Nele, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena são consideradas como “Temas transversais e integradores do currículo” (PERNAMBUCO, 2021, p. 31).

Em último lugar, na escola, o estudo de conteúdos de história e cultura afro-brasileira é importantíssimo para o combate ao racismo, para a compreensão das desigualdades sociais e para a

² Segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Essa área propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 547).

promoção da educação das relações étnico-raciais. Entretanto, passados dezoito anos da Lei nº 10.639/2003, ainda existem unidades escolares com dificuldades de implementá-la.

No tocante à cultura afro-brasileira afirmou Pereira (2010, pp. 52-53) que

A inserção de temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras em nossos currículos permitirá maior compreensão de seus modos de funcionamento, bem como as influências que exerceram e continuam a exercer sobre a nossa sociedade. [...] No que tange às culturas afro-brasileiras, sua inserção nos currículos escolares favorece o conhecimento de nossa diversidade social, ao mesmo tempo que aponta os conflitos subjacentes ao modelo educacional, que, até o momento, se recusava a considerar essas referências também como um fator constitutivo da sociedade brasileira.

Particularmente, com a divulgação na mídia de casos de racismo no Brasil e no exterior, com as manifestações dos movimentos negros em defesa de direitos sociais e de manifestação da cultura afrodescendente e, em face da divulgação em 2019, do informativo a respeito das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, a construção e aplicação de uma sequência didática na sala de aula sobre a “Sociologia do negro brasileiro: aspectos históricos e sócio-culturais” torna-se relevante, podendo-se, inclusive, utilizar-se do informativo em uma das aulas para analisar o problema da desigualdade social que afeta a população negra.

Segundo Aguiar (2008, p. 116) a “discussão sobre os mecanismos que atuam na construção social de nossa desigualdade tem sido um dos grandes temas das Ciências Sociais brasileiras. Dentre esses mecanismos destaca-se a questão racial”. A questão envolve várias interpretações (ver Apêndice 1). Não há consenso entre os pesquisadores sobre o papel da raça na construção das desigualdades sociais. Após, 133 anos de abolição da escravidão, através da Lei Áurea, a República Federativa do Brasil ainda é marcada por muitas disparidades entre negros e brancos. Diante disso, faz-se necessário o desenvolvimento do projeto no âmbito da Sociologia do ensino médio visando uma melhor compreensão da realidade social brasileira.

Assim, percebe-se que há vários problemas referentes à (a) aplicação da lei 10639 de modo sistemático e consistente nos sistemas de ensino brasileiros e pernambucano, em particular; (b) aplicação da lei no currículo da Sociologia escolar. Passados 18 anos da promulgação da lei, infelizmente, há muitas inconsistências em sua aplicação – e mesmo resistências de docentes e discentes, alimentadas às vezes por preconceitos ou por desinformação. Por outro lado, percebe-se, nos últimos anos, um acirramento de tensões raciais, particularmente no discurso público e cotidiano, com manifestações visíveis de racismo e discriminação, pela escalada de violência contra pessoas negras, suscitando reações antirracistas e um crescente interesse internacional sobre o tema.

Tendo em vista a pertinência do tema e da situação descrita do contexto escolar em Pernambuco e em Gameleira, bem como o que identificamos na análise da literatura científica e no

embasamento teórico que apresentaremos em seguida, entendemos ser necessário contribuir para um tratamento – ainda que pontual – desse problema de aplicação da lei no âmbito do currículo. Tal tratamento prático encontra na modalidade da intervenção didático-pedagógica uma forma apropriada, que permite não apenas a reflexão, mas também a efetivação experimental de uma proposta específica. Assim, nos propomos a realizar uma intervenção, orientada pelos seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Realizar intervenção didático-pedagógica em duas escolas estaduais do interior de Pernambuco visando implementar o ensino de conteúdos de história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia.

Objetivos Específicos:

- Elaborar uma sequência didática, na forma de planos de aulas, em torno do eixo temático “Sociologia do negro brasileiro: aspectos históricos e sócio-culturais”.
- Fornecer ferramentas aos professores de Sociologia para o ensino de conteúdos da temática história e cultura afro-brasileira no ensino médio.
- Verificar a viabilidade da utilização de sequência didática para implementar na sala de aula o ensino de história e cultura afro-brasileira no componente de Sociologia.

Dito isso, e estabelecidos os objetivos retro citados, no primeiro capítulo, tratamos dos antecedentes do ensino da temática história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia, na Gerência Regional de Educação da Mata Sul de Pernambuco e nas escolas estaduais localizadas no município de Gameleira. Fazendo-se necessário destacar a inclusão da temática no currículo oficial de Pernambuco, a incipiência do ensino, as práticas pedagógicas adotadas nas duas escolas estaduais selecionadas para a pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos o estado da arte sobre o ensino de Sociologia e a temática história e cultura afro-brasileira na escola, a partir da classificação da literatura e síntese das obras produzidas no último decênio. Durante as pesquisas, foi identificado que a produção bibliográfica tem se concentrado no estudo do currículo, estado da implementação da Lei 10.639/2003, práticas de ensino, análise da percepção docente, o problema da formação inicial e continuada, os conteúdos dos livros didáticos de Sociologia e as dificuldades de se tratar na escola, temas sobre religiões afro-brasileiras.

No terceiro capítulo, dissertamos sobre os pressupostos teóricos para o ensino de Sociologia e história e cultura afro-brasileira numa perspectiva antirracista e multicultural. No capítulo, a escola é considerada um espaço sócio-cultural e local de encontro de diferentes culturas. Diante disso, advogamos a favor de uma educação que favoreça a diversidade cultural e étnico-

racial, promova o antirracismo e multiculturalismo na escola, através do desenvolvimento de uma pedagogia de projetos.

No quarto capítulo, elencamos os procedimentos metodológicos da intervenção pedagógica focalizando na proposta de uma pesquisa-ação. Nessa seção, com fulcro em Richardson (1999; 2013), Demo (1995) e Freire (2000) justificamos a importância da metodologia da pesquisa-ação como abordagem qualitativa e como possibilidade de intervenção na realidade das escolas. Em seguida, descrevemos as ações a serem realizadas e caracterizamos o contexto da intervenção

No capítulo cinco, descrevemos como ocorreu o contato com as escolas, os problemas enfrentados, a percepção dos sujeitos da pesquisa-ação sobre o ensino de Sociologia e cultura afro-brasileira na sala de aula, analisamos os dados coletados sobre as escolas e descrevemos as etapas que deveriam ter sido seguidas na aplicação da sequência didática, elaborada em forma de planos de aulas, para ser vivenciada em turmas duas turmas do ensino médio.

Nas considerações finais, efetuamos o fechamento das discussões. E, após as referências bibliográficas, anexamos ao trabalho de conclusão de curso (TCC), dois apêndices: um artigo científico, intitulado, “Afrodescendência e desigualdade social no Brasil: uma análise histórico-social”, elaborado durante a construção do TCC e a sequência didática “Sociologia do negro brasileiro: aspectos históricos e socioculturais”. Para melhor compreensão dos antecedentes do ensino da temática afro-brasileira, nas escolas estaduais de Gameleira-PE, anexamos o Projeto “Educação não tem cor” e a pauta de apresentação do “Projeto pérola negra”, das respectivas instituições de ensino.

1. A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: ANTECEDENTES NA GRE MATA SUL E NAS ESCOLAS ESTADUAIS LOCALIZADAS EM GAMELEIRA-PE

Neste capítulo, tratamos de identificar os antecedentes do ensino da temática história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia na Gerência Regional de Educação da Mata Sul e nas duas escolas estaduais localizadas no município de Gameleira-PE, selecionadas como campo de pesquisa e intervenção pedagógica. Isso se fez necessário, para contextualizar o projeto e saber quais ações estão sendo desenvolvidas na Gerência e nas escolas para cumprir a Lei 10.639/2003.

Para tanto, o capítulo se organiza em três partes. Na primeira, discorremos sobre o processo de inclusão da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial de Pernambuco. Na segunda, a respeito da incipiência do ensino dessa temática na GRE Mata Sul. Na terceira, sobre as práticas pedagógicas adotadas nas duas escolas escolhidas para a pesquisa e intervenção.

1.1. O processo de inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira” no currículo oficial de Pernambuco

A inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco foi normatizada pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, através da Gerência de Normatização do Ensino, Instrução Normativa nº 006/07, publicada no DOE/PE de 21/11/2007, revogada pela Instrução Normativa nº 04/2011 (publicada no DOE/PE de 09/02/2011), que orientou a inclusão no referido currículo, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Em 2012, a Secretaria de Educação de Pernambuco publicou o “Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos: Rede Estadual de Ensino de Pernambuco”. Ele foi construído para atender a necessidade de transversalizar a temática Educação em Direitos Humanos e oferecer subsídios para o trabalho pedagógico do professor. A temática deveria ser transversalizada em todos os componentes curriculares do ensino fundamental, do ensino médio, e das diversas modalidades de ensino.

O eixo temático 6, do Caderno retro citado, intitulado “Prática pedagógica e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira: a cultura afro-brasileira” tinha como objetivo geral “promover o conhecimento das relações étnico-raciais apontando para a educação o reconhecimento da cultura afro-brasileira e buscando propiciar o enfrentamento do racismo”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 78). O documento pretendia simplesmente iniciar um diálogo com o professor sobre educação das relações étnico-raciais, esperando contribuir “para fomentar a continuidade dos estudos, das pesquisas e da realização de práticas pedagógicas sobre a temática, pautadas no reconhecimento da nossa responsabilidade para a construção de uma escola e de uma sociedade promotora da equidade e da democracia” (PERNAMBUCO, 2012, p. 89).

Somente em 2013, com a publicação dos Parâmetros Curriculares de Sociologia e Filosofia Ensino Médio, do Estado de Pernambuco, as questões étnico-raciais começam a fazer parte do currículo oficial de Sociologia, das escolas estaduais. No parâmetro, constam seis expectativas de aprendizagem relacionadas ao Núcleo Conceitual e Temático “Cultura, Identidade e Diversidade” conforme podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 1: Expectativas de aprendizagens do Núcleo Conceitual e Temático “Cultura, Identidade e Diversidade”

NÚCLEOS CONCEITUAIS E TEMÁTICOS	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM	Anos		
		1º	2º	3º
2. CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE	EA1 – Compreender a relação ser humano/cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socioculturais.			
	EA2 – Identificar e sistematizar os elementos que caracterizam as culturas em diferentes sociedades, cultura material e imaterial, bem como reconhecer o patrimônio cultural existente.			
	EA3 – Identificar e compreender os processos de interação social, cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social.			
	EA4 – Apreender o conceito de identidade cultural, percebendo a si e ao outro no contexto da diversidade.			
	EA5 – Identificar, reconhecer e valorizar as manifestações e representações da diversidade cultural, respeitando as diferenças e promovendo estratégias de inclusão.			
	EA6 – Analisar os processos ideológico-políticos de produção e sustentação da indústria cultural.			

Por que trabalhar com núcleos conceituais e temáticos? Segundo os Parâmetros, por causa da “necessária unidade conteúdo-forma, no tratamento da disciplina [...] de modo a contemplarem conceitos e temas relevantes para a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, a serem trabalhados mediante expectativas de aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2013, p. 52). No tocante às

expectativas de aprendizagens, a cor azul claro indica quando a expectativa começa a ser abordada pela primeira vez. A cor azul celeste, quando a expectativa necessita ser objeto de sistematização. A cor azul escuro indica os anos nos quais a expectativa de aprendizagem deverá ser consolidada.

No Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021), na seção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira está claramente estabelecido, devendo a temática ser ensinada em articulação com os diferentes componentes curriculares, conforme podemos observar no texto abaixo:

A Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015) é uma temática que deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo. Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades. É necessário que as práticas escolares contemplem nos seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas como forma de reconhecimento da contribuição que diversos povos deram para a história e cultura nacional. Desta maneira, será alcançada uma educação das relações étnico-raciais que respeite a diversidade brasileira e que busque a erradicação da desigualdade e discriminação, ensejando a construção de uma sociedade baseada no reconhecimento das diferenças e na verdadeira democracia racial. (PERNAMBUCO, 2021, pp. 34-35).

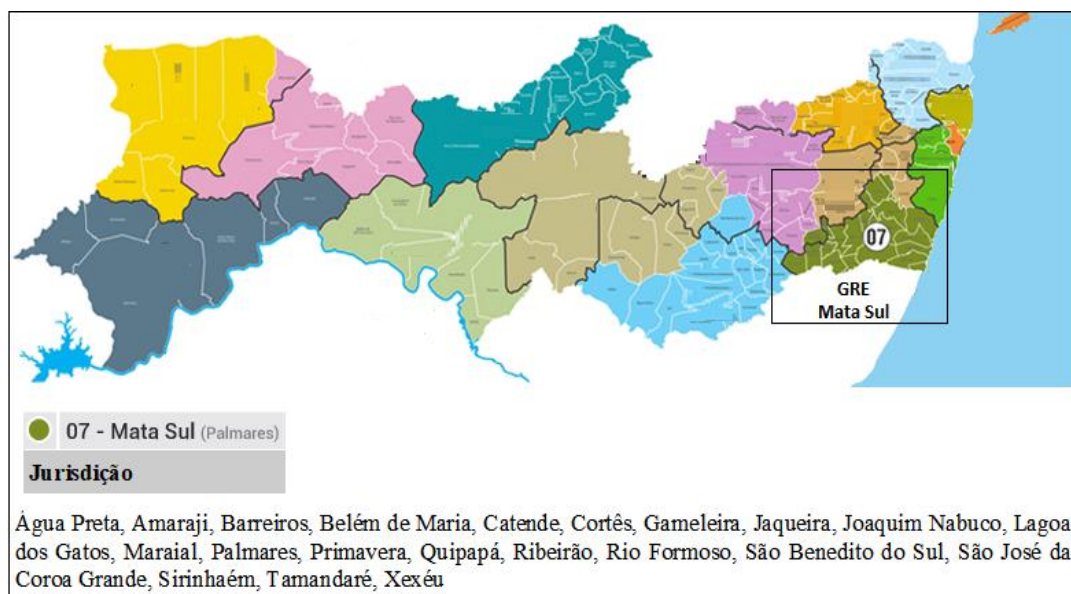
Em face de o “Currículo Pernambuco Ensino Médio” (2021) ser um documento muito recente, há escassez de informações sobre como as escolas estaduais estão se planejando para trabalhar a temática em discussão a partir do novo referencial curricular. Sabe-se, no geral, que muitas escolas dispõem de um projeto para trabalhar História e Cultura Afro-brasileira. Há ainda aquelas que não possuem projetos, preferindo trabalhar esporadicamente a temática ou deixar que os professores, de qualquer componente curricular, decidam incluí-la em seus planejamentos.

1.2. A incipiência do ensino de história e cultura afro-brasileira na GRE Mata Sul de Pernambuco

Nas escolas da Gerência Regional de Educação da Mata Sul (GRE Mata Sul), onde atuo como docente de Sociologia, é incipiente a aplicação das leis citadas até aqui. A Gerência não dispõe de dados consistentes sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia. A GRE Mata Sul tem jurisdição em vinte e uma cidades (conforme

podemos observar na figura 1), possui 51 unidades escolares e mais ou menos 22.542 alunos matriculados³.

Figura 1: Localização e jurisdição da Gerência Regional de Educação da Mata Sul



Fonte: adaptado de <http://www.educacao.pe.gov.br>

Em uma sondagem por telefone, realizada com doze professores vinculados à GRE Mata Sul, distribuídos entre os municípios de Gameleira, Ribeirão, Palmares, Joaquim Nabuco e São José da Coroa Grande, identificamos, parcialmente, que as práticas pedagógicas com cultura afro-brasileira nas escolas são direcionadas quase que exclusivamente para as comemorações do dia 20 de novembro.

A incipiência no ensino da temática afro-brasileira foi parar na justiça. Em 16 de janeiro de 2020, a 3ª Promotoria de Justiça Cível de Palmares, através do Inquérito Civil nº 2019/74904, Documento nº 11231455, expediu a Recomendação nº 001/2020, cobrando providências à Secretaria Municipal de Educação do Município de Palmares-PE e à GRE Mata Sul para garantir o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino de sua

³ O total 22.542 alunos matriculados são do ano letivo de 2019. Várias tentativas junto a GRE Mata Sul foram feitas para atualizar a informação, porém, sem sucesso. O funcionário "A" disse que a informação era fornecida pelo funcionário "C". O funcionário "C" relatou que a competência era do Setor de Ensino. O funcionário "B", do Setor de Ensino não respondeu à solicitação. O funcionário "A" foi procurado novamente e declarou que o responsável pelo fornecimento da informação é o funcionário "C". O funcionário "C" foi novamente contatado obtendo-se a seguinte resposta via Whatsapp: "Olha, essa informação tem que ser solicitada diretamente ao Gabinete, pois tratam-se de dados institucionais, não posso encaminhar sem autorização do gerente".

jurisdição sob pena de responder por crime de responsabilidade conforme podemos ler no trecho abaixo.

Recomenda à Secretaria Municipal de Educação do Município de Palmares-PE e à GRE MATA SUL, para que adotem providências relativas à inclusão da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental que compreendem sua área de atuação [...]. Finalmente, ressalte-se que o não atendimento à presente Recomendação implicará a adoção de medidas necessárias a sua implementação por este Órgão Ministerial, inclusive no que tange à responsabilidade. (PERNAMBUCO, 2020, pp. 8-9).

Segundo a Promotoria de Justiça, a GRE Mata Sul, apesar de manifestar interesse na solução do problema, em resposta ao Ofício nº 069/2019, anexou somente ações individualizadas, praticadas por escolas estaduais do sistema de ensino localizadas em Palmares/PE, e deixou de responder a outros questionamentos. Em entrevista com o chefe do setor de ensino da GRE Mata Sul, realizada na sede da Escola Estadual Nossa Senhora da Penha (EENSP), foi-lhe perguntado se a Gerência possuía plano de ação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e qual o estado do ensino dessa temática nas escolas da Gerência, obtendo-se a seguinte resposta:

A GRE não possui projetos ou plano de ação para o ensino de cultura afro-brasileira. Sabemos que existe uma Lei sobre a obrigatoriedade do ensino. Respondemos na Promotoria que as escolas são responsáveis para desenvolverem seus projetos. Quando alguma escola tem dificuldade a GRE atua com orientações e com formações pedagógicas. Mas, não existe plano de ação na GRE. A equipe do setor de ensino, somente fiscaliza o que está sendo feito pelas escolas. (Diário etnográfico, 09/11/2021).

Diante disso, a Promotoria de Justiça, recomendou à Secretaria Municipal de Educação de Palmares-PE e à GRE Mata Sul, a construção de um plano de ação para o ano letivo de 2020, a realização de formação continuada para os docentes, velar para que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena sejam ministrados nas escolas, e o envio de relatórios anuais para o Ministério Público.

1.3. As práticas pedagógicas com história e cultura afro-brasileira nas escolas estaduais localizadas em Gameleira-PE

1.3.1. O estudo sobre os desafios da prática docente na sala de aula

O artigo “História e cultura afro-brasileira: os desafios da prática docente” (LIMA, 2018), trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Culturas Africanas da Diáspora e dos Povos Indígenas, ligado ao Núcleo de Estudos sobre África e Brasil, da Universidade de

Pernambuco (NEAB/UPE), Campus Garanhuns-PE, é o único trabalho de que temos conhecimento a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas estaduais localizadas no município de Gameleira-PE.

Infelizmente, o trabalho não foi desenvolvido no âmbito do componente curricular de Sociologia. O trabalho está direcionado apenas para a Escola Estadual Nossa Senhora da Penha (EENSP) e com foco no ensino de História. Fora isso, não sabemos da existência de quaisquer trabalhos acadêmicos do campo das Ciências Sociais que tenha debruçado sobre a realidade das escolas estaduais de Gameleira-PE. Sabemos apenas que o tratamento dado ao ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas é inconsistente. O que certamente é um reflexo da incipiência do ensino dessa temática na GRE Mata Sul de Pernambuco.

Ao escrever o artigo supracitado, Lima (2018) teve por objetivo “analisar os principais fatores que desafiam a prática docente no ensino de história e cultura afro-brasileira, no ensino médio, impedindo a efetivação da Lei Federal nº 11.645/2008 e a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais na sala de aula”. Na ocasião foram realizadas observações participantes em sete turmas de Ensino Médio existentes no ano letivo de 2017, entrevistas com quatro professores de História e com os alunos por amostragem resultando no seguinte diagnóstico:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem-se constituído um desafio para os professores do Ensino Médio. Observações e entrevistas realizadas constataram a existência de várias dificuldades que impedem o ensino da temática. Entre os problemas identificados, encontramos: lacunas no Projeto Político Pedagógico, problemas na formação docente (inicial e continuada), desvalorização da História como Disciplina, abuso das metodologias tradicionais de ensino e precariedade na infraestrutura da escola. (LIMA, 2018, p. 2).

A pesquisa constatou ainda o desinteresse dos alunos em relação à temática História e Cultura Afro-Brasileira, devido à proeminência de Português e Matemática em detrimento dos componentes curriculares da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias como outro desafio à prática docente conforme podemos ler abaixo:

Esse modo de pensar é reflexo do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para a Educação (PMGE/ME) [...]. O programa visa à obtenção de resultados para melhorar os indicadores de Pernambuco. O produto final é obtido através do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Na tabela abaixo podemos observar os resultados da EENSP no ano de 2017, referente à 3ª Série do Ensino Médio [...]. O SAEPE classifica o desempenho dos estudantes por nível de proficiência. Como podemos perceber, os resultados não são satisfatórios. Mais de 80% estão abaixo do ideal, isto é, do desejável para a série. Diante disso, o alerta foi dado: a escola precisa unir esforços para “sair do vermelho”. Portanto, a partir do PMGE/ME, Língua Portuguesa e Matemática se tornaram componentes prioritários. Os únicos que precisam ser estudados. São as matérias de peso nas avaliações externas. A escola precisa atingir as metas. Na sala de aula, as Ciências Humanas caíram em descrédito. (LIMA, 2018, p. 10-11).

Tendo identificado e analisado os principais fatores existentes na sala de aula que desafiavam a prática docente no ensino médio com respeito à história e cultura afro-brasileira, Lima (2018) propõe à escola, que promova em parceria com a GRE Mata Sul, formação continuada em serviço e que construa uma proposta pedagógica para trabalhar educação das relações étnico-raciais e vivenciar a Lei 11.645/2008 no espaço escolar.

1.3.2. Os Projetos “Pérola negra”, “Educação não tem cor” e “Afro-negro”

No município de Gameleira-PE, existem duas escolas estaduais: uma Regular, outra de Referência. As práticas pedagógicas das escolas são bastante semelhantes no tocante ao ensino de história e cultura afro-brasileira. A EENSP, regular, possui um projeto interdisciplinar intitulado “Educação não tem cor”⁴ (ver Anexo 1). A Escola de Referência em Ensino Médio Doutor Jaime Monteiro (EREM-DJM) tem o “Projeto Pérola Negra” (ver Anexo 2). O primeiro projeto foi sistematizado em 2017, e desde esse ano, vem sendo vivenciado na escola. O segundo, existe desde 2013, porém, em 2019, não foi vivenciado por causa da aplicação da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE).

Enquanto isso, a EENSP trabalhou o “Projeto afro-negro muito mais que uma cor: uma identidade”. Tratou-se de um empreendimento de iniciativa pessoal elaborado e coordenado por uma ex-docente da instituição, de cor preta, que no ano letivo de 2019, lecionou História, Filosofia e Sociologia. O evento consistiu em exposições sobre a história, a música, a poesia, a culinária e a religião dos afro-brasileiros.

Os projetos das duas escolas são desenvolvidos sempre no mês de novembro. Por isso, a prática ficou rotulada como o “Dia da Consciência Negra”, a “Semana da Consciência Negra” e o “Dia do Negro na Escola”. O tema é trabalhado de maneira folclórica. Isto é, como data comemorativa. Um dia a ser observado no calendário escolar. Um momento para expor as manifestações culturais dos africanos e dos afro-brasileiros.

Como sabemos, a data estava prevista no Art. 215, § 2º da Constituição Federal que preconiza: “A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (BRASIL, 1988). Foi fixada no Art. 1º da Lei 10.639/2003,

⁴ Além do Projeto “Educação não tem cor”, no capítulo 15 do Projeto Político Pedagógico da EENSP, intitulado “Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” consta a seguinte proposta pedagógica: “Em consonância com a Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a Escola trabalhará em todo o seu currículo escolar, mas precisamente nos componentes curriculares de Arte, História e Literatura, a referida temática”. (Projeto Político Pedagógico, 2014, p. 22).

que deu nova redação ao Art. 79-B da Lei nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional): “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”.

Geralmente, a EENSP e a EREM-DJM seguem ou tentam cumprir o calendário e as determinações da GRE Mata Sul. Quando o dia vinte de novembro se aproxima, a equipe gestora e a equipe pedagógica mobilizam os professores para a realização do evento. Estes, por sua vez, lideram os estudantes para a concretização do projeto. Cada professor, independentemente da disciplina, fica responsável por uma turma de alunos. A prática mais corriqueira consiste em os alunos coletarem informações na internet e depois apresentarem no pátio da escola ou na sala de aula utilizando cartazes. O cenário é montado pelo professor responsável da turma e pelos alunos. Porém, nem todos os alunos participam.

No dia da realização, os alunos cantam, recitam versos de poetas negros, narram histórias de feitos heroicos, dançam, apresentam pratos da culinária e usam peças da indumentária africana. Os professores ficam observando e coordenando o seu grupo de alunos. Pronto! Está realizado o Dia da Consciência Negra. É dessa forma, que a cultura afro-brasileira é vivenciada nas escolas.

Vale salientar que antes dos projetos, a cultura afro-brasileira era trabalhada esporadicamente na escola. Não havia sistematicidade nos planejamentos. Para cumprir o calendário escolar, de última hora, uma reunião era realizada para traçar ações com o objetivo de realizar o evento. Naquele período, uma vez ou outra, um grupo de capoeira era convidado para se apresentar na quadra ou no pátio da escola. As turmas de ensino médio aligeiramente preparavam uma exposição de cartazes. Um professor de história da escola ministrava uma palestra. Na sala de aula, os docentes, geralmente dos componentes curriculares de Ciências Humanas e suas Tecnologias incluíam conteúdos de história e cultura afro-brasileira em seus planejamentos.

Percebe-se que as escolas têm “um mês” e “um dia específico” para tratar da cultura afro-brasileira. Essa prática folclórica e eventualista limitam a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e a promoção da educação das relações étnico-raciais na escola. E, até o presente momento, o corpo docente não conseguiu construir outra proposta.

Em 2020 e 2021, devido à pandemia de coronavírus e as dificuldades com a operacionalização do ensino remoto e do ensino híbrido, a EENSP não vivenciou o projeto “Educação não tem cor”. Já a EREM-DJM, em 2020, realizou uma breve comemoração que consistiu no cântico de duas músicas, na recitação de uma poesia e na leitura do texto abaixo transcrito que, segundo informações obtidas na EREM-DJM, é um resumo do Projeto “Pérola negra”.

O projeto Pérola Negra acontece há sete anos, sempre com subtítulos diferentes no intuito de conscientizar nossa comunidade escolar. Hoje 20 de novembro, data que marca a morte de Zumbi dos Palmares, um grande líder na luta de resistência contra o sistema escravista da época. Nossa escola seguindo as diretrizes curriculares nacionais traz de forma lúdica, temas sérios atuais. O projeto promove auto-reconhecimento e ações afirmativas na tomada contra o racismo e a discriminação social muito presente na sociedade. Neste ano, abordaremos a importância da representatividade de pretos e pretas nos espaços de profissões valorizadas pela sociedade brasileira, ex: Médicos, Magistrados, professores, entre outras. (GAMELEIRA, 2020).

As atividades foram solicitadas pela Gerência Regional de Educação da Mata Sul. Realizadas no auditório da EREM-DJM por nove estudantes do ensino médio, liderados pela educadora de apoio da escola. Esta, com um telefone celular filmou o ocorrido e, em seguida, postou o conteúdo da filmagem em um canal do Youtube pertencente à GRE. Em 2021, a EREM-DJM realizou prática similar e, novamente as homenagens do Dia Nacional da Consciência Negra foram transmitidas pelo Canal do Youtube “GRE Mata Sul Gerência Regional de Educação”.⁵

A situação descrita vem suscitando alguns problemas didáticos para o ensino de Sociologia, já indicados na Introdução, que precisam, a nosso ver, serem enfrentados por meio de uma intervenção pedagógica. Dentre eles podemos nomear: 1) os conteúdos aludidos na Lei não estão sendo plenamente ensinados; 2) a Lei determina que os “conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”; 3) os conteúdos de história e cultura afro-brasileira relacionados à área cultural, social, econômica e política têm relação direta com as Ciências Sociais.

Vale salientar que a questão racial é um tema clássico das Ciências Sociais no Brasil. Além disso, Costa e Araújo (2012. p. 129) indicam que “tanto a legislação acerca do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana quanto os próprios conteúdos envolvidos nestes tópicos parecem ser temas postos na intersecção” de História e Sociologia.

Por outro lado, é perfeitamente legítimo focalizar somente na problemática afro-brasileira, apesar da Lei também fazer referência à questão indígena. Segundo dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população do município de Gameleira é de 27.912 pessoas. Desse total, 70% são negros (pretos e pardos).

⁵ GRE CULTURA E ARTE. Transmitido ao vivo em 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=spyAwA7goJw>
GRE CULTURA E ARTE. Transmitido ao vivo em 26 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEtWkedl4GY>

Em síntese, uma intervenção pedagógica, na forma de sequência didática, com conteúdos de história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia (ver Apêndice 2) é o mínimo que pode ser feito para implementar o ensino-aprendizagem da temática nesse componente curricular. Evidentemente, não é suficiente para resolver todos os problemas diagnosticados nas escolas. A intervenção tem caráter experimental e de sensibilização para modificação das práticas pedagógicas identificadas.

2. O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA: CLASSIFICAÇÃO E SÍNTESE DA LITERATURA

A produção livresca e de trabalhos acadêmicos sobre a temática história e cultura afro-brasileira são abundantes. Há uma quantidade enorme de livros, monografias, relatos de experiências, projetos de intervenção pedagógica, artigos científicos, dissertações e teses. A pesquisa acadêmica tem envolvido uma multiplicidade de programas de pós-graduação, áreas e linhas de pesquisas em vários campos do saber. Esse estado da arte limita-se a uma área muito restrita: o que tem sido escrito especificamente sobre “história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia”.

Excetuando-se os estabelecimentos de ensino de Educação Quilombola que, por possuírem uma diretriz específica, denominada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, não foram objeto desta pesquisa, por, “ensino de Sociologia”, deve-se entender o ensino ministrado nas escolas de ensino médio, públicas e particulares, ou para elas direcionadas durante a formação inicial ou continuada visando garantir a presença da temática história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Antes de prosseguirmos, uma palavra inicial precisa ser dita a respeito dos procedimentos adotados para o levantamento das informações. Primeiro, foi estabelecido o recorte temporal 2011-2021. Segundo, os locais das pesquisas exploratórias ocorreram no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na plataforma Google Acadêmico, no site Academia.edu, no Scielo.org e nos sites das instituições associadas do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO).

Utilizaram-se para as buscas várias combinações entre as palavras-chave: Sociologia, ensino de Sociologia, Lei 11.645, prática docente, história e cultura afro-brasileira, Lei 10.639, cultura afro-brasileira. E, em face da natureza desse projeto, só foram selecionados para compor o estado da arte, textos publicados e trabalhos de conclusão de curso de mestrado ou doutorado que possuíam relação inequívoca com o ensino de Sociologia na escola. Durante as buscas foram coletados 31 trabalhos em simetria com o objeto de estudo da pesquisa.

A literatura encontrada na pesquisa exploratória foi classificada em seis categorias: 1) O estado da implementação da Lei 10.639/2003; 2) A lei 10.639 e o currículo de Sociologia; 3) A prática docente em Sociologia e o ensino de história e cultura afro-brasileira; 4) As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o problema da formação inicial dos professores de Sociologia; 5) O

livro didático de Sociologia e os conteúdos de história e cultura afro-brasileira; 6) Cultura e religiosidade afro-brasileira no ensino de Sociologia.

2.1. O estado da implementação da Lei 10.639/2003

Certos estudos sociológicos têm destacado a relevância da Lei 10.639, a necessidade da sua implementação, e verificado se a legislação está sendo cumprida ou descumprida pelas escolas de educação básica do país. Há muitos trabalhos dessa natureza. Principalmente em livros publicados que contém artigos de Especialização em ensino de Sociologia. Há também dissertações de mestrado abordando a mesma questão. Para não cairmos na mesmice, apresentaremos apenas uma amostra de três trabalhos.

Alencar (2015), em “A Lei 10.639: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil” entrevistou dez professores de Sociologia procurando saber quais ações, procedimentos e práticas de ensino, os docentes estão viabilizando, para cumprir a Lei e ministrar conteúdos que ajudem a problematizar o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial no ambiente escolar. Na conclusão da pesquisa a mestra afirmou que:

As falas desses professores indicam um cenário escolar contraditório e conflituoso que se refletia em tensões experienciadas, mormente, a população negra no ambiente escolar. [...] Os professores, tanto os pessimistas e descrentes da possibilidade de mudanças maiores, quanto os otimistas em relação à lei e seus desdobramentos, estão desenvolvendo – nos limites que lhe foram impostos dentro da escola – ações importantes. (ALENCAR, 2015, p. 182).

Outro trabalho com objeto de estudo semelhante foi produzido por Frontoura (2018), que escreveu com o propósito de demonstrar a importância dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana para o currículo escolar bem como as dificuldades de vivenciá-los na escola. No entendimento da autora, a lei retro citada é resultado das conquistas do movimento negro brasileiro e pode ser qualificada como uma política pública para a educação.

Embora as Políticas Públicas para Educação citadas neste trabalho tenha como objetivo a equiparação dos direitos de negros e brancos e a diminuição do racismo, isso não significa que de fato há uma efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. Tanto a Lei como as Diretrizes entram em constante confronto com as práticas no funcionamento do sistema de educação ressaltadas pela naturalização da desigualdade racial. A luta pela superação do racismo e do preconceito racial ainda tem muito a percorrer, no entanto na atual conjuntura política do Brasil os acontecimentos em torno da temática da educação não foram nada positivos representando inúmeros retrocessos inclusive sobre a temática do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. (FRONTOURA, 2018, p. 240-241).

Seguindo um percurso parecido, Santos (2018) avaliou a aplicação da Lei 10.639/2003, enquanto política pública para a educação, especificamente sobre o cumprimento dos conteúdos da temática étnico-racial no currículo escolar. Chegou-se a conclusão que a política pública ainda apresenta muitas dificuldades quanto a sua consecução, principalmente em termos didático-pedagógicos dos componentes curriculares. O autor ainda assinala que cumprir a Lei, apenas no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, fragiliza o desenvolvimento metodológico de práticas pedagógicas e culturais no trato com a temática étnico-racial.

Grosso modo, os trabalhos dessa categoria, em análise, basicamente, se restringem a destacar a importância da Lei 10.639 para o ensino de Sociologia, as dificuldades enfrentadas na implementação da legislação, a presença de professores não-licenciados em Ciências Sociais ensinando Sociologia, a insensibilidade dos profissionais da educação no trato com as questões étnico-raciais e o eurocentrismo do currículo escolar, não obstante, os muitos esforços para descolonizá-lo.

2.2. A Lei 10.639 e o currículo de Sociologia

2.2.1. A intersecção entre História e Sociologia para a superação de modelos reificadores

A temática afro-brasileira, enquanto conteúdo curricular, para certos autores, deve ser tratada na intersecção e diálogo entre História e Sociologia e visando a superação de modelos reificadores. Em, “Entre História e Sociologia: diálogos sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, sétimo capítulo do livro “A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas”, obra com selo de aprovação do Ministério da Educação (MEC) para compor o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE do Professor 2013), Costa e Araújo (2012, p. 129) indicam que, “tanto a legislação acerca do ensino de História e culturas afro-brasileiras e africanas quanto os próprios conteúdos envolvidos nestes tópicos parecem ser temas postos na intersecção” das áreas de conhecimentos de História e Sociologia.

Depois de analisarem os principais marcos legais, em nível nacional e do Estado do Paraná, que fundamentam a educação das relações étnico-raciais e assinalarem a importância da aplicação da legislação na escola, os autores afirmaram que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira visa superar pelo menos duas situações recorrentes: “A primeira refere-se à certa negligência na forma como o currículo oficial tratava os assuntos; a segunda aponta para a forma

reificadora dada aos mesmos. Em ambos os casos constroem-se posturas que vêm a colaborar na manutenção de uma visão de mundo posta a manter desigualdades”. (COSTA; ARAÚJO, 2012, p. 137).

Vale salientar que Hilton Costa e Débora Cristina de Araújo reconhecem o problema da formação de professores para o trato das relações étnico-raciais na escola. Entretanto, no texto em questão, esse não é o epicentro do problema. O epicentro encontra-se na negligência curricular e na atitude reificadora no tratamento dos conteúdos de ensino, sempre em detrimento das populações afro-descendentes. Posto isso, Costa e Araújo (2012, p. 138) preconizam que:

Sob esse contexto, o ensino de Sociologia pode se mostrar uma ferramenta importante. A desnaturalização de termos e conceitos como “raça” e “escravo”, por exemplo, e sua discussão na condição de operadores e categorias sociais podem ser elementos fundamentais na construção de uma nova visão sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, a disciplina de Sociologia no Ensino Médio funcionaria como uma espécie de “superego” da História, buscando desconstruir as “verdades dadas”. Ou seja, a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, funcionaria também como uma espécie de “superego” da História – ao possibilitar a percepção, por exemplo, de que categorias, termos, conceitos adotados na disciplina são frutos de processos sócio-históricos, por isso tanto eles quanto os conteúdos neles estruturados não se constituem em verdades absolutas.

Nota-se que, no ensino de Sociologia, a discussão de termos e conceitos enquanto categorias sociais e a sua desnaturalização é condição indispensável para a construção de uma visão histórica e sociológica renovada da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Para a efetivação dessa proposta faz-se necessário um diálogo sistemático entre História e Sociologia para a superação dos modelos reificadores. Na visão de Costa e Araújo (2012) a intenção primordial das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 é a superação de reificações. Por isso,

[...] um ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que supere modelos reificadores passa, necessariamente, pela adesão a inúmeros conceitos e temas caros à Sociologia, à Antropologia, bem como à nova historiografia. Logo, a inserção, de fato, de conteúdos correspondentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas práticas escolares de uma forma não estereotipada, estigmatizada e exotizada pede um diálogo sistemático entre as disciplinas das Ciências Humanas, no caso aqui abordadas: História e Sociologia. (COSTA; ARAÚJO, 2012. p. 145).

Ao analisarmos essas ideias, percebemos que o ponto polêmico desse diálogo encontra-se no fato de a disciplina de Sociologia atuar como “superego” da História para desconstruir as “verdades dadas”. Segundo o Dicionário de Psicanálise, o conceito de “superego” foi “criado por Sigmund Freud para designar uma das três instâncias da segunda tópica” (segunda teoria estrutural do aparelho psíquico). As outras duas instâncias são o “Ego” e o “Id”. O superego (super eu)

“mergulha suas raízes” no Id e, “de uma maneira implacável, exerce as funções de juiz e censor em relação” ao Ego. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 744).

Ao tomar emprestado da Psicanálise o termo “superego”, Costa e Araújo (2012), de certa forma, subordinaram a História à Sociologia, elevando essa última, a categoria de juíza moral e teórica do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, colocou-se em questionamento a capacidade do Historiador de analisar criticamente a realidade social como um processo sócio-histórico. Costa e Araújo (2012) até insinuam que o ensino de História tem contribuído para a transmissão de assuntos prontos e acabados, para uma abordagem reificante que tem favorecido uma visão estereotipada e sacramentada das posições oriundas do colonialismo, do racismo científico e da democracia racial.

Portanto, mesmo assim, Costa e Araújo (2012, p. 148) acreditam que a “perspectiva exposta é uma proposta de um caminho plausível para fazer a relação entre História e Sociologia produzir diálogos relevantes sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e mais, escapar ao tratamento estereotipado, estigmatizado, exotizado que muitas vezes é dado aos temas em questão”. Na visão dos autores, essa perspectiva seria capaz de facilitar e efetivar na escola a legislação que obriga “a valorização das diversas matrizes que compõem a história do país”.

2.2.2. Ensino de Sociologia e história e cultura afro-brasileira numa perspectiva antirracista

Advoga-se ainda, o ensino da temática afro-brasileira em um currículo de Sociologia fundamentado na pedagogia e na epistemologia de uma educação antirracista. Para Oliveira (2014) as leis que tornaram obrigatório o ensino de Sociologia e de história e cultura afro-brasileira geraram um duplo desafio pedagógico. Esse desafio é explicitado pelo autor nos seguintes termos:

Assim, o que procuro refletir é o duplo desafio pedagógico das legislações, ou seja, a tentativa de afirmação de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de um conhecimento escolar em sociologia que tem como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais. Será visto que as tarefas que se impõem na disciplina de sociologia no Ensino Médio com a temática étnico-racial não se expressam simplesmente na aplicação da legislação, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista. (OLIVEIRA, 2014, p. 82).

Essa perspectiva, de promoção de uma educação antirracista, envolve alguns desafios como repensar as bases eurocêtricas do pensamento social brasileiro; promover a luta política na academia e na escola em favor do ensino de Sociologia; e a necessidade dos docentes dialogarem e

intervirem na realidade social dos jovens estudantes. O foco dessa mediação é o combate ao racismo estrutural brasileiro como pode ser percebido na transcrição de Oliveira (2014, p. 95):

É nesse sentido, no jogo da luta política, que os professores de sociologia, que podem mobilizar a discussão racial enquanto temática curricular, são chamados a revelar o racismo estrutural (a luta teórica) e possibilitar a abertura de uma intervenção antirracista (a luta prática). Sabemos que não é uma tarefa simples, pois eles enfrentam um desafio de afirmação de uma disciplina no Ensino Médio, a necessidade de construções pedagógicas inovadoras (o conhecimento escolar em sociologia) e um permanente conflito com diversos atores no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Em outra produção, Luiz Fernandes de Oliveira vai retomar o assunto em questão, dessa vez, refletindo sobre a formação docente para um ensino de Sociologia antirracista (CRUZ; OLIVEIRA; LINS, 2016). A respeito desse assunto, trataremos adiante, na subseção “As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o problema da formação inicial dos professores de Sociologia”.

Em “Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?” Oliveira (2019) volta a tratar da educação antirracista, dessa vez, fazendo uma reflexão teórica e política sobre o combate ao racismo na escola. Para o autor, “muitos docentes ainda têm dúvidas se uma educação que combata o racismo de forma obrigatória por lei pode ter uma eficácia nas salas de aula, inclusive depois” da “vigência da Lei nº 10.639/03” (OLIVEIRA, 2019, p. 120). Para Oliveira, no exercício da profissão docente se faz necessário levar em consideração a questão da diferença e da presença negra nas relações ensino-aprendizagem.

A escola é um espaço caracterizado pela diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero ou social. E, marcada pelo desprezo racial e por mecanismos de exclusões e desigualdades que afetam cruelmente a população negra. Afirma Oliveira (2019, p. 123) que “no mesmo instante em que faz um apelo à igualdade, a escola e a maioria dos docentes manifestam um gosto eurocêntrico pelas culturas e referenciais brancos e um desprezo, igualmente pronunciado, pelas massas e preferências afrodescendentes”. Diante disso, inspirado nos estudos de François Dubet é proposto que:

Nessa perspectiva é que devemos redimensionar nosso olhar para as discussões étnico-raciais e a escola no Brasil. No nosso contexto, as preocupações de Dubet se confirmam mais do que nunca. A diversidade enquanto valor desigual, as contradições das práticas pedagógicas que, por um lado, prega a igualdade e, por outro, exclui o diferente, a ausência das questões raciais no currículo, a invisibilidade dos estudantes negros, a deficiente formação docente, a negação do racismo institucional e individual devem nos mobilizar para o reforço das elaborações teóricas em torno da escola e suas relações com a diversidade negra; além, é claro, de que essas mesmas elaborações sirvam como suporte para a luta antirracismo no Brasil. (OLIVEIRA, 2019, pp. 124-125).

No Dicionário do Ensino de Sociologia, escrevendo sobre o ensino de Sociologia e o racismo, Oliveira (2020) reafirma o seu compromisso com a promoção da educação antirracista no componente curricular de Sociologia. Para o autor, o tema do racismo é um elemento estruturante dos estudos sociológicos brasileiros e, em face da Lei 10.639/2003, o racismo precisa ser discutido e combatido, fazendo-se necessário pensá-lo em conexão com o ensino de Sociologia.

2.3. A prática docente em Sociologia e o ensino de história e cultura afro-brasileira

2.3.1. Relatos de experiência exitosa: o ensino de história e cultura afro-brasileira numa perspectiva interdisciplinar e intradisciplinar

Em “O ensino da história, cultura e literatura afro-brasileira e indígena numa perspectiva interdisciplinar”, Souza, Souza e Oliveira (2021), relatam uma experiência exitosa com uma intervenção pedagógica em uma escola estadual de Mato Grosso (MT). A intervenção pedagógica, realizada no 3º Ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de 2019, teve por objetivo o trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Sociologia para fomentar discussões acerca dos preconceitos raciais a partir de uma educação pautada nos princípios da interculturalidade.

A intervenção sobre a qual o relato de experiência faz referência surgiu do “Projeto de Formação Contínua dos Profissionais da Educação”, da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), que, segundo os idealizadores visava capacitar os professores em serviço, a fim de melhorar os índices educacionais através de projetos de intervenção pedagógica. A experiência relatada partiu da seguinte situação problema:

Diante da aplicabilidade da Lei 10639/03 que trata do ensino da História Cultura e Literatura Afro-Brasileira e Indígena na escola surgem algumas questões: quais leituras podem subsidiar os professores no desenvolvimento desse tema? Como a escola pode orientar as discussões acerca do acesso e permanência da população negra na escola, para além, sentir-se parte dessa? Como o ensino de Literatura, Sociologia e História, podem servir de instrumento gerador de debates sobre a miscigenação do povo brasileiro para construção da própria identidade, a fim de construir uma sociedade mais justa e livre de preconceitos. (SOUZA; SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p. 75191).

Da seção “Um pouco sobre a experiência”, transcrevemos um trecho no qual os autores do relato declaram as ações interventivas construídas para serem aplicadas nas aulas do Componente Curricular de Sociologia:

Após discussões, como plano de intervenção em Sociologia foi adotado elaboração de trabalhos extraclasse de entrevista, envolvendo a pesquisa de campo, a qual é uma atividade importante na escola, o objetivo da atividade foi fazer que o aluno aprenda a ser parceiro de trabalho, como sujeito participativo e consciente da realidade em que vive. Para isso, os alunos foram divididos em grupos de até quatro integrantes e elaboraram perguntas de acordo com os temas que lhes foram sorteados pelo docente, exemplo: preconceitos étnicos, raciais, gêneros etc. Logo após as entrevistas, os grupos apresentaram na sala de aula suas experiências como pesquisadores sociais e os resultados obtidos, de modo que houve grande debate e interação entre os envolvidos, assumindo a necessidade de tais práticas na busca de formar estudantes/cidadãos críticos. (SOUZA; SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p. 75192).

No caso das aulas de Sociologia, as ações planejadas para a intervenção pedagógica, de acordo com Souza, Souza e Oliveira (2021, p. 75193) obtiveram os resultados abaixo:

Em Sociologia pode-se evidenciar que os trabalhos de campo e em grupos que os discentes realizaram, proporcionaram a construção de autonomia no que se refere ao processo de conhecer as próprias origens, desnaturalizando conceitos pré-existentes introjetados em sociedade que muitas das vezes passa despercebido aos olhos. Além disso, o contato com outros pontos de vista permite a construção de novos conhecimentos com base em suas experiências cotidianas.

Resumindo, a abordagem interdisciplinar em História, Língua Portuguesa e Sociologia evidenciaram para os autores da proposta que é possível “ter unidade no desenvolvimento de um trabalho que permite o diálogo entre as disciplinas, e que isso possibilita suscitar debates que visem tratar a realidade numa perspectiva sociológica, histórica e literária possibilitando o refletir e retratar a realidade de forma completa e profunda”.

Na mesma categoria de relatos de experiência exitosa com práticas pedagógicas voltadas para o ensino da temática história e cultura afro-brasileira, adotando uma perspectiva intradisciplinar, temos o artigo “Práticas educativas antirracistas no currículo de Sociologia do ensino médio: o que temos trabalhado?”, de Luane Bento dos Santos. O artigo é uma síntese das atividades pedagógicas da professora, realizadas em uma turma do 1º Ano, do Curso Normal Médio, do Colégio Estadual Pandiá Calógeras, localizado no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, no ano letivo de 2019.

Segundo a autora, o relato de experiência teve por objetivo “apresentar as iniciativas tomadas para inserção da Lei federal de história e cultura africana e afro-brasileira sob nº 10.639/2003 no currículo de Sociologia do ensino médio” (SANTOS, 2021, p. 164). Por conseguinte, a autora, passa a descrever as atividades realizadas na turma supracitada, com autores negros e indígenas (1º bimestre), com manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas (2º

bimestre) e com a oficina de tranças afro, como ferramenta de ensino para práticas antirracistas (3º bimestre).

Conclui-se o artigo afirmando que é de “extrema importância repensar o currículo de Sociologia, questionar os lugares e cânones intocáveis da área, principalmente se desejamos trabalhar com leis anti-hegemônicas, antirracistas e anticolonialistas” como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para a autora, relatar as suas práticas pedagógicas é “uma forma de construir outros modos do fazer sociológico” (SANTOS, 2021, p. 174). O artigo deixou a desejar, na ausência de articulação mais consistente da escrita, com uma teoria da educação das relações étnico-raciais.

2.3.2. Processos educativos em práticas docentes de Sociologia na perspectiva da educação das relações étnico-raciais

A temática história e cultura afro-brasileira também têm sido estudadas na linha de pesquisa, “Práticas sociais e processos educativos”. Um exemplo é a tese de doutorado “Processos educativos em práticas docentes de Sociologia: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio”. Nela, Souza (2017) parte da seguinte questão de pesquisa: “como é possível promover a educação das relações étnico-raciais na prática docente desenvolvida em aulas de Sociologia no ensino médio?”.

Formulada a questão-problema, Souza (2017, p. 32) estabelece como objetivo geral da pesquisa “identificar, descrever e compreender o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em prática docente realizada em aulas de Sociologia no ensino médio que auxiliem na valorização da história e da cultura de afro-brasileiros/as e de africanos/as”. Pois, na concepção do pesquisador:

O ensino de Sociologia na educação básica pode contribuir para a formação de um olhar sociológico que ultrapassa a realidade imediata. Neste sentido, a prática docente é compreendida como uma prática social que se desenvolve em meio a outras porque toda prática social tem uma maneira de construir a relação entre as pessoas, assim é pautada por projetos de sociedade por vezes conflitantes. (SOUZA, 2017, p. 46).

A pesquisa foi realizada fundamentada na fenomenologia, partindo-se “da idéia de que investigar e participar são dimensões de um mesmo processo”. No caso da tese em análise, o autor esclarece que “o fenômeno investigado é o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. Do fenômeno, neste processo, tenta-se participar da experiência vivida,

buscando [...] identificar e tentar explicitar o ponto de vista de quem viveu/vive a experiência e não somente na perspectiva de julgamento do pesquisador. (SOUZA, 2017, p. 84).

Um aspecto que merece ser anotado é a referência feita pelo autor à pouca exploração do tema nas pesquisas acadêmicas, inclusive, chegando a afirmar que durante a pesquisa exploratória para compor a revisão da literatura, pouco encontrou sobre o objeto da pesquisa, isto é, a relação entre ensino de Sociologia e educação das relações étnico-raciais:

Diante dos inúmeros desafios impostos ao desenvolvimento tanto da educação das relações étnico-raciais quanto do ensino de Sociologia na educação básica, resolvi desenvolver esta pesquisa que buscou articular essas duas dimensões. A revisão da literatura evidenciou que não havia pesquisas que fizesse essa relação. Apenas o estudo de Moura (2013) abordou tangencialmente a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. Posteriormente já com a pesquisa avançada, por uma feliz coincidência, deparei-me com os textos de Luiz Fernandes de Oliveira que foram fundamentais para entender potencialidades e possibilidades de desenvolver a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. (SOUZA, 2017, p. 195).

Em resumo, a pesquisa teve como participantes os estudantes e o professor de Sociologia, de uma turma de 2º Ano do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada no município de São Carlos-SP. Nas considerações finais, ao retomar a questão que norteou a pesquisa, o pesquisador assinalou que “não há uma receita pronta e que seja possível aplicar integralmente [...] em qualquer escola ou sala de aula com o propósito de promover o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia”. Para o autor, “a análise dos dados [...] nos dão pistas e indicações de que existem possibilidades e potencialidades abertas pelo ensino de Sociologia que permitem repensar relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas no sentido de garantir a valorização e o apoio aos/às estudantes e fortalecer o pertencimento étnico-racial deles/as”. (SOUZA, 2017, p. 198).

2.3.3. Transposição didática de conteúdos de história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia

Na pesquisa exploratória também foram identificados autores preocupados com a transposição didática de conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no componente curricular de Sociologia. Rosário e Bezerra (2012) propõem a utilização de textos não escolares: jornais, charges, pinturas, filmes e músicas para aproximar os conteúdos da realidade dos alunos. Barroso (2015), por sua vez, propõe a utilização de materiais audiovisuais para despertar o interesse e o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

No primeiro caso, Rosário e Bezerra (2012, p. 4) afirmam que:

[...] o uso dos textos não-escolares como o cinema, o documentário, a música, a fotografia, a charge, enquanto modelos de representação da realidade passaram a ser vistos como um material capaz de também estimular a visão histórica e social do aluno. O uso de filmes, por exemplo, guardadas as devidas proporções, possibilita que a realidade histórica e sociológica seja apreendida sob uma perspectiva mais lúdica e imaginativa. As mídias em geral, por estarem mais próximas do cotidiano do aluno, estimulam a imaginação sociológica, já que a compreensão da realidade social está associada muitas vezes à formulação abstrata de conceitos e ideias. Nesse sentido, o uso de diferentes documentos ou linguagens, para além do texto escrito ou dos livros didáticos, tem se apresentado como uma metodologia capaz de estabelecer um novo paradigma na maneira de ensinar.

O trabalho de Rosário e Bezerra (2012) é produto de uma intervenção pedagógica, fundamentada na Pedagogia histórico-crítica para implementar o ensino de cultura africana e afro-brasileira, no componente curricular de Sociologia, em turmas do 2º Ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, localizado no município de São José dos Pinhais-PR. A intervenção pedagógica foi desenvolvida no contexto do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

A transposição didática teve por objetivo “aproximar a realidade cotidiana dos alunos dos conteúdos acadêmicos, sensibilizando os educandos para a construção de uma postura que valorize, respeite e afirme positivamente a afrodescendência no Brasil”. Para atingir esse fim, os autores optaram por trabalhar com textos não escolares. Para eles, o uso desses recursos é uma opção didática oposta à concepção de que apenas se aprende Sociologia e a temática história e cultura afro-brasileira com a leitura do livro didático e de textos científicos. Posto isso, assinalam:

A importância dos textos não escolares como opção didática não se pauta apenas na necessidade de produzir materiais didáticos diferenciados daqueles comumente utilizados pela escola, mas também porque o seu uso contribui para uma visão mais crítica da realidade, na medida em que, ao decodificar esses materiais, o aluno torna-se mais preparado para conhecer o próprio funcionamento da mídia, realizar leituras mais críticas da realidade representada nos meios de comunicação e interpretar ou analisar as inúmeras possibilidades pelas quais os fenômenos sociais são representados nessas linguagens. O uso dessas metodologias pode facilitar a apreensão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, contribuir para a desnaturalização dos fatos cotidianos, uma vez que, é papel da Sociologia fazer com que o aluno estranhe aquilo que lhe é familiar, partindo de noções do senso comum e chegando ao conhecimento elaborado. O que se espera, em suma, é que o aluno possa refletir sobre a história e cultura africana e afro-brasileira que conhece ou que acha que conhece, a partir de um novo olhar: reflexivo, crítico e humanista. (ROSÁRIO; BEZERRA, 2012, p. 19).

No segundo caso, em “Propostas pedagógicas do ensino da cultura indígena e cultura afro-brasileira para o ensino médio a partir da disciplina de Sociologia”, Barroso (2015) analisou

algumas possibilidades pedagógicas para trabalhar cultura afro-brasileira e indígena no componente curricular de Sociologia. As propostas estão direcionadas para os Cursos Técnicos de Nível Médio em Agropecuária, Agroindústria, Vestuário e Meio Ambiente, de uma escola agro-técnica, localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Para o ensino de cultura afro-brasileira, a pesquisadora sugeriu a sensibilização através de mecanismos audiovisuais, com a utilização de documentários e, principalmente, de sites de cultura afro conforme transcrito abaixo:

Nesse sentido, trabalhar com os sites disponíveis sobre a cultura afro é grande valia para os professores que desejam se apropriar dos simbolismos próprios da cultura afro e propor a reflexão aos seus alunos e alunas. Para além dos livros, pode-se trabalhar com imagens, charges, histórias fictícias e discussões atuais propostas em sites que falem sobre a cultura afro e subsidiam professores de materiais para problematizar em sala de aula aspectos da cultura afro. Um desses sites didáticos voltados para ajudar os professores, é o “A cor da cultura”, produzido pela Fundação Roberto Marinho e permite a aproximação com vídeos, artigos e músicas que valorizam a cultura afrodescendentes. Na mesma linha, mas, mais crítico e provocativo é o site “Geledés”, que é produzido pelo Instituto da Mulher Negra e convida o leitor para acessar conteúdos de empoderamento para população negra. Por último, o “Negras Blogueiras”, que apresenta o material produzido por mulheres negras, muitas delas, ativistas, e possibilitam acessar um material que denuncia a discriminação étnica sofrida. (BARROSO, 2015, pp. 5-6).

Objetivando pensar a importância da cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia, a terceira proposta identificada, sugere que se tome o conceito de memória coletiva (local e nacional), como fundamento para a inserção, transposição didática e discussão dos estudos afro-brasileiros no ensino de Sociologia. Essa proposta é estabelecida nos seguintes termos por Paiva (2015, p. 180)

Ao fundamentar a relação entre o negro brasileiro e a escola, partimos da discussão teórica do conceito de memória coletiva não como se tratando de uma mera repetição do passado, mas como uma construção continuamente realizada no presente (HALBWACHS, 1990). A proposta desafiadora é tomar o conceito de memória enquanto categoria capaz de fundamentar a discussão sobre a cultura afro-brasileira e o ensino de sociologia. Partimos de uma premissa: a juventude dispõe de memórias e, quando o discente desperta para pensar a relação entre a disciplina e um tema, tende a apresentar ressignificações sobre o espaço e tempo de onde se narra.

Como defensora dessa metodologia de transposição didática, Paiva (2015) acredita ser esse um caminho para o estranhamento, a desnaturalização e a descoberta da alteridade. No entendimento da pesquisadora, a abordagem sobre a cultura afro-brasileira a partir da memória local pode contribuir para transformar os saberes produzidos na Acadêmica, em saberes escolares, tendo como elemento central a mediação. A mediação é assim exemplificada:

A proposta é fazer com que essas memórias contribuam para a dinâmica e mediação entre teoria e prática. Traçar a árvore genealógica da família a partir de um debate étnico, bem como fazer com que os alunos tragam legados familiares a partir dos objetos, biografias, lembranças do negro na região, contribuindo para um mercado de bens simbólicos a ser explorado no cotidiano escolar, são atividades

que devem percorrer os exercícios da memória: as narrativas, as interpretações, os conflitos e as reconstruções individuais e coletivas. (PAIVA, 2015, p. 189).

Diante do exposto, faz-se necessário anotar que as análises de Paiva (2015) são resultados de entrevistas e observações participantes com estudantes universitários, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, Estado do Rio de Janeiro. Foi nas escolas de ensino médio, localizadas nesse município (Campos dos Goytacazes-RJ), que as pesquisas aconteceram e, portanto, possuem relação direta com o contexto local.

2.3.4. A percepção dos professores de Sociologia sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola

A obrigatoriedade e implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira também tem sido analisado a partir da percepção que, os/as professores/as de Sociologia do ensino médio possuem a respeito da temática e da Lei 10.639/2003. Em suas pesquisas Corsino (2021, p. 6) assinala que:

Mesmo ao considerar que a lei 10.639/03 foi publicada no ano de 2003, ainda há uma grande quantidade de professores e professoras que nunca leram a lei, suas diretrizes e seus pareceres, muitos(as) que apenas sabem que existem e pouquíssimos(as) que tiveram a oportunidade de realizar alguma reflexão sobre a lei em sua trajetória de formação inicial e/ou continuada e, portanto, não abordam as questões étnico-raciais e o ensino da cultura negra em suas aulas.

Intitulado “O ensino de história e cultura afro-brasileira na concepção de docentes de duas escolas da rede estadual de São Paulo”, o artigo de Corsino (2021), publicado, na revista *Cenas Educacionais*, foi construído a partir de dados parciais de uma pesquisa etnográfica de doutorado, realizada em duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas na zona norte de São Paulo.

O artigo é, na verdade, um desdobramento da tese “Juventude negra e cotidiano escolar: uma abordagem etnográfica no ensino médio”, defendida em 2019, na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Na tese, Corsino (2019), fundamentando-se em autores/as da Sociologia da Educação, dos estudos antirracistas e dos estudos feministas, buscou compreender as relações estabelecidas entre os jovens estudantes do ensino médio a partir da intersecção entre raça, gênero e juventude no cotidiano escolar.

Já no artigo, Corsino (2021) faz uma retomada dos resultados da pesquisa etnográfica desenvolvida nas escolas paulistas, durante o ano letivo de 2015, para discutir a concepção de

professores/as sobre a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola. A análise dos dados levou à conclusão abaixo transcrita:

A falta de conhecimento da lei, bem como a não oferta de formação sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana potencializa o racismo, ou melhor, institucionaliza o racismo no cotidiano da escola, não apenas por meio de piadas e brincadeiras entre estudantes e/ou até mesmo docentes, mas pela falta de reflexão sobre o conjunto de conhecimentos produzidos no âmbito do continente africano, que influenciam e constroem a economia, a cultura, as artes, as manifestações da cultura corporal e outras tantas áreas no Brasil que deveriam ser mais exploradas pela escola. (CORSINO, 2021, p. 15)

Em resumo é preciso destacar que, além de professores de Sociologia, a pesquisa contou ainda com entrevistas de professores dos outros componentes curriculares da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ficando evidente, na visão de Corsino (2021, p. 15) que o desconhecimento da Lei, da sua profundidade, importância e implementação é reflexo da “estrutura socialmente desigual”, na qual, “tanto opressor(a) como oprimido(a) estão sujeitos a reprodução de valores racistas, sexistas, homofóbicos e elitistas, na medida em que até as possibilidades de enxergar esses processos lhes são omitidas”.

2.4. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o problema da formação inicial dos professores de Sociologia

2.4.1. A necessidade de uma Sociologia das Relações Étnico-Raciais como disciplina das Licenciaturas

No levantamento, também foram identificadas propostas para a formação inicial dos professores. Uma dessas propostas tem como objetivo analisar as potencialidades da Sociologia, em uma perspectiva introdutória, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Defensoras dessa proposta, Laborne e Santos (2017) crêem que os instrumentos teórico-metodológicos da Sociologia podem auxiliar na efetiva aplicação da Lei nº 10.639/2003, na formação inicial dos professores da educação básica e na promoção da educação das relações étnico-raciais.

Para isso, o ensino de Sociologia nos cursos de formação de professores é imprescindível. Pois, esta Ciência Social, através do seu potencial teórico, pode contribuir para o processo de reflexão docente. Nesse sentido:

[...] é possível dizer que uma das tarefas mais importantes da sociologia para a formação docente é pensar sociologicamente as especificidades das instituições escolares, das salas de aula e seus sujeitos e sua complexa relação com a sociedade. São movimentos de desnaturalizar, estranhar e exercitar a “imaginação sociológica” ao analisar as relações entre educação e sociedade. Na verdade, mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a humanização das relações, tão fundamental para a formação docente, na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes. (LABORNE; SANTOS, 2017, p. 73).

Essa Sociologia, reivindicada pelas autoras, trata-se de uma disciplina acadêmica, que deveria constar na grade dos Cursos das Licenciaturas. Sem a pretensão de esgotar o assunto, essa disciplina, conforme Laborne e Santos (2017, p. 77) deve fornecer aos futuros professores, instrumentos teórico-metodológicos para a compreensão da complexidade das relações raciais no Brasil e para “auxiliar na busca de uma educação antirracista”. Essa Sociologia especial é denominada “Sociologia das Relações Ético-Raciais”.

2.4.2. A formação inicial na perspectiva do ensino de Sociologia antirracista

A formação inicial tem sido ainda pensada na perspectiva pedagógica antirracista no ensino de Sociologia. Mas, para o desenvolvimento dessa proposta, Cruz, Oliveira e Lins (2016, p. 52) assinalam que “não existe uma receita pedagógica para orientar e propor ações didáticas para o fazer antirracista no ensino de sociologia”. Isto é, não existe uma receita pronta e infalível, pois, o racismo é um problema de grande complexidade.

Isso posto, apresentam-se pistas epistêmicas, políticas e pedagógicas para refletir-se sobre a formação inicial e continuada dos professores. A respeito dessas pistas é explicado que:

Desse modo, o que estamos delineando como pistas para um ensino de sociologia antirracista significa, em grandes linhas, pensar uma perspectiva que exige a consideração de que os processos de formação docente em ciências sociais, à luz desse novo cenário de emergência da discussão racial, podem tomar um rumo em que os professores serão requisitados a adotar posição e ter como elemento formativo a competência de saber se situar nas tensas relações conflituais e desiguais que caracterizam as discussões raciais no Brasil, o que não deve ocorrer como um simples aspecto de conteúdo a mais nos programas curriculares, mas como fundamentos formativos que concebem a profissionalidade docente em ciências sociais. (CRUZ; OLIVEIRA; LINS, 2016, pp. 54-55).

Sendo assim, formar professores a partir de uma pedagogia antirracista constitui-se num grande desafio. Pois, segundo Cruz, Oliveira e Lins (2016) implica repensar as bases eurocêntricas

do conhecimento produzido sobre os povos colonizados, desconstruir um currículo hegemônico, mudar as práticas de ensinos, reconstruir as identidades docentes e compreender que as péssimas condições de trabalho (dimensão pouco discutida nos estudos de educação das relações étnico-raciais), interferem na predisposição de grande parte dos professores no enfrentamento do problema.

Dias e Souza (2020), por sua vez, analisaram a formação docente, a oferta de disciplinas e conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana e a fundamentação teórica ministrada sobre educação das relações étnico-raciais no curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia na Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal. O estudo revelou que, apesar de a Universidade trabalhar as questões analisadas, a formação docente ainda é muito inconsistente, inclusive, na matriz curricular do curso identificou-se a presença de elementos de bases eurocêntricas contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra. Leiamos:

A partir do levantamento apresentado no presente estudo, identificamos no projeto pedagógico do curso a menção das questões étnico-raciais tão importante para a educação básica, sobretudo, para a formação de professores. Na análise das disciplinas que tentam expressar a História da África e das culturas dos afro-brasileiros oferecidas no curso, foi possível perceber que as questões étnico-raciais ainda estão na periferia das disciplinas, quer seja pela generalidade e superficialidade de sua abordagem, quer seja pela carga horária insignificante para tais discussões. [...] o que pode ser prejudicial na formação do professor, sobretudo, nas abordagens sobre o tema na sala de aula da educação básica. (DIAS, SOUZA, 2020, pp. 137-138).

Caminho semelhante é percorrido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília-SP. Para divulgar as atividades realizadas nos subprojetos do PIBID da área de Ciências Humanas, a UNESP construiu a coletânea “PIBID/UNESP forma (a) ação de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas”. Trata-se de uma obra com ênfase nas práticas de ensino e de formação de professores desenvolvidas, descritas e analisadas pelos sujeitos que atuam no Programa.

Com respeito à formação para a diversidade cultural, há na coletânea um texto, intitulado “Ensino de Sociologia e educação étnico-racial”, escrito por cinco estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais. No texto, os autores, relatam a experiência vivenciada no PIBID, no que diz respeito à implementação da Lei 10.639/2003 numa escola de ensino médio localizada no município de Araraquara-SP. No relato, os autores, descrevem as metodologias e recursos didático-pedagógicos utilizados durante o estágio e destacam a necessidade de o ensino de Sociologia manter “interlocução com a educação para as relações étnico-raciais”. (MENDONÇA, 2018, p. 12).

2.5. O livro didático de Sociologia e os conteúdos de história e cultura afro-brasileira

As pesquisas sobre o ensino de Sociologia e a Lei 10.639 tem se concentrado majoritariamente sobre a presença dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de Sociologia. França (2016), por exemplo, faz uma análise da edição de 2017, do livro “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Dacio Tomazi. Em vigor, nos dias da pesquisa, essa obra não foi incluída no último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

A análise buscou “saber de que modo os conteúdos das ciências sociais (antropologia, política e sociologia) dispostos no livro abordam a questão étnico-racial e se ajudam a problematizar e desnaturalizar a percepção da questão do racismo, discriminação e desigualdades” (FRANÇA, 2016, p. 153). Chegou-se à conclusão que a temática étnico-racial,

[...] não é bem trabalhada de forma central no livro didático Sociologia para o Ensino Médio. Esse, por sua vez, reserva pouco espaço ao trabalho com conteúdos sobre a questão racial e étnica, bem como seus desdobramentos. Quando o livro toca nesses temas o faz de modo mais introdutório, sobretudo em dois temas específicos: desigualdades sociais e movimentos sociais no Brasil, em que o autor não discute de modo sistematizado a desigualdade racial, ou o mito da democracia racial, somente o cita juntamente com os autores clássicos que estudaram as desigualdades raciais atreladas à questão de classe, principalmente. (FRANÇA, 2016, p. 169).

Semelhantemente, na dissertação “Sociologia em ‘mangas de camisa’: representação do negro brasileiro nos livros didáticos”, Costa (2017, p. 19) buscou “analisar a presença do negro como lugar de enunciação, portanto, como sujeito político nos livros didáticos de Sociologia destinados às escolas públicas”. Foram analisados os seis títulos selecionados para compor o PNLD/2015. Na tabela 1, o leitor poderá identificar os títulos, autores, editoras e ano de publicação dos livros didáticos analisados por Costa (2017) em sua dissertação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tabela 2: Livros analisados na dissertação Sociologia em “mangas de camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos

TÍTULO	AUTOR (ES)	EDITORA	ANO
Sociologia para o Ensino Médio	Nelson Dacio Tomazi	Editora Saraiva	2013
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Helena Bomeny; Bianca Freire-Medeiros; Raquel Balmant Emerique; Julia O'Donnel.	Editora do Brasil	2013

Sociologia	Silvia Maria de Araújo; Maria Aparecida Bridi Benilde Lenzi Motim	Editora Scipione	2013
Sociologia em Movimento	Afrânio Silva; Bruno Loureiro; Cassia Miranda; Fátima Ferreira; João Catraio Aguiar; Lier Pires Ferreira; Marcela M. Serrano; Marcelo Costa; Marcelo Araújo; Martha Nogueira; Otair Fernandes De Oliveira; Paula Menezes; Raphael M. C. Corrêa; Ricardo Muniz de Ruiz; Rodrigo Pain; Rogério Lima; Tatiana Bukowitz; Thiago Esteves; Vinicius Mayo Pires.	Editora Moderna	2013
Sociologia Hoje	Igor José de Renó Machado; Henrique Amorim; Celso Rocha de Barros.	Editora Ática	2013
Sociologia para Jovens do Século XXI	Luiz Fernandes de Oliveira; Ricardo Cesar Rocha da Costa.	Imperial Novo Século	2013

O estudo revelou que “o material didático destinado à disciplina de sociologia no Ensino Médio ainda apresenta limites para pensarmos uma Educação antirracista e descolonial” (COSTA 2017, p. 67). Revelou ainda “que a questão étnico-racial nos livros didáticos do PNLD – 2015 estão subordinadas aos estudos realizados por autores brancos, sobretudo Florestan Fernandes e seus pares da escola paulista de Sociologia” (COSTA, 2017, p. 113).

Souza (2019) analisou o PNLD 2018, focalizando os dois livros didáticos de Sociologia mais distribuídos: “Sociologia” (Editora Scipione) e “Sociologia em Movimento” (Editora Moderna). Ao comparar as duas obras para identificar a presença da temática racial, chegou-se a conclusão que “Sociologia em movimento [...] é o livro que mais concentra a temática”. Já no livro “Sociologia [...] as questões étnico-raciais são secundárias na estruturação do sumário, não havendo uma área ou capítulo específico para a temática. Entretanto, o tema aparece como transversal em diferentes capítulos”. (SOUZA, 2019, p. 10).

Segundo Viera (2020a) a religião é um fenômeno social que interessa à Sociologia enquanto objeto de estudo, constituindo-se em um tema que deve estar presente nos livros didáticos desse componente curricular. Posto isso, o interesse da autora voltou-se para a religiosidade afro-brasileira a partir da análise do conteúdo dos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2018, em especial, as religiões de matriz africana. Os estudos revelaram que:

[...] a definição de conteúdo não é algo simples no âmbito da Sociologia, o que foi possível identificar pelos livros didáticos, onde, dentro das cinco obras aprovadas pelo PNLD 2018, três delas abordam o tema das religiões de matriz africana. Observamos que ao falar da religiosidade, os livros didáticos de Sociologia escolheram não apresentar os princípios das religiões de matriz africana, por outro lado, informaram sua origem e a importância do sincretismo para sua constituição, apesar de não explicarem o que seria sincretismo religioso. O que permite apontarmos que a religião ainda é um tema delicado, principalmente inserida no contexto da história e cultura africana e afro-brasileira, neste sentido, frisamos a questão da intolerância religiosa, um elemento a ser considerado no campo da

multiplicidade religiosa em que estamos inseridos, e que foi abordado por um dos livros. (VIEIRA, 2020, pp. 174-175).

Vieira (2020b) também escreveu uma dissertação intitulada “Livros didáticos de Sociologia DO PNLD/2018: como estão problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira?”. A pesquisa partiu da seguinte situação problema: “Como os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira estão sendo inseridos na disciplina de Sociologia, a partir dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018?” Para tanto, escolheu-se a análise de conteúdo enquanto norte metodológico. Foram analisadas três obras: Sociologia (Editora Scipione), Sociologia em Movimento (Editora Moderna) e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (Editora do Brasil). A dissertação é a retomada do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Ensino de Sociologia, intitulado “Livros didáticos de Sociologia: como são apresentadas a história e cultura africana e afro-brasileira?”, concluída na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2018.

Goes (2020), mestra em Sociologia pelo PROFSOCIO, na associada Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) estudou os desafios enfrentados no “fazer pedagógico” para cumprir a Lei 10.639/2003, os livros didáticos de Sociologia do último PNLD, e a obra “Sociologia em Movimento”, utilizada como manual didático para o ensino de Sociologia no Colégio Estadual Matriz, localizado no município de Ibitiara-BA.

A pesquisa é terminada afirmando-se que o ensino de Sociologia “no Colégio Matriz” [...] “pouco ou quase nada tem contribuído para as relações raciais”; e que “a pesquisa revelou que o Colégio Estadual Matriz, apesar de ter se passado mais de uma década da lei, ainda se apresenta pouco acessível para debates sobre a diversidade racial”(GOES, 2020, pp. 127-130).

2.6. Cultura e religiosidade afro-brasileira no ensino de Sociologia

As religiosidades afro-brasileiras como elemento da cultura e conteúdo a ser ensinado no componente curricular de Sociologia também tem sido objeto de pesquisa de vários autores. Os estudos produzidos têm demonstrado grande tensão e conflito no trato desse aspecto da história e cultura afro-brasileira, principalmente, por parte de alunos e professores evangélicos de várias confissões de fé, especialmente de matriz pentecostal.

A respeito desse assunto, Luyza Karla Dantas Rabelo, mestranda do PROFSOCIO, turma 2019, na UNIVASF, está escrevendo uma dissertação intitulada “Ensino de Sociologia e antirracismo: desafios e possibilidades didático-metodológicas para o trato da cultura e

religiosidade afro-brasileira no contexto da lei 11.645/08”, sob orientação do professor Dr. José Hermógenes Moura da Costa. Desse trabalho, um artigo científico foi publicado nos anais do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (7º ENESEB).

No artigo a mestranda problematiza os modos como as religiões de matrizes africanas aparecem nas aulas de Sociologia e reflete sobre a necessidade de se desenvolver novas posturas epistemológicas e alternativas pedagógicas para a abordagem de conteúdos de religiosidades afro-brasileiras. Para a mestranda, as religiões afro-brasileiras são um dos principais motes do racismo estrutural brasileiro. Mas, a escola e a Sociologia podem se constituir em importantes espaços para o combate ao racismo religioso, a desconstrução de posturas discriminatórias e etnocêntricas e a valorização da diversidade cultural.

Ainda segundo Rabelo (2021, pp. 8-9):

O ambiente das aulas de sociologia aparece como propício também para dar visibilidade social aos sistemas de pensamento, liturgia e adeptos das religiões afro-brasileiras, contribuindo para a reafirmação dos seus valores, desconstruindo, por exemplo, certa imagem “demonizante”, que recrudesce preconceitos e discriminações. É preciso fazer o embate a todas as formas de preconceito e racismo religioso. A educação é, sem sombra de dúvidas, o caminho para isso. As aulas de sociologia podem ser espaço privilegiado para a desconstrução de visões estereotipadas sobre o candomblé, apresentando as suas diferenças e especificidades frente a outros modelos de religião, mas, sobretudo, ressaltando seu caráter de cultura viva, símbolo da resistência dos povos negros da diáspora africana. (RABELO, 2021, pp. 8-9).

Por outro lado, Moraes (2013) preocupou-se em saber, como os conteúdos sobre religiões afro-brasileiras estão sendo contemplados nos documentos normativos do MEC; qual o estado da implementação Lei 10.639 no tocante a esses conteúdos; e se a Lei está contribuindo para o combate a agressão e intolerância religiosa na escola. A pesquisa apontou agressões por parte de grupos neopentecostais, uma evidente “violência simbólica” na escola e um grande “desconhecimento relativo às religiões afro-brasileiras” (MORAIS, 2013, p.267).

Já Oliveira (2018) concentrou as suas pesquisas nas escolas públicas do Recife-PE, junto a professores evangélicos, pertencente a diferentes igrejas, de confissão de fé calvinista, arminiana, pentecostal e neopentecostal, intencionando saber como eles trabalham com as culturas africanas e afro-brasileiras na escola e se as suas crenças interferem na prática pedagógica. Dos professores entrevistados, 2 lecionavam no Ensino Médio, 4 no Ensino Fundamental e 2 na Educação Infantil. Vale registrar que a pesquisa de Oliveira (2018) foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (Curso de Mestrado), da Universidade Federal de Pernambuco.

Na percepção desses autores, que estudaram a dimensão religiosa do problema, é no campo da religiosidade que tem se apresentado os maiores obstáculos e entraves ao ensino de história e cultura afro-brasileira, com tendência a invisibilidade das religiões de matriz africana, distinção entre religião e cultura como estratégia para silenciar o conteúdo. Contudo, de acordo com Oliveira (2018, p. 138), “os discursos não são homogêneos, uma vez que se percebem pontos de fuga com posicionamentos em transformação e movimentos de reelaboração, para além do preconceito, da demonização e da exclusão”.

Diante do exposto nesse estado da arte, algumas considerações precisam ser efetuadas. Primeiro, de fato, são abundantes as produções sobre a temática história e cultura afro-brasileira no último decênio, entretanto, essas produções, não tem priorizado o ensino de Sociologia nas escolas de ensino médio. Segundo, no levantamento da literatura, nada se encontrou sobre o ensino de Sociologia e cultura afro-brasileira nas escolas particulares. Terceiro, no quesito modalidade de trabalho de conclusão de curso, não foram localizados nenhum projeto de intervenção pedagógica, construído em nível de mestrado, tratando especificamente sobre o tema “História e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia”. O que não significa que não existam, no caso, desta e da segunda consideração. Em último lugar, encontrou-se abundante literatura, em nível de graduação e especialização sobre o objeto dessa pesquisa. Mas, em face da orientação recebida, somente as produções de mestrado e doutorado foram priorizadas para compor o estado da arte.

3. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E MULTICULTURAL

Este capítulo procura apresentar um marco de análise para a literatura utilizada, os dados coletados no processo de preparação e realização da intervenção pedagógica e a avaliação dos resultados da intervenção. Espera-se com isso, apresentar alguns pressupostos teóricos para fundamentar nas escolas selecionadas, o ensino de Sociologia e história e cultura afro-brasileira numa educação antirracista e multicultural.

O capítulo está estruturado em quatro partes. Na primeira, a escola é apresentada e reconhecida como um espaço sociocultural e local de encontro de diferentes culturas. Na segunda, tratamos da necessidade de pensar a educação escolar em consonância com a diversidade cultural e étnico-racial. Na terceira, advogamos a favor da perspectiva antirracista e multicultural como fundamento teórico para o ensino da temática história e cultura afro-brasileira. Na quarta, discutimos a viabilidade da pedagogia de projetos para a implementação do ensino da temática nas escolas campo de pesquisa e intervenção pedagógica.

3.1. A percepção de que a escola é um espaço sociocultural e local de encontro de diferentes culturas

Em uma ótica social, cultural e educacional, muito além de uma instituição de ensino-aprendizado transmissora de conhecimentos socialmente valorizados, a escola pode ser analisada como um local de encontro social e um espaço sociocultural para indivíduos de diferentes culturas e origens sociais. Neste sentido, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAU, 2008, p. 13). Perceber e analisar a escola dessa perspectiva, segundo Dayrell (2001, p. 136) significa:

[...] compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Nesse encontro social, a percepção é o primeiro processo desencadeado. Como processo, a percepção social vai muito além de notar o outro através dos órgãos dos sentidos, implica também a atribuição de significados a sua cultura, pois, ao percebermos, notamos as diferenças, as similaridades, as práticas sociais, o que possibilita ter-se uma impressão, ainda que intuitivamente. Mas, essa impressão, nem sempre consiste em uma visão positiva da diversidade cultural. Contudo, como educadores, devemos modificá-la posicionando-se a favor da pluralidade cultural presente em nossa sociedade, pois:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. [...] Essa diversidade etnocultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está presente em nosso país como resultado da injustiça social. Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação. Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no interior de cada escola, no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira. (BRASIL, 1998, pp. 68-69).

O encontro social na escola não acontece somente no espaço físico, ele se dá também no âmbito de um grupo social. A escola como grupo social depende de outros para existir e, por ser um grupo secundário, é composta de “um grande número de participantes, os quais não estão todos necessariamente próximos do ponto de vista físico” e das “peculiaridades pessoais”, as relações sociais nele estabelecidas “são apenas um meio para atingir algum objetivo” (VILA NOVA, 2011, p. 144). Na verdade, quando ocorre o encontro social na escola, podemos dizer que estão se encontrando uma multiplicidade de membros de grupos sociais de diferentes origens: familiar, social, racial, cultural, econômica e religiosa.

Diante disso, o sujeito (em suas práticas individuais) e as instituições da sociedade (em suas práticas coletivas) tendem a ecoar os diferentes momentos e processos que atravessam as relações entre o eu e o outro. Ou seja, aquilo que fazemos, individualmente ou em grupo, exprime em larga medida aquilo que pensamos de nós mesmos e do outro. Nesse cenário, a escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais. Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizado de determinados saberes, mas, para além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e saber. (PEREIRA, 2010, p. 15).

Sabendo-se disso, não podemos homogeneizar a escola. Ela é uma instituição caracterizada pela diversidade. Os conteúdos de ensino nela tratados, por exemplo, não são apreendidos da mesma maneira. No caso da cultura afrodescendente, os alunos a assimilam de acordo com as crenças, valores e significados recebidos no processo de socialização do seu grupo de pertencimento. Esse grupo deu-lhes as referências necessárias para saber o que dizer, do que gostar ou não gostar, como se comportar, como perceber a diversidade cultural. Sabendo-se que cada grupo tende a valorizar sua própria cultura em detrimento das outras, nas palavras de Candau (2008, pp. 31-32):

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões.

Afirma Dayrell (2001) que a escola, ao tratar de maneira uniforme a diversidade, só faz consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. Diante disso, se faz necessário romper com a homogeneidade de tratamento em benefício de uma nova compreensão que privilegie o aspecto sociocultural dos sujeitos presentes no espaço escolar. Leiamos:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. (DAYRELL, 2001, p. 140).

O homem é um ser social por natureza e está em permanente construção. Nas relações sociais que trava com os seus semelhantes, entra em contato com novos processos de socialização, interage na realidade criada, se apropria e manuseia os instrumentos da cultura pelo aprendizado. Essa cultura aprendida, nada tem de inferior ou superior, pois os instrumentos para produzi-la estão disponíveis a todos os homens, segundo afirmou Comenius, quando ainda não se pensava em educação das relações étnico-raciais, mais já se refletia a respeito de uma educação universal sem discriminação de raça ou nacionalidade.

Os instrumentos da cultura são dados a todos os homens, e não apenas a todos em uma determinada nação, mas a todos em todo o mundo [...]. Neste aspecto, não há qualquer diferença de povo para povo, em qualquer parte do mundo. E todos esses instrumentos são dados, não apenas a todos os povos, mas a todos os indivíduos de cada povo, dada a identidade universal da natureza humana. (COMENIUS, 2014, p. 50).

Contudo, o pensamento do grande educador tcheco é universalista. Concebia-se uma educação com fins soteriológicos e como arte universal de ensinar tudo a todos. Essa proposta, de uma educação universal de todo o gênero humano, surgiu no período da modernidade coincidindo com o aparecimento das primeiras escolas europeias e da necessidade de organizar um sistema público de ensino. Em face disso, naquele momento histórico concebeu-se um método pedagógico a fim de homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem. Acerca do modelo de escola surgido na modernidade Candau e Leite (2007) fizeram algumas observações e advogaram em benefício da perspectiva multi/intercultural conforme podemos constatar na transcrição extraída de uma de suas publicações:

Como é sabido, a escola que conhecemos nasce com a modernidade, no momento da afirmação da categoria universal no pensamento e, até certo ponto, nas práticas políticas europeias. Antes de qualquer argumento crítico, cumpre ressaltar o caráter inédito de tal noção naquele contexto histórico. Precedidas pelos valores de sociedades teocráticas e/ou estruturadas segundo privilégios de nascimento, a idéia de direitos universais e a própria noção de humanidade apresentavam-se, à época, com um teor revolucionário que ainda se faz presente em um mundo partido entre proprietários e despossuídos. A perspectiva multi/intercultural valoriza essa dimensão libertadora, porém questiona a naturalização de uma universalidade com frequência restrita às esferas formais da vida social e marcada por um forte eurocentrismo. Critica com igual ênfase o relativismo radical que legitima quaisquer valores e saberes, sob a alegação de respeito a todos os universos culturais. (CANDAU; LEITE, 2007, p. 755).

Portanto, “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes” dos “jovens de hoje” (CANDAU, 2008, p. 16). Estamos convencidos de que ela não é uma agência operadora de milagres. Entretanto, a diversidade cultural na escola pode ser positivamente trabalhada visando à mudança das atitudes de discriminação racial. As atitudes são influenciadas por motivos, interesses e necessidades apresentadas na situação. Como o homem é um ser educável, as suas atitudes podem ser mudadas em relação a um determinado objeto do conhecimento. Para isso, o aprendizado de novos comportamentos e saberes é fundamental para uma educação do aprender a conviver em meio à diversidade.

3.2. A necessidade de pensar a educação escolar em consonância com a diversidade cultural e étnico-racial

A escolarização do negro e a valorização da sua cultura, pensada aqui, nada têm a ver com a implantação de uma educação para o controle social da população afrodescendente como vigorou, por exemplo, em Minas Gerais no século XIX. Trazemos à luz essa questão considerando-se a permanência de um projeto civilizatório como algo que é típico da educação brasileira em seu processo de desenvolvimento e, que se faz presente até os dias atuais, segundo análises de Fonseca (2011, p. 88):

Não podemos deixar de considerar o conjunto de modificações em relação à escola entre os séculos XIX e XXI, mas, neste processo de transformação, é preciso considerar a permanência de um ideário civilizatório que se constituiu como uma identidade da educação brasileira. Esta identidade se manifesta das mais diferentes formas e, sobretudo em relação aos negros, tem como objetivo a ideia de formar um povo que deve deixar para trás suas ligações com a ascendência africana.

Entendemos que, pensar a educação implica considerar a escola como espaço de socialização, de reflexão sobre a diversidade cultural e do combate ao racismo. Além disso, se faz necessária a desconstrução da crença de que o Brasil é uma democracia racial e a superação das práticas pedagógicas que têm reforçado equivocadamente a ideia de monoculturalismo na sociedade brasileira. No primeiro caso, segundo d'Adesky (2009, pp. 174-175), “a ideia de democracia racial”, estimula “representações ideais formadas pela convicção da unidade fundamental do povo brasileiro e da história incruenta do Brasil”, ao mesmo tempo, manipula e “camufla a realidade do racismo”.

Para d'Adesky (2009):

As bases democráticas de uma sociedade multicultural levam exatamente à exigência e à aceitação do reconhecimento de igual valor das diferentes culturas que a compõem. O desafio que tal sociedade coloca é conseguir tornar possível a convivência de cultura ou grupos muito variados. Trata-se, portanto, de instaurar um consenso democrático que seja respeitoso em relação a essa diversidade sem tornar-se um simples encontro de interesses de conflitos. (D'ADESKY, 2009, p. 203).

No segundo caso, práticas pedagógicas monoculturais, não estão em simetria com uma educação antirracista por desconsiderar a diversidade cultural e étnico-racial da sociedade brasileira. Quando o educador atua dessa maneira está contribuindo para reproduzir em sua sala de aula relações de preconceito e racismo. Além, de favorecer a manutenção da desigualdade social. Refletindo sobre o assunto na perspectiva dos fundamentos socioculturais da educação, Melo (2012,

p. 85) escreveu que a “questão da desigualdade, que é constitutiva da nossa sociedade, atinge por completo os grupos mais fragilizados socialmente, como é o caso dos negros [...]. Para eles, precisamos organizar um processo educativo que vise à superação desses estigmas históricos”.

Igualmente, práticas pedagógicas monoculturais transformam a escola em “uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28). Ao mesmo tempo em que reforça a incipiência do estudo da cultura afro-brasileira negando-lhe a presença em sala de aula como conteúdo de ensino. Com efeito, constatou Bourdieu (2018, p. 59) que:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Como instituição social, a escola é imprescindível ao processo de consolidação da democracia e das relações étnico-raciais em uma sociedade pluriétnica e multicultural como a brasileira. Nos últimos anos, a temática afro-brasileira tem gerado debates educacionais, colocando em foco novos sujeitos e a necessidade de novas práticas educativas, objetivando minimizar a discriminação racial e o preconceito nas escolas. Nota-se, assim, um esforço em refletir as diferenças étnico-raciais no âmbito da escola e torná-la um espaço privilegiado de debates e valorização dessas diferenças.

Relata Pereira (2010, p. 54) que:

Se a escola e os currículos, por um lado têm sido simultaneamente palco e cartilha ideológica que geram situações nas quais os afrodescendentes são constrangidos em função de sua procedência sociocultural, por outro lado, a escola e os currículos apresentam instâncias propícias aos debates e às ações que poderão levar à superação das referidas situações de discriminação. A esse propósito, a inserção de valores que dão forma e sentido às culturas afrodescendentes contribui para gerar práticas que atendam não só aos interesses dos afrodescendentes, mas dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esse esforço de refletir sobre a diversidade, de certa forma, contribui para que a escola pública se torne uma instituição indispensável para a prática e consolidação da democracia. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de debates sobre as relações étnico-raciais e educação, tornando-se evidente que para democratizá-la, não há como pensar a educação e o Brasil, sem que a diversidade cultural seja elemento central dessa reflexão. Torna-se evidente ainda, que o campo educacional precisa considerar “a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo do seu

processo de configuração, possibilitando a valorização plena dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira” (FONSECA, 2011, p. 6).

Por outro lado, com base nos estudos de Silva (2007) nota-se que o processo de ensino-aprendizagem em meio às relações étnico-raciais deve despertar a atenção do educador para as tramas históricas que envolvem o fazer pedagógico, apontando e desconstruindo o mito da superioridade racial dos brancos sobre os negros; e as dificuldades em aceitar na escola a diversidade étnico-cultural, o que acarreta em obstáculos para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Para a superação desses obstáculos, em outro escrito, a autora escreveu:

Ensinar, estudar história e cultura dos afro-brasileiros, implica, antes de mais nada, desconstruir conceitos, pensamentos que informam a maneira como as pessoas, os grupos sociais convivem e se relacionam. As maneiras de conviver herdadas do colonialismo europeu tem de ser superadas, abolidas e novas relações construídas e reconstruídas. Descolonizar implica, como ensina, entre outros Aníbal Quijano (2007), antes de mais nada identificar e se esforçar para superá-los, modos de pensar, de se comportar estabelecidos pelos colonizadores, já no século XVI. E por que fazê-lo? Porque construíram, eles, e consolidaram relações com indígenas, escravizados, pessoas empobrecidas que, a esses, ainda hoje, prejudicam, fazem sofrer, abalam identidades, quando não eliminam vidas e até mesmo comunidades inteiras. (SILVA, 2017, p. 36).

Ainda de acordo com Silva (2007), os processos de ensinar e aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais como a brasileira revestem-se de grande complexidade e não se deve reduzir o estudo da diversidade étnico-racial, simplesmente, a questões de ordem socioeconômica. Para ter sucesso no empreendimento educativo em meio às relações raciais, se faz necessário também levar em conta as “tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar” (SILVA, 2007, p. 493).

Sendo disso sabedor, com base nas palavras de Munanga (2005, p. 15), “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Pois, o currículo e a escola brasileira são excludentes no tocante à diversidade étnica e cultural. A sua valorização, implica na promoção de um projeto educativo emancipatório que produza mudanças na educação brasileira em relação às questões que envolvam a população negra do Brasil. A respeito desse projeto, Gomes (2008, p. 98) escreveu que:

É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de formação continuada. É também um importante tema de pesquisa para o campo da formação de professores(as) no Brasil o qual ainda insiste em se manter distante e neutro em relação à diversidade, mesmo quando se discute o professor reflexivo, as experiências pessoais e coletivas dos(as)

professores(as), (a) professor(a) como sujeitos da sua própria prática e a condição docente.

Em defesa desse projeto, o Movimento Negro Brasileiro tem sido o principal responsável por discussões e propostas que colocaram na pauta da educação, ações e medidas para a superação das desigualdades raciais. Sabedora disso, Gomes (2008) colocou em relevo o papel do movimento no combate à desigualdade racial e ao racismo, apontando-o como protagonista no estabelecimento de políticas de ações afirmativas para negros e os desafios que ainda precisam ser enfrentados no campo da educação, em face, da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica e da necessidade de formação de professores. Em consonância com essa linha de raciocínio afirmou-se que:

No Brasil, para abordar a educação das relações étnico-raciais, é necessário entender como grupos étnico-raciais foram/são marginalizados pela sociedade. No caso da população negra também é importante compreender a história e cultura afro-brasileira e africana. Então, o desafio é duplo: denunciar práticas desumanizantes (preconceito, discriminação e racismo) e apresentar a história e a cultura afro-brasileira e africana sem distorções eurocêntricas e helenocêntricas. (SOUZA, 2017, p. 49).

Portanto, a Lei 10.639/2003 foi uma grande conquista. Entretanto, apesar da sua existência, as iniciativas de práticas de ensino voltadas para a diversidade étnico-racial, ainda ocupa lugar secundário nos currículos das escolas. O que é reflexo do racismo estrutural brasileiro e da tentativa de ocultação do multiculturalismo. Por isso, refletir sobre a educação escolar implica pensar o racismo no Brasil a fim de proporem-se alternativas didático-pedagógicas que viabilizem a escolarização dos alunos negros, historicamente marcados por muitas desigualdades.

3.3. A perspectiva antirracista e multicultural como pressuposto teórico do ensino de Sociologia e história e cultura afro-brasileira

Segundo Ayres Bello (1965, p. 151), “sendo a educação não apenas um ato do homem, mas um ato essencialmente humano, não pode deixar de ter uma finalidade”. Para o autor, a “essência do ato humano reside no seu caráter de atividade consciente e voluntária”. Por isso, o fazer pedagógico, por ser “um ato consciente, intencional e voluntário é, essencialmente, um ato humano”. Concluindo-se também, ser “na sua essência, um ato finalista”, desde que as ações humanas estejam direcionadas para um fim.

Em face da realidade sócio-educacional identificada nos antecedentes e no contexto escolar, todo o ensino de história e cultura afro-brasileira deveria ter por finalidade o combate ao racismo e a afirmação do multiculturalismo na escola. Pois, de acordo com Silva (2005, p. 90):

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente [...]. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2005, p. 90).

Para as DCN-ERE, documento de política curricular que funciona de forma transversal e que normatiza as ações necessárias para o combate ao racismo, aos preconceitos e apontam orientações didático-pedagógicas para superar o problema na escola:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, pp. 14-15).

Ora, pensar no ensino de Sociologia com fins antirracistas e multiculturais implica trazer ao debate o conceito de “raça”. Pergunta Salaini (2012, p. 99): “Seria ainda importante, nos dias de hoje, falar em raça?” Resposta: “A atualidade das discussões travadas no Brasil, no que diz respeito ao amplo tema da desigualdade social, coloca o termo raça como ponto de partida de infinitas discussões acadêmicas, políticas e também [...] do nosso cotidiano”. Para o autor, o tema continua importante porque “a raça atua, ainda hoje, como demarcador entre grupos sociais” (SALAINI, 2012, p. 108). Evidentemente, não por causa da estrutura biológica do afrodescendente. Pois, a noção de raça como transmissão hereditária de características intelectuais, morais e espirituais não tem mais lugar no debate. A raça pertence ao domínio sociocultural. Por isso, entendemos que o assunto continua atual. No Brasil, as pesquisas, as políticas públicas e as ações afirmativas para a promoção da igualdade, não conseguiram se desvincular do conceito.

Na opinião de Munanga (2013, p. 25):

Embora concordando que geneticamente as raças puras não existem, seria problemático negar a raça enquanto construção social e categoria de dominação e

de exclusão. Apesar da inexistência das raças puras, como nos ensinam a genética humana e a biologia molecular, não podemos deixar de observar que as diferenças fenotípicas baseadas nas características morfológicas e na cor da pele são reais e são elas que justamente constituem, no caso da população negra, os genes, a partir dos quais são construídos o preconceito racial e o racismo.

No Brasil, pertencer a um grupo étnico-racial tem efeitos específicos na trajetória social do indivíduo. As desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros ainda persistem. Não é um problema de fácil solução. Há uma hierarquia, uma construção social, uma estrutura que impede a população negra ascender socialmente. Todavia, a cor da pele nem sempre é um critério evidente. Como afirmamos, a desigualdade étnico-racial se apresenta de maneira complexa. Pois, não existe no Brasil uma política oficial de apartheid ou segregação racial semelhante às que existiram na África do Sul e nos Estados Unidos. No Brasil, a desigualdade por cor ou raça faz parte da estrutura das relações sociais.

Nesse ponto, aquiescemos com o racismo estrutural como paradigma explicativo das desigualdades raciais. O racismo é visto como fundamento estruturador das relações sociais. As formas de desigualdades só existem porque o racismo, que é sempre estrutural, integra a organização social, educacional, econômica, jurídica e política do país. Diante disso, a escola e outras instituições sociais precisam programar ações de enfrentamento contra a desigualdade racial e contra os conflitos raciais conforme preceitua Almeida (2018, p. 37) abaixo:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e de gênero. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre às quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento, etc. enfim, sem nada fazer, toda instituição irá tornar-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas.

Infelizmente, é preciso mencionar que muitas escolas têm se recusado a considerar o legado afro-brasileiro como um fator constitutivo da sociedade nacional. No entanto, esta deveria ser, nas palavras de Gomes (2011, p. 41) “uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã”. Mas, o que se vê é um cenário de discriminação, racismo e preconceito. As questões raciais devem ser tratadas com respeito e lealdade. No exercício do magistério os professores/as devem se pautar rigorosamente por uma responsabilidade ética. A dimensão ética constitui um dos saberes necessários à prática educativa. No que respeita ao problema em estudo afirma Freire (2000) que:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero e classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. (FREIRE, 2000, p. 17-18).

Há espaços escolares onde a cultura afro-brasileira é vista como inferior em comparação com a cultura branca e eurocêntrica. Nesse ponto, concordamos com Bourdieu (2018), a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que o processo de ensino-aprendizagem se torna uma violência simbólica quando reproduz a cultura aristocrática. É, sobretudo, na escola, que se mantém “uma relação aristocrática com essa cultura”. É a cultura das elites “que o sistema de ensino transmite e exige”. A educação escolar dos países subdesenvolvidos foi completamente dominada pelo pelos códigos culturais oriundos da Europa e, recentemente, dos Estados Unidos da América. Nesse ponto, a história e cultura afro-brasileira, só podem ser toleradas na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e de exotismo. Ou seja, uma cultura inferior e de segunda categoria.

Afirma Santana (2010, p. 99) que:

[...] o nosso sistema escolar institucionalizou-se conflitivamente, a partir de uma perspectiva cultural que administrou a diversidade cultural brasileira desde uma perspectiva eurocêntrica. Os interesses predominantes da monocultura da cana-de-açúcar formataram, durante séculos, as instituições socioculturais brasileiras e a nossa escola é filha desses interesses. Podemos enumerar um conjunto de elementos, tanto no plano estrutural quanto no cotidiano das práticas pedagógicas, em qualquer nível de ensino, a fim de evidenciar tal afirmação, como por exemplo, os livros de história, geografia, a forma de organização do espaço físico escolar, o desconhecimento da história e culturas africanas, entre outros. Com isso, não estamos negando, nem desconsiderando, a existência de práticas e experiências em desenvolvimento, que apontam para outras direções.

Para Candau (2007) as relações sociais na escola são complexas e marcadas por conflitos e diferenças devido à heterogeneidade dos sujeitos que dela participam. De modo geral, os conflitos e as diferenças são vistos aspectos negativos para o processo de ensino-aprendizado, sobrevivendo o desejo de homogeneizar a educação escolar acreditando-se que traria uma suposta harmonia. Entretanto, para Candau e Leite (2007, p. 751):

A Didática que assume a perspectiva multi/intercultural está chamada a enfrentar essa discussão e pensar alternativas no sentido de evidenciar e promover a produtividade da sala de aula heterogênea, além de contribuir para a desconstrução desses mitos. Concorrerão, para tanto, contribuições teóricas já consolidadas em outros campos – como, por exemplo, o da chamada filosofia da diferença –, mas também práticas didáticas concebidas nessa perspectiva. (CANDAU; LEITE, 2007, p. 751).

Diante do exposto, faz-se necessário uma Sociologia para o ensino médio teoricamente comprometida com a educação das relações étnico-raciais, com o ensino crítico-social dos conteúdos, com a descolonização do currículo, com a valorização da pluralidade étnica e cultural, com a formação de uma mentalidade antirracista, com a análise das relações de poder e resistências constituintes da diversidade cultural brasileira.

3.4. A pedagogia de projetos: possibilidades do ensino de Sociologia e história e cultura afro-brasileira na escola

A sociologia tornou-se componente curricular obrigatório, “em todas as séries do ensino médio”, através da Lei 11.684/2008, ou seja, cinco anos após a sanção Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008. Como ficou demonstrado na Introdução, esse componente curricular também está implicado na obrigatoriedade do estudo da temática história e cultura afro-brasileira. Não queremos alongar a discussão já bastante conhecida. Nesse parágrafo queremos somente ratificar o que foi dito naquela seção e transcrever o alerta de Gomes (2008) sobre o assunto. Esse alerta refere-se:

[...] ao perigo de uma interpretação equivocada da lei e das diretrizes. Como o texto da Lei 10.639/03 sugere que, preferencialmente, as áreas de Literatura, Artes e História deverão ser responsáveis pela inclusão da temática, pode-se interpretar que o trabalho pedagógico por ela sugerido se restrinja a essas áreas do conhecimento. Para superar essa interpretação é preciso que o texto da lei seja sempre acompanhado da leitura das suas diretrizes curriculares nacionais. Estas ampliam e aprofundam o debate, uma vez que são, na realidade, fruto do parecer apresentado ao CNE, realizado mediante consulta pública a militantes, intelectuais e legisladores. Por isso, apresentam caráter mais amplo. (GOMES, 2008, p. 85).

É evidente que existem lacunas na legislação. Todavia, de acordo com Gomes (2008) não devemos ficar circunscritos aos limites da Lei e das DCN-ERER, pois, esse é o caminho mais fácil escolhido por aqueles que resistem discutir a questão racial na escola. Por isso, entendemos que a Lei Federal 10.639/2003 encontra enorme acolhida no ensino de Sociologia, principalmente porque as questões afro-brasileiras sempre estiveram presentes nas pesquisas das Ciências Sociais no Brasil. A respeito da temática racial escreveu Oliveira (2020, p. 337) que ela:

[...] é uma componente estruturante dos estudos sociológicos brasileiros e a história do pensamento social brasileiro é permeada pela questão racial e pelo racismo, especialmente nos debates do século XIX sobre a identidade nacional. Desde o final do século XIX até os dias atuais [...] a temática racial é analisada em vários estudos sobre o desenvolvimento da sociedade brasileira.

A título de exemplo, tomemos a questão racial nos clássicos do pensamento social brasileiro. Trata-se de um fenômeno social complexo, para o qual, diversas explicações foram formuladas. Para Rodrigues (1935, p. 23), o problema é resultado da presença da “Raça Negra no Brasil [...] um dos fatores da nossa inferioridade como povo”. Já para Freyre (2003, p. 33), a “miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”. Em outra obra, Freyre (1971, p. 5) fez referência a uma “democracia étnica” e declarou que, apesar de imperfeita, ela é a grande “oportunidade dada no Brasil a todos os homens, independente de raça ou cor, para se afirmarem brasileiros plenos”.

Oracy Nogueira interpretou as relações raciais no Brasil comparando-as com o modelo estadunidense. Segundo Nogueira (2006, p. 291), “o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de marca, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem”. Para Fernandes, afirma Motta (2000, p. 7) “não existem relações propriamente de raça, mas de classe, as quais, em determinadas circunstâncias, assumem a forma de relações de raça”. Investigando a sociedade paulista, Fernandes e Bastide (1959, p. 67) afirmaram que “a transição do regime escravocrata para o regime de classes não se operou com a mesma rapidez que a transformação do status político do negro”. A transição “precisava se operar como um processo histórico-social: o negro deveria antes ser assimilado à sociedade de classes, para depois ajustar-se às novas condições de trabalho e ao novo status econômico-político que adquirira na sociedade brasileira”.

Outros autores preocuparam-se em apresentar dados estatísticos para demonstrar a presença da população negra “nos estratos socioeconômicos inferiores” da sociedade. Nessa linha de pesquisa, Hasenbalg e Silva (1992, p. 113) concluíram que “a cor das pessoas é um determinante importante das chances de vida, e a discriminação racial parece estar presente em todas as fases do ciclo de vida individual”. Em outra obra, Hasenbalg (2005, p. 230) assinalou que “a evidência empírica indica que os brasileiros não-brancos estão exposto a um ciclo de desvantagens cumulativas em termo de mobilidade social intergeracional e intrageracional. Nascer negro ou mulato no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo status”.

Como pode ser percebido, já é tradição nas Ciências Sociais no Brasil tratar as questões étnico-raciais. E, como vimos no Estado da Arte, conteúdos de história e cultura afro-brasileira já se fazem presentes nos livros didáticos do PNLD. Entretanto, no caso específico do ensino de Sociologia têm existido tensões e impasses; constatação que levou Oliveira (2014) a refletir sobre o duplo desafio pedagógico impostos pelas duas legislações supracitadas: “a tentativa de afirmação de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de

um conhecimento escolar em sociologia que tem como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais”.

Fica evidente que muitos desses impasses e tensões do ensino da temática história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia estão relacionados com a trajetória dessa disciplina na educação básica. Na Academia, o trato das questões afro-brasileiras nas Ciências Sociais já se consolidou, mas, nas escolas de ensino médio, essa tradição não existe e isso, se deve não apenas ao problema da formação de professores não licenciados em Ciências Sociais, mas, também à intermitência da Sociologia no currículo escolar.

Escreveu Oliveira (2014, p. 82) que, se “por um lado há uma tradição dos estudos sobre a questão racial no Brasil no âmbito das ciências sociais, por outro, há ainda uma extrema dificuldade em transpor essas discussões no campo educacional” e, no caso específico do ensino de sociologia, os impasses e as tensões são maiores diante da trajetória dessa disciplina na educação básica. Dissertando sobre a presença das Ciências Sociais no currículo do ensino médio Sarandy (2004, pp. 115-116) anotou:

De fato, os cientistas sociais não contam com largas experiências nesse nível de ensino, ao contrário dos seus colegas historiadores e geógrafos [...]. As licenciaturas em Ciências Sociais estão organizadas de tal modo que as disciplinas didáticas são cursadas ao final da Graduação, como que por mera obrigação curricular. Normalmente o que se vê são cursos de Ciências Sociais voltados para o bacharelado, para a formação do pesquisador e para a reprodução de uma dicotomia entre ensino e pesquisa. Ainda que a Sociologia sempre tenha estado intimamente ligada à problemática da educação, que é responsável por um extenso campo de pesquisas desde sua fundação, é a figura do pesquisador que é posta em relevo, não a do educador.

Acrescente-se o problema dos cinquenta minutos de aula aligeirada, impossibilitando um ensino-aprendizado significativo da matéria, o que, de certa forma, contribui para a desvalorização da disciplina; e o fato de a Sociologia ter se transformado, em várias escolas, em um componente curricular relacionado ao complemento da carga horária dos professores de quaisquer Licenciaturas, sem levarem-se em conta, os prejuízos para o aprendizado dos alunos e a qualidade dos conhecimentos sociológicos ministrados.

No tocante aos conteúdos da temática história e cultura afro-brasileira, a nova BNCC do Ensino Médio, os inseriu na Macroárea Temática Multiculturalismo. Esses conteúdos devem ser tratados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). O trabalho com TCTs pode ocorrer nos níveis intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, uma possibilidade de trabalho com Temas Transversais em sala de aula é através de projetos. Segundo os parâmetros:

Os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Pode ser utilizado, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área. A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais. (BRASIL, 1998, p. 41).

Entendemos que a utilização de projetos no ensino de Sociologia potencializa o processo de ensino-aprendizagem e a prática educativa, pois, a pedagogia de projetos contribui para ressignificar a escola enquanto espaço institucionalizado da aprendizagem. Como os projetos demandam planejamento e sistematização das ações, muito maiores que uma aula convencional, os mesmos podem ainda contribuir para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

Devido a esse trabalho de conclusão de curso ser parte de um mestrado profissional com área de concentração em ensino de Sociologia, nessa intervenção pedagógica, adotou-se a intradisciplinaridade, ainda que por razões pragmáticas, mais do que substantivas, já que nada impede que se tenham projetos interdisciplinares no ensino dessa disciplina escolar. O trabalho com TCTs de maneira intradisciplinar “pressupõe a abordagem dos conteúdos relacionados aos temas contemporâneos de forma integrada aos conteúdos de cada componente curricular” (BRASIL, 2019, p. 18). Nesse caso, o componente curricular de Sociologia. Acreditamos que pode contribuir no âmbito da alteridade, no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e na “desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais”, “duplo papel da Sociologia como ciência” e como “disciplina escolar” (BRASIL, 2006, p. 107).

Portanto, diante do exposto, para fins de intervenção, esses pressupostos teóricos, poderão contribuir como um marco de análise para os dados coletados, e como fundamento teórico para a formação dos professores, durante a sessão de treinamento, afim de que se conscientizem da importância de se implementar nas escolas campos de pesquisa o ensino da temática “história e cultura afro-brasileira”, no componente curricular de Sociologia, numa perspectiva antirracista e multicultural. Mesmo sabendo dos questionamentos ao multiculturalismo educacional, acredita-se que a perspectiva dissertada nesse capítulo atende as exigências da intervenção e se adéqua à realidade pedagógica das escolas.

4. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PESQUISA-AÇÃO, AÇÕES E CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos da intervenção pedagógica no ensino de Sociologia. Para tanto, o capítulo foi organizado em cinco partes. Na primeira, discorreremos sobre a pesquisa-ação como forma de intervenção na realidade educacional. Na segunda, a caracterização sumária do contexto. Na terceira, a elaboração dos planos de aulas. Na quarta, a sensibilização da gestão, a sessão de treinamento e a observação participante. Na quinta, a avaliação da intervenção.

A proposta da intervenção fundamentou-se na metodologia da pesquisa-ação. Mas, devido às escolas escolhidas para sua implementação não estarem funcionando regularmente de forma presencial e online por causa da pandemia, como já foi indicado, a intervenção não pôde ser concretizada, de modo que o que está sendo aqui apresentado são os elementos e passos que precisariam ser seguidos para a implementação da proposta de intervenção tal como foi concebida.

4.1. A pesquisa-ação como forma de intervenção na realidade

O projeto foi concebido como pesquisa-ação. Trata-se de uma metodologia alternativa aos tradicionais métodos de pesquisa empírica e, embora “seus resultados práticos sejam por demais discutíveis [...] a pesquisa participante ou pesquisa-ação” está direcionada “para a ligação indestrutível entre teoria e prática, ou a avaliação qualitativa, comprometida em avaliar manifestações sociais dotadas de qualidade política” (DEMO, 1995, p. 229).

Cremos que a pesquisa-ação se harmoniza perfeitamente com os propósitos desse projeto, pois, segundo Freire (2000), “educar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Afiança o mesmo autor que ensinar exige pesquisa, estando a pesquisa-ensino ou o ensino-pesquisa, imbricadas entre os saberes necessários à prática educativa dos professores críticos-progressistas conforme pode ser lido abaixo:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2000, p. 32).

No tocante à relação teoria e prática, vale salientar que a pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) sobre a base do conhecimento. Como trabalho científico, afirmam Richardson e Ferreira (2013) que a ação e a pesquisa estão intimamente relacionadas e se constituem nos principais objetivos dessa forma de metodologia de pesquisa científica conforme abaixo transcrito:

A pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) sobre o (s) conhecimento (s). Como o próprio nome indica, pesquisa ação é um trabalho científico, que possui dois objetivos: a ação e a pesquisa. A consideração dessas duas dimensões, mudanças e compreensão, pode contribuir significativamente na elaboração do projeto de pesquisa. Assim, as possibilidades de uso são muito grandes desde um professor em uma pequena escola numa região afastada dos centros urbanos até um estudo sofisticado de mudança organizacional com uma grande equipe de pesquisadores, financiado por importantes organizações. Nesse sentido, a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem como objetivo os benefícios da ação e da pesquisa. [...] Se refletirmos bem, a própria noção sobre o que vem a ser “pesquisa” já nos leva a pensar sobre ter “ação”, ou seja, ambas as noções – pesquisa e ação – caminham juntas. Mas, necessitamos compreender a pesquisa-ação como uma abordagem metodológica, que passou a ter um sentido, uma direção para uma intencionalidade sobre a reflexão da transformação de algo prático. (RICHARDSON; FERREIRA, 2013, p. 11).

Como processo de pesquisa, a pesquisa-ação adota uma abordagem qualitativa e, segundo Richardson (1999) está entre as pesquisas elaboradas para resolver problemas. Dessa forma, pode ser perfeitamente aplicada ao campo educacional considerando-se que o objetivo principal desse projeto é realizar uma intervenção didático-pedagógica para implementar o ensino de conteúdos de história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia.

A respeito da pesquisa-ação Richardson (1999, pp. 16-17) afirmou que:

Esse tipo de pesquisa está, geralmente, dirigido para revolver problemas práticos. [...] No campo de educação, existem muitas pesquisas dirigidas para detectar a eficiência de diversos métodos de ensino. Outros exemplos podem ser encontrados na elaboração de testes e material instrucional. A pesquisa social crítica (pesquisa qualitativa, pesquisa-ação etc.) tem como fundamento a procura coletiva de solução de problemas práticos. A maior parte dessas pesquisas não está destinada a formular ou testar teorias; o pesquisador está, apenas, interessado em descobrir a resposta para um problema específico ou descrever um fenômeno da melhor maneira possível.

É preciso assinalar, de acordo com Demo (1995), que a pesquisa-ação pode ser qualificada como um tipo de pesquisa participante. Para esse autor, a realização da pesquisa-ação deve estar teoricamente comprometida com o desenvolvimento de uma prática, em face de um problema diagnosticado. Na citação abaixo o autor explicita com detalhes em que consiste essa prática e que relação há entre pesquisa-ação e pesquisa participante. Vejamos:

Não fazemos aqui distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação, porque nos parece que o compromisso com a prática é o mesmo em ambas, ainda que

podéssemos inventar filigranas, do tipo: nem toda ação precisa ser diretamente política, o que levaria a aceitar que participação é apenas um tipo de ação social. Por outra, se partimos da característica social histórica de que o homem é animal político intrinsecamente, todas as suas ações guardam contexto político maior ou menor. Ainda, na intenção original da pesquisa-ação não está a colocação genérica e dispersa de qualquer ação social, mas ação conscientemente política, no sentido de aliar conhecimento e mudança. (DEMO, 1995, p. 231).

Diante do exposto fica evidente que a pesquisa-ação tem como base um conjunto diferente de princípios. Ela tenta assegurar a participação dos envolvidos na pesquisa e o pesquisador atua como um agente de mudanças. De certa forma, a pesquisa-ação é um processo de construção de conhecimento, pois, parte do desejo de o pesquisador querer transformar um conhecimento pesquisado ou uma prática identificada em uma situação específica.

Segundo Tripp (2005), as quatro fases do ciclo da pesquisa-ação envolvem planejar uma melhora da prática, agir para implementar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação, avaliar os resultados da ação. Para Richardson (2013), o ciclo da pesquisa-ação corresponde a três etapas: intenção (fase do planejamento), ação (fase da sensibilização/execução) e revisão (fase da crítica/avaliação). Em outro escrito, Richardson e Pfeiffer (2017) propuseram quatro fases: diagnóstico (momento da identificação, definição do problema e determinação dos princípios que orientarão a ação); ação (momento do planejamento e da execução); avaliação (momento em que se avalia o processo e os resultados alcançados); reflexão (momento de tornar público o aprendido). Fica evidente, que diferentemente das metodologias convencionais de pesquisa que, na busca por resultados, se pautam rigorosamente pelo controle, padronização, objetividade e inflexibilidade do método, a metodologia da pesquisa-ação é dotada de flexibilidade. Por isso, dependendo das circunstâncias, as etapas da pesquisa podem ser adaptadas para enfrentar a situação problema. A respeito da concepção e organização desse tipo de pesquisa, escreveu Thiollent (1986, p. 47):

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Posto isso, essa intervenção pedagógica para atingir os seus propósitos, com base em Richardson (1999; 2013), Tripp (2005) e Richardson e Pfeiffer (2017), estabeleceu os seguintes passos metodológicos da pesquisa: diagnóstico (etapa da caracterização sumária do contexto), planejamento (etapa da elaboração dos planos de aulas), ação (etapa da sensibilização da gestão e dos alunos da escola e negociação dos termos da intervenção, sessão de treinamento com professores e observação participante), avaliação (etapa da avaliação da intervenção).

4.2. Caracterização sumária do contexto

As escolas selecionadas para a intervenção pedagógica são: a Escola Estadual Nossa Senhora da Penha (EENSP), localizada à Rua José Barradas, 124, CNPJ nº 10.572/071/0030-57, Cadastro Escolar nº E-306.002, autorização de funcionamento, Decreto nº 24.490 de 4 de julho de 2002; e a Escola de Referência em Ensino Médio Doutor Jaime Monteiro (EREM-DJM), situada à Avenida Luiz Rodolfo, S/N, CNPJ nº 10.572.071/0422-06, Cadastro Escolar nº E-306.001, autorização de funcionamento, Decreto nº 1165 de 30 de abril de 1994. A EENSP e a EREM-DJM estão localizadas no Centro do município da Gameleira-PE, distando uma da outra mais ou menos 450 metros. São escolas de fácil acesso, possibilitando que a comunidade chegue a pé sem transtornos ou riscos.

O município de Gameleira está geograficamente localizado na Zona da Mata Meridional de Pernambuco (Mata Sul). A monocultura da cana-de-açúcar é a principal base econômica do município. Segundo dados do IBGE o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,602. Cerca de 93,2% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2017, o salário mensal dos trabalhadores formais correspondia a 1,7 salários mínimos. Apenas 4,0% da população tinham ocupação.

Selecionaram-se as turmas do 2º Ensino Médio “A” da EENSP (ver tabelas 3 e 4) e o 2º Ensino Médio “C” da EREM-DJM para vivenciar o projeto de intervenção. São alunos/as entre 15 e 16 anos de idade, do turno da manhã. A turma da EENSP contém 32 alunos matriculados (15 do sexo masculino e 17 do sexo feminino). O 2º Ensino Médio “C” da EREM-DJM contém 38 alunos (18 do sexo masculino e 20 do sexo feminino). É considerada por alguns professores como uma “turma excelente”. Não foram obtidos dados de evasão e desempenho da turma.

Tabela 3: Quantitativo de participação dos alunos do 2º Ensino Médio “A” nas aulas remotas e presenciais

QUANTITATIVO DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES								
TURMA	NENHUM	REMOTO		PRESENCIAL E REMOTO		PRESENCIAL		TOTAL
2ª A	0%	9	28%	20	63%	6	9%	32

Fonte: Secretaria da EENSP Agosto/2021

Tabela 4: Percentual de alunos abaixo da média por disciplina

CURSO: ENSINO MÉDIO – SÉRIE: 2 ANO – TURMA: 2º EM-A – TURNO: M DATA: 23/09/2021											
Arte	Biologia	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Língua Estrangeira	Língua Portuguesa	Matemática	Química	Sociologia
0%	32%	16%	3%	6%	0%	6%	19%	87%	52%	26%	6%

Fonte: Secretaria da EENSP Setembro/2021

As tabelas 3 e 4 demonstram o desempenho escolar dos alunos do 2º Ensino Médio A, da EENSP. Como pode ser percebido (tabela 3), somente 9% dos alunos matriculados na turma estavam frequentando as aulas diariamente, pois, 63% optaram pelo ensino híbrido (presencial e remoto). Devido às ações da professora para recuperar as notas, apenas 6% dos alunos encontravam-se abaixo da média no componente curricular de Sociologia, no mês de agosto (tabela 4).

Segundo dados coletados na secretaria da escola, a EREM-DJM possui 378 alunos matriculados no ano letivo de 2021, 10 turmas de ensino médio, 2 turmas do Projeto Travessia (ver tabela 5), 1 diretora escolar, 1 vice-diretor, 1 educador de apoio, 1 apoio pedagógico, 1 chefe de secretaria, 1 bibliotecária, 1 guarda patrimonial cedido pela Prefeitura Municipal de Gameleira (PMG) que exerce na escola a função de porteiro, 3 merendeiras, 3 serviços gerais (terceirizados) e 16 professores no pleno exercício do magistério (11 efetivos e 5 contratos temporários). Desse total, dois professores efetivos lecionam Sociologia (um licenciado em História, outro em Geografia). Cerca de 95% dos alunos residem na zona urbana e 5,0% na zona rural do município.

Tabela 5: Distribuição das aulas de Sociologia na EREM-DJM segundo a formação do professor

TURNO	SÉRIE	ALUNOS	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA
MANHÃ	1ª A	31	História
	1º B	35	História
	1º C	33	História
	1º D	30	História
	2º A	32	Geografia
	2º B	31	Geografia
	2º C	35	História
	3º A	33	Geografia
	3º B	24	Geografia
	3º C	31	Geografia

TARDE	TURNO SEM AULAS PRESENCIAIS ATIVIDADES ONLINE	
NOITE	PROGRAMA TRAVESSIA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
	Ensino Fundamental (1ª a 5ª Séries)	Ensino Médio
	1º Módulo 23 alunos matriculados	1º Módulo 40 alunos matriculados

Fonte: Secretaria da EREM-DJM Setembro/2021

Percebe-se na tabela 5, que devido à pandemia, na EREM-DJM, não estavam acontecendo aulas presenciais no turno da tarde durante o mês de Setembro. Percebe-se ainda que os professores que ensinam Sociologia não são licenciados em Ciências Sociais. Além disso, não possuem Curso de Aperfeiçoamento ou Especialização voltado para a educação das relações étnico-raciais na escola.

A EREM-DJM é uma escola murada e gradeada, com dois andares (um térreo e outro superior), funciona em regime semi-integral, possui 12 salas de aulas, cada uma com capacidade para 50 alunos, auditório, biblioteca, laboratório de informática, almoxarifado, sala de professores, secretaria, cozinha, banheiros femininos e masculinos, banheiro reservado para os funcionários, pátio, pequena sala da coordenação pedagógica. O prédio da escola encontra-se em razoável estado de conservação.

A EENSP iniciou as suas atividades no ano 2000, como anexo da Escola Jaime Monteiro. O Decreto Estadual nº 24.490 de 05 de julho de 2002, criou a Escola Professor José Carlos Braz Sobrinho, redenominada através da Portaria SE nº 5337 de 17/07/2002 para Escola Estadual Nossa Senhora da Penha. Antes do ano 2000, a escola era privada, de confissão católico-romana, denominava-se Colégio Normal Nossa Senhora da Penha, estava vinculada a Diocese dos Palmares-PE e administrada por um representante indicado pela Igreja Matriz de Nossa Senhora da Penha de Gameleira.

Os alunos da EENSP residem, 60% na zona urbana e 40% da zona rural do município. É uma escola de ensino médio regular, possui 6 salas de aulas, cada uma com capacidade para 40 alunos, biblioteca improvisada e em péssimas condições para utilização, sala de professores, secretaria, cozinha, banheiro feminino e masculino, pátio, quadra de futsal de piso grosso e ao ar livre, e banheiro para cadeirante.

Segundo dados do SIEPE, a EENSP possui 372 alunos matriculados no ano letivo de 2021, 9 turmas de Ensino Médio Regular (5 no turno da manhã e 3 no turno da tarde), 4 turmas de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio (EMEJA) no período noturno. A EENSP ainda possui 1 Chefe de secretaria, 1 Educadora de apoio, 1 Diretor escolar, 1 Vice-diretor, 2 Guardas

patrimoniais cedidos pela Prefeitura Municipal da Gameleira (recentemente chegados) e 6 profissionais de serviços gerais, pertencentes à empresa “Toppus Serviços Terceirizados”, responsáveis por fazer a merenda e a limpeza da escola.

Segundo o “Livro de Registro da Jornada de Trabalho: Professores Regentes Contratados e Efetivos” (2021), a EENSP possui 14 professores no pleno exercício do magistério (6 estatutários e 8 em regime de contrato temporário). Desse total, apenas dois encontra-se em regência de aulas de Sociologia em sala de aula, sendo uma licenciada em História (contratada) e a outra em Letras (efetiva). Ver abaixo na tabela 6, a distribuição da carga horária de Sociologia.

Tabela 6: Distribuição das aulas de Sociologia na EENSP segundo a formação do professor

TURNO	SÉRIE	ALUNOS	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA
Manhã	1º A	28	História
	1º B	36	História
	2º A	32	História
	2º B	29	História
	3º A	27	História
	3º B	22	História
Tarde	1º C	33	História
	2º C	37	História
	3º C	32	História
Noite	1º EMEJA	16	Letras Português/Inglês
	2º EMEJA	29	Letras Português/Inglês
	3º EMEJA - A	28	Letras Português/Inglês
	3º EMEJA - B	23	Letras Português/Inglês

De acordo com a tabela acima, a EENSP, enfrenta o mesmo problema da EREM-DJM, no que diz respeito à ausência de um professor licenciado em Ciências Sociais para ensinar o componente curricular de Sociologia. Os professores em regência de aulas de Sociologia, exceto um da EREM-DJM que colou grau na Licenciatura Plena em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), cursaram a Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (FAMASUL).

Na EENSP, por falta de manutenção, a infraestrutura da escola está em péssimo estado de conservação. A sala dos professores e a biblioteca funcionam em salas com divisórias de PVC. O refeitório é improvisado. No período da manhã, da tarde e da noite, duas salas de aulas, também construídas em PVC, são utilizadas como espaço de ensino-aprendizagem.

Devido à estrutura, a EENSP sofreu duas interdições, a primeira em 2007, a segunda em 2019. O prédio foi construído no século XIX. No período de 11/09/2017 a 10/11/2017, efetuou-se

uma recuperação emergencial. O imóvel principal ficou sem o telhado. A qualquer momento as paredes podem desabar. A obra foi abandonada pela empreiteira responsável. Não se sabe o motivo. Custou ao cofre público cerca de R\$ 460.411,68. Em julho de 2021, iniciou-se uma nova reforma do prédio da escola. Os trabalhos continuam em andamento, sem previsão para a conclusão da obra.

De modo geral, a clientela das duas escolas é formada por alunos de famílias pobres, filhos de desempregados, empregadas domésticas, pedreiros, dependentes do Programa Bolsa Família, operários das usinas de açúcar próximas, funcionários públicos municipais, autônomos, trabalhadores rurais, agricultores e feirantes. A clientela é oriunda, em sua maioria, da rede municipal de ensino. Somente uma ínfima parcela dos concluintes do 9º Ano do ensino fundamental das escolas particulares se matricula na EREM-DJM

Em síntese, as aulas de Sociologia, na EENSP e na EREM-DJM acontecem predominantemente na sala de aula. Esse espaço está organizado com cadeiras enfileiradas tendo a frente, a lousa e a mesa do professor. São 50 minutos de aula aligeirada, na qual se utilizam textos impressos, exposição do conteúdo, anotações na lousa, apresentação de seminários de pesquisas e explicação de conteúdos do livro didático como metodologia de ensino de Sociologia. Na EREM-DJM usa-se o livro “Sociologia em Movimento”⁶ (Editora Moderna) e na EENSP, “Sociologia”⁷ (Editora Scipione). Porém, os livros didáticos não são utilizados com muita frequência, na verdade, poder-se-ia dizer que são muito pouco utilizados nas duas escolas, principalmente na EENSP.

4.3. Elaboração dos planos de aulas

Tendo em vista esta realidade e as construções analíticas já apresentadas nos capítulos precedentes, foram elaborados quatro planos de aulas em torno do eixo temático “Sociologia do negro brasileiro: aspectos históricos e socioculturais” (ver apêndice 2). Cada plano correspondeu a uma aula de Sociologia de 50 minutos. A elaboração foi idealizada para ocorrer em duas etapas. A primeira, individual e de responsabilidade do mestrando. Na segunda, terminada a construção dos planos de aulas, os mesmos seriam submetidos à apreciação dos professores de Sociologia e da coordenação pedagógica da escola (educador de apoio), em reunião de aula-atividade. Pretendíamos com isso, aperfeiçoar os planos através de sugestões e propostas didáticas dos professores. A elaboração dos planos de aulas em duas etapas (individual e coletiva) justificava-se porque os

⁶ SILVA, Afrânio (et. al.). **Sociologia em Movimento**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

⁷ ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2017.

professores são mais produtivos em reuniões de planejamentos quando constroem a partir de um esboço previamente elaborado e porque tendo as suas sugestões inseridas nos planos se sentiriam co-participantes do projeto de intervenção pedagógica.

4.4. Sensibilização da gestão, sessão de treinamento e observação participante

- **Sensibilização da gestão e dos alunos da escola e negociação dos termos da intervenção.** Nessa etapa, o mestrando entrou em contato com os gestores das escolas EENSP e EREM-DJM, com a coordenação pedagógica e com os professores de Sociologia para conquistar apoio para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica. Foi levada em conta a situação da retomada das aulas no contexto da pandemia vigente, podendo-se ter que viabilizar este processo virtualmente. Uma reunião escolar foi idealizada para explicar a natureza do projeto, a situação do ensino de história e cultura afro-brasileira na GRE Mata Sul e a importância de se trabalhar a temática na escola. Conquistado o apoio e liberação, o mestrando agendaria com os professores de Sociologia, um dia específico para visitar a sala de aula, a fim de ter o primeiro contato com os alunos e explicar-lhes a respeito do projeto de intervenção que foi planejado para ser aplicado na turma.
- **Sessão de treinamento com professores.** A sessão foi planejada para ocorrer de modo presencial ou virtual, conforme os termos de retomada das aulas na rede pública estadual de Pernambuco. Na sessão de treinamento, os planos de aulas coletivamente produzidos e atualizados seriam entregues aos professores de Sociologia e a coordenação pedagógica das escolas. Em seguida, seriam ministradas orientações pedagógicas sobre a aplicação da sequência didática. Terminadas as orientações, deveria ser discutidos e firmados os termos da observação participante.
- **Observação participante.** Foi idealizada para acontecer em todas as fases da pesquisa, especialmente, na sala de aula, durante a execução dos planos de aulas pelos professores (quer em formato presencial ou virtual), resultando na produção de um diário etnográfico com o registro das observações. Partiu-se da ideia que, segundo Richardson e Pfeiffer (2017, p. 339), o diário é um “instrumento importante na realização da pesquisa-ação” considerando-se que as anotações “podem ser utilizadas como dados”. E, por conseguinte, os registros utilizados para discutir e avaliar o processo, as mudanças ocorridas e os resultados alcançados. O diário etnográfico também forneceria elementos para a redação do Trabalho de Conclusão de Curso.

4.5. A avaliação da intervenção

No modelo de pesquisa-ação, idealizado para esse projeto, a avaliação, correspondeu à última etapa da intervenção. Ela deveria integrar o processo e os resultados alcançados. Para essa fase planejou-se que após os professores terminarem a execução dos planos de aulas e o pesquisador as observações participantes, seriam aplicados questionários para os professores, para a coordenação pedagógica das escolas e para os alunos, a fim de avaliar os pontos positivos e negativos da intervenção pedagógica e dimensionar impactos imediatos das aulas na percepção de cada docentes e discentes.

De posse dessas informações e dos dados registrados no diário etnográfico desde o início da pesquisa, o pesquisador teria subsídios para avaliar o processo de intervenção pedagógica, os resultados alcançados e identificar problemas específicos que precisariam ser enfrentados em um novo ciclo de pesquisa-ação.

Portanto, essas são as etapas que precisariam ser seguidas para implementar a proposta de intervenção tal como foi concebida: diagnóstico, planejamento, ação e avaliação. Infelizmente, devido à situação de evasão escolar vivenciada nas escolas campo de pesquisa, durante a pandemia, as etapas não puderam ser cumpridas em sua totalidade. A respeito dessa problemática e do que pôde ser realizado trataremos no capítulo subsequente.

5. A APLICAÇÃO DO PROJETO

Neste capítulo, iremos expor como ocorreu a intervenção pedagógica no ensino de Sociologia, reiterando que não foi possível efetivá-la em todas as suas etapas, dadas as circunstâncias da emergência pandêmica. O capítulo corresponde à fase da ação, conforme modelo idealizado para essa pesquisa-ação exposto no capítulo anterior. No que diz respeito a essa fase, somente o contato com as escolas alvo da pesquisa e a tentativa de sensibilização da gestão e dos termos da intervenção foram concretizados e, parcialmente, a observação participante. O trabalho de observação em sala de aula para a execução dos planos de aulas não pôde ser concretizado.

Para tanto, o capítulo foi organizado em quatro partes. Na primeira, discorreremos sobre o contato com as escolas EENSP e EREM-DJM. Na segunda, as negativas da EREM-DJM e os obstáculos impostos pela pandemia. Na terceira, a evasão escolar e ausência de produção na EENSP. Na quarta, os planos de aulas e a percepção de docentes e discentes sobre o ensino de cultura afro-brasileira na escola. O capítulo termina com algumas considerações avaliativas sobre o processo e os resultados alcançados (última fase da pesquisa-ação).

Para a construção do capítulo, o autor utilizou duas fontes primárias: o diário etnográfico, que constava no planejamento inicial da pesquisa e o diário de classe. Esse último um caderno de anotações, contendo registros da prática docente na EENSP. Durante os anos letivos de 2020 e 2021, enquanto o mestrando se encontrava no exercício da docência e não da pesquisa-ação surgiram informações relacionadas à pesquisa que precisaram ser registradas para não serem esquecidas. Essas informações foram escritas no referido diário de classe.

5.1. O contato com as escolas campo de pesquisa e a tentativa de sensibilização da gestão e dos termos da intervenção

O contato com as escolas, campo de pesquisa da intervenção pedagógica deu-se em dois momentos. Primeiro, para a coleta de dados. Segundo, visando a sensibilização da gestão e dos alunos da escola e da negociação dos termos da intervenção. Desde o primeiro contato com as escolas foi explicitado para os responsáveis a natureza do projeto e buscou-se conquistar o apoio para a sua realização. Primeiramente, encontramos em contato com a EREM-DJM. Em junho de 2020, deslocamo-nos várias vezes até a sede da escola, entretanto, só se encontravam os funcionários da limpeza dando expediente naquela instituição de ensino. Contatamos, então, por

telefone a educadora de apoio para solicitar uma cópia do Projeto Político Pedagógico e dos Projetos que a EREM-DJM possuía sobre cultura afro-brasileira obtendo-se como resposta que os projetos não poderiam ser disponibilizados porque estavam em processo de atualização.

Nada conseguindo desse primeiro contato, foram realizadas mais seis visitas presenciais à escola EREM-DJM, sendo novamente encontrados apenas funcionários terceirizados. Nessa ocasião, tomamos conhecimento de que a EREM-DJM se encontrava sem um diretor escolar e que a GRE Mata Sul estava providenciando uma pessoa para dirigir a escola. Chegada essa pessoa, mais de um mês depois, dirigimo-nos outra vez à sede da EREM-DJM para entrar em contato com a nova diretora a fim de obtermos os dados da pesquisa e o apoio para a intervenção.

Nessa ocasião, conversamos rapidamente com a diretora da escola, pois, estava para realizar uma reunião virtual com alguns funcionários da escola. Solicitaram-se cópias do Projeto Político-Pedagógico e dos projetos que a escola possuía sobre cultura afro-brasileira. A diretora relatou que era nova na escola, pois, fazia pouco tempo que assumira a gestão e não sabia onde os documentos se encontravam. Relatou ainda que por causa da pandemia de coronavírus estava frequentando muito pouco a escola; que professores e alunos encontravam-se em suas residências; que não tinha como nos ajudar neste trabalho; que no momento atual não considerava viável a aplicação de um projeto de intervenção na escola, pois, as aulas estavam acontecendo de forma online através do Whatsapp; que quaisquer informações que precisássemos relativo ao trabalho, procurássemos a educadora de apoio da escola.

Como pode ser percebido, nesse primeiro contato, é deixada clara a impossibilidade de se desenvolver no âmbito da EREM-DJM um trabalho de intervenção pedagógica. Essa negativa, não deve ser entendida como má vontade da diretora, mas, como resultado do contexto da pandemia de coronavírus em 2020. A escola se encontrava deserta, alunos dispersos, professores em completo isolamento social em suas residências e a escola sem um diretor. Fica compreensível a negativa da diretora que, recém-chegada à escola, tinha outras prioridades.

Na EENSP, diferentemente da EREM-DJM, o diretor, o vice-diretor e a chefe de secretaria compareciam à escola quase que diariamente, no ano letivo de 2020, para dar expediente, embora a escola estivesse praticamente deserta no que diz respeito à frequência dos alunos. Em nosso contato com o diretor escolar, de forma presencial, o mesmo foi muito receptivo e se prontificou a abrir a escola para fornecer informações e ajudar-nos no que fosse preciso.

Na EENSP, local de trabalho do mestrando, apesar da disponibilidade do diretor, a não ser coleta de dados, nada pôde ser realizado, tampouco, para aplicar o projeto. O que se via era desânimo, desinteresse dos professores, evasão dos alunos e muitas dificuldades da escola para

entrar em contato com os alunos, devido a estes não terem acesso a internet de qualidade, outros, a celular digital, ou por residirem em locais de difícil acesso e até mesmo pelo fato de a escola não possuir o contato telefônico desses alunos.

5.2. As negativas da EREM-DJM e os obstáculos impostos pela pandemia

Feitas algumas tentativas de retomada das aulas presenciais pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco através de ensino híbrido, que segundo informes da GRE Mata Sul deveriam consistir em rodízios de aulas presenciais e online, entre setembro e novembro do ano letivo de 2020, considerando que o projeto de intervenção já havia sido qualificado, novas tentativas foram realizadas para contatar as duas escolas campo da pesquisa e da intervenção pedagógica.

Em relação à EREM-DJM, ainda em setembro, dirigimo-nos à referida escola encontrando-a vazia. Somente os funcionários da limpeza estavam presentes. No mesmo dia, encontramos casualmente a diretora. Ela relatou novamente, que devido à pandemia de coronavírus professores e alunos não estavam frequentando a escola; que as aulas estavam sendo ministradas de forma online; que só comparecia à sede da escola quando necessário e que, caso precisássemos da sua ajuda poderíamos encontrá-la em sua residência ou contatá-la por telefone.

Como a diretora, já havia indicado a educadora de apoio para atender nossas demandas, esta foi novamente procurada na sede da EREM-DJM, com o propósito de se coletar dados para a pesquisa, e fazer uma sondagem sobre a possibilidade de desenvolvimento do projeto, ao menos, parcialmente, no que diz respeito à segunda etapa de elaboração dos planos de aulas com os professores e da sessão de treinamento. Recebendo-se a segunda negativa: a educadora afirmou que a escola não dispunha de condições para ser campo de aplicação de um projeto de intervenção pedagógica. Relatou ainda que as aulas presenciais haviam recomeçado no mês anterior. Na ocasião compareceram 83 estudantes do ensino médio. Entretanto, a frequência vinha caindo e variando entre 43 e 39 estudantes.

Registre-se que na EREM-DJM, desde o princípio, alguns servidores, impuseram muitos entraves ao fornecimento de dados. Informações que não eram “segredo de Estado” foram solicitadas pelo mestrando, não obtendo nenhum deferimento. A respeito do Projeto “Pérola negra”⁸, da EREM-DJM, fizemos várias tentativas para consegui-lo, mas, sem sucesso. Os

⁸ Exceto a pauta que consta como anexo deste trabalho, infelizmente, não foram obtidas cópias completas do Projeto “Pérola negra” da EREM-DJM. É digno de registro que no Projeto Político-Pedagógico da EREM-DJM, nada consta sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. O que demonstra que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

servidores ora diziam que o projeto encontrava-se com o apoio pedagógico, ora com a diretora da escola, ora com a professora de História e de Sociologia, ora guardado nos arquivos da escola. Foram feitas quatro tentativas para conseguir o projeto. No final, foi informado que o projeto estava salvo no computador da escola. Mas, durante a atualização e formatação do equipamento, o Projeto “Pérola negra” foi perdido. Em setembro de 2021, foi realizada a última tentativa. Dessa vez, foi informado que o Projeto “Pérola Negra” estava na casa da professora de História, recebendo atualizações.

Ao que tudo indica, são as professoras de história (uma preta e outra parda), as principais agentes de mobilização do ensino da temática história e cultura afro-brasileira na EREM-DJM. Olhando para as questões étnico-raciais no ensino médio, a atitude das professoras está em simetria com o que observam as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais quando afirma que:

Registra-se significativo número de professores/as, em sua maioria negros(as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, organizam grupos de estudo que apoiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existem em grande número, porém, no geral, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas. Se por um lado o trabalho é importante, por outro, na maioria das vezes, não chega a alterar os silêncios e as práticas racistas e preconceituosas que encontramos na rotina da organização escolar. (BRASIL, 2006, p. 86).

Nessa última visita à escola, na intenção de coletar informações para atualizar o presente trabalho conversamos, com a diretora da escola, que relatou:

O ano passado foi muito difícil. Várias vezes fiquei trabalhando sozinha na escola. A pandemia mexeu com todo mundo. [...] Imprimíamos as atividades dos alunos, de todas as matérias e, no sábado eles passavam no Jaime para pegar. Porém não deu muito certo. [...] Esse ano as coisas estão voltando ao normal. [...] Cerca de 90% dos alunos estão frequentando as aulas presenciais. [...] No momento não está havendo aula no turno da tarde. Os alunos estão online. [...] Como toda escola, temos alunos que não fazem nada. Alguns deles estão recebendo acompanhamento da psicóloga. (Diário etnográfico, 09/09/2021).

Por não se tratar do objeto da pesquisa, não verificamos se o percentual de 90% de frequência dos alunos matriculados estava correto. No dia da visita percebemos silêncio na escola e

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não foram utilizadas. Nas Diretrizes, ações educativas de combate ao racismo e as discriminações na escola devem ser inseridas na “elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 20). Essas ações também podem ser incluídas em “regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino” da escola (BRASIL, 2004, p. 24). O Projeto Político Pedagógico da EREM-DJM encontra-se em processo de atualização desde o ano de 2020.

poucos alunos presentes, não podendo na ocasião contabilizá-los. Mas, é possível que o quantitativo de alunos presentes tenha sido muito inferior a 315 (total do turno da manhã). Além disso, as turmas de ensino médio ainda não estão frequentando as aulas todos os dias, como pode ser percebido no depoimento de uma aluna da referida escola, que, afirmou não está assistindo aulas de Sociologia por falta de professor regente:

Às 11h32min, em frente da Escola Alegria do Saber conversei com duas adolescentes da EREM-DJM. Perguntei se estudavam na EREM-DJM e se estavam assistindo aulas de Sociologia. A resposta foi: “Sim! Estudamos no Jaime Monteiro. Eu e ela somos do 1º “A”. Não estamos estudando todos os dias. A gente está indo uma vez por semana. Tem dia que somente o terceiro ano estuda, tem dia que é somente para o segundo e outra semana é para o primeiro ano. Ainda não assisti nenhuma aula de Sociologia. Não está tendo aula de Sociologia. Não tem professor dessa matéria”. (Diário etnográfico, 13/09/2021).

A fim de evitarem-se conflitos com a EREM-DJM não foi averiguada a veracidade da informação sobre a ausência do professor de Sociologia na escola. É sabido que, devido à pandemia, nas duas escolas há “buracos” nos horários de aulas de alguns componentes curriculares. É sabido ainda, que no turno da tarde, não estão acontecendo atividades pedagógicas presenciais na sede da EREM-DJM e que, até a data do registro no diário, a escola estava se revezando para atender os alunos. Numa semana compareciam cinco turmas de Ensino Médio, na outra, mais cinco turmas.

5.3. Evasão escolar e ausência de produção na EENSP

Na EENSP, além do desânimo dos professores no exercício do trabalho docente durante a pandemia, dois motivos inviabilizaram a aplicação da proposta de intervenção: a evasão escolar e a ausência de produção dos estudantes conforme registros no caderno de anotações que serve como diário de classe. No caso da evasão escolar, durante o ano letivo de 2020, percebeu-se que houve dias em que a EENSP funcionou com pouquíssimos estudantes. Numa visita no final de outubro de 2020, havia apenas quatro alunos na sala, para assistirem as aulas de História e Sociologia. A escola estava deserta.

Estava claro que a EENSP encontrava-se com uma evasão quase total e, somente o turno da manhã estava funcionando. Além da evasão, outro problema que persiste é a ausência das atividades escolares. Em fevereiro de 2021, registrou-se no diário de classe do 2º ano “C” que somente uma aluna havia respondido à atividade de ensino híbrido online. Essa situação também se repetiu na turma selecionada para a intervenção pedagógica, isto é, o 2º ano “A”.

O 2º ano “C” é uma turma com 37 alunos matriculados, funciona no turno da tarde e é formada majoritariamente por alunos residentes na zona rural do município de Gameleira. Segundo dados do Sistema de Informação da Educação de Pernambuco (SIEPE), até o dia 13/09/2021, 24 alunos dessa turma encontravam-se evadidos e com ausência de produção em todos os componentes curriculares. Como a situação era e, ainda é de difícil solução, em reunião realizada em abril de 2021, ficou acertado que as preocupações da EENSP deveriam ser direcionadas, principalmente, para o preenchimento do SIEPE, conforme orientações da Gerência Regional de Educação.

Portanto, diante dos problemas relatados e enfrentados nas duas escolas nos anos letivos de 2020 e 2021, causados pela pandemia de coronavírus, a aplicação da intervenção não teve condições de ser realizada de forma presencial, nem de forma online durante o prazo de elaboração deste trabalho. Além disso, em setembro de 2021, a GRE Mata Sul aplicou nas escolas o Simulado Foco SAEPE 2021⁹ e, os resultados não foram satisfatórios. As duas escolas estão mobilizando os professores de todas as disciplinas para trabalharem em sala de aula os descritores críticos de Língua Portuguesa e Matemática em uma ação que está sendo chamada de “A batalha dos descritores” e tem por objetivo preparar os alunos para a Avaliação SAEB, agendada para novembro de 2021, e para a Prova SAEPE, marcada para dezembro de 2021.

5.4. Cultura afro-brasileira na escola: plano de aulas, percepções docentes e discentes

Considerando, então, a impossibilidade de efetivamente implementar a proposta de intervenção, dadas as circunstâncias apontadas nas seções anteriores, este trabalho se ateve a preparar a proposta de intervenção, que passamos agora a apresentar e discutir em seus pressupostos e objetivos pretendidos.

A proposta de intervenção consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática sobre o eixo temático “Sociologia do negro brasileiro: aspectos históricos e socioculturais”. Objetivava-se analisar numa perspectiva histórica e sociológica a desigualdade étnico-racial que atinge a população negra brasileira na área social, econômica, cultural, religiosa e educacional. O objetivo foi estabelecido para atender a habilidade EM13CHS60, da BNCC, área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a habilidade EM13CHS601SOC12PE, do Currículo Pernambuco, componente curricular Sociologia. (ver apêndice 2).

⁹ O Simulado Foco SAEPE, visa produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais, além de identificar os descritores de Matemática e Língua Portuguesa com menores índices de acertos.

Para isso, foram elaboradas quatro aulas de 50 minutos cada. A primeira aula abordou o tema “Racismo: o que a abolição não aboliu” e tinha por objetivo compreender o racismo como elemento estruturador das relações étnico-raciais no Brasil. Estava organizada em quatro momentos. No primeiro, uma introdução, onde seria apresentado para os alunos o eixo temático da sequência didática e o objetivo geral para que os alunos tivessem uma visão geral da proposta que estava sendo executada. No segundo, o objetivo específico da aula, a entrega e leitura do texto “Raça e racismo: concepção estrutural”, de Silvio Almeida. No terceiro, a exibição do curta “O xadrez das cores”. No quarto, a discussão sobre o vídeo a partir das anotações dos alunos e à luz do texto distribuído para leitura. Terminada a discussão e feito o fechamento da aula, seria disponibilizado para a turma, o artigo “Afrodescendência e desigualdade social no Brasil: uma análise histórico-social”, para ser lido e trabalhado na próxima aula.

A segunda aula abordou o tema “Afrodescendência e desigualdade social no Brasil”. Teve por objetivos reconhecer a influência do escravismo, do racismo e do capitalismo na gênese, permanência e produção das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil; e analisar os dados estatísticos das desigualdades raciais na área socioeconômica: trabalho e renda. Foi organizada para ser desenvolvida em dois momentos. No primeiro, uma exposição dialogada com utilização de slides em formato PowerPoint. O texto base da exposição foi o artigo “Afrodescendência e desigualdade social no Brasil: uma análise histórico-social”, de nossa autoria. O segundo momento ficou reservado para as discussões, as considerações finais e a indicação de sites para pesquisa e aprofundamento da aprendizagem. Essa pesquisa deveria ser realizada em casa e resultar na produção de um texto contendo as descobertas dos alunos sobre o tema desigualdade raciais.

A terceira aula trouxe como tema, “Religiões afro-brasileiras: de Deus ou do Diabo?” e tinha por objetivo de aprendizagem respeitar as manifestações religiosas da cultura afro-brasileira reconhecendo o direito a liberdade de culto e posicionando-se contra a intolerância religiosa. A aula foi organizada para ser desenvolvida em três momentos. No primeiro, a aula seria introduzida com a seguinte situação problema: a Constituição Federal, no artigo 5º, VI, determina ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias. O que fazer para que os adeptos das religiões de matriz africana tenham esse direito garantido?

No segundo, a classe seria dividida em grupos de quatro componentes. Em seguida, distribuídos para a leitura e discussão em grupo, os textos “Do direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos” (Capítulo III, do Estatuto da Igualdade Racial) e “As religiões no Brasil” (Luiz F. Oliveira e Ricardo César R. Costa). Por conseguinte, os alunos deveriam construir estratégias para que os adeptos das religiões de matriz africana tivessem o

direito à liberdade de culto garantido. Essas estratégias deveriam ser escritas em uma folha de cartolina e apresentadas à classe pelo representante do grupo (terceiro momento). Terminada as apresentações dos alunos, o professor faria as considerações finais e o fechamento da aula.

A quarta aula foi planejada para tratar do tema “População negra: cultura e educação no Brasil” tendo como objetivo refletir e discutir as disparidades na área da cultura e educação que afetam a população negra brasileira. Para o primeiro momento da aula foi planejado um estudo dirigido com utilização de dois textos extraídos dos livros didáticos adotados nas escolas. O texto “Problemas e dificuldades da escola brasileira no século XX (livro Sociologia) e o texto “Multiculturalismo, interculturalidade e ação afirmativa” (livro Sociologia em Movimento). No segundo momento, a construção do grande círculo para discutir aspectos do texto interagindo com os alunos. Terminado o estudo, a aplicação do questionário para avaliar a intervenção.

Durante as tentativas de aplicação da intervenção pedagógica algumas anotações no diário etnográfico e no diário de classe (caderno de anotações) merecem ser transcritas e discutidas. Trata-se de registros de situações surgidas da curiosidade de professores sobre o trabalho que estava sendo construído por mim, de respostas a simples perguntas de sondagem e de informações coletadas nas visitas realizadas nas escolas campo da pesquisa. De forma parcial, esses registros trazem-nos uma ideia da percepção dos sujeitos da escola a respeito do ensino da temática história e cultura afro-brasileira.

Na EENSP, alguns professores são bastante pessimistas em relação ao ensino da temática afro-brasileira. Transcrevemos abaixo o registro de uma ocorrência que se deu no turno da tarde, em agosto de 2021, na sala dos professores, no momento do intervalo, com a professora “A”, que, em anos letivos anteriores lecionou o componente curricular de Sociologia.

Na sala de professores durante o intervalo, a professora “A” perguntou sobre o tema do trabalho de conclusão de curso do Mestrado. Respondi: “A temática História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino de Sociologia”. A reação: “Você escolheu um assunto muito difícil, os alunos não querem saber disso, o povo negro já é discriminado por vida, isso não tem solução na escola. (Diário de classe, 2021, p. 50).

Não parece correta essa forma de pensar as questões étnico-raciais na escola. Estamos cientes da complexidade do problema e de que o estabelecimento de ensino não é uma agência operadora de milagres. Estamos igualmente cientes de que, segundo Freire (2000), ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. E, para isso, se faz necessário “pensar certo”, como diz Freire:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a

substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade [...] dos que discriminam os negros [...]. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igreja de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. (FREIRE, 2000. pp. 39-40).

Segundo Gomes (2008, p. 69) “como já era de se esperar, muitos nem procuram compreender o contexto do surgimento” da Lei 10.639/2003 e “já a criticam”, sem levar em conta as “demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico”. Ainda de acordo com Gomes (2008):

É preciso igualmente tomar cuidado para não depositarmos toda a nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar. A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educamos. Por isso, é importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre a questão racial na escola básica está inserido em um contexto maior de luta pela construção da democracia e de um Estado realmente democrático, com todos os conflitos que esse debate possa acarretar. O principal alvo da educação anti-racista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade. (GOMES, 2008, p. 87).

O ensino de conteúdos de história e cultura afro-brasileira na sala de aula também é percebido por alguns professores e alunos evangélicos com certa repulsa ou reserva. Em diálogo com uma aluna do 2º ano do Ensino Médio, durante as tentativas de implementação da intervenção, foi-lhe perguntada a sua opinião a respeito do assunto obtendo-se a seguinte resposta: “É coisa de macumba, é? Eu não gosto dessas coisas, não. O professor tem o direito de ensinar o que ele quiser. Mas eu não quero aprender essas coisas, não. Isso não é coisa de Deus, não. Deus me livre! Quero isso não!”.

Como pode ser percebido, a aluna compreende a temática “história e cultura afro-brasileira” na perspectiva de uma leitura religiosa, de demonização, e como algo nocivo a sua fé cristã. A aluna é membro da Igreja Assembleia de Deus, Ministério de Madureira, uma denominação pentecostal, que não vê simetria entre fé pentecostal e cultura afro-brasileira, caracterizada como “macumba”. Na teologia pentecostal, os Orixás são considerados anjos caídos (demônios) e a cultura afrodescendente, uma prática demoníaca “que teimam em colocar no rol das realizações culturais de nosso povo”, porém, “diante de Deus, não passa de idolatria, pecado, abominação e adoração ao diabo” (ANDRADE, 2002, p. 196).

Para d'Adesky (2009, p. 52):

Ainda que chegado mais tarde ao Brasil, as missões pentecostais, protestantes e evangélicas norte-americanas assumiram uma atitude de desvalorização ao se defrontarem com as religiões de origem africana. Essa postura logo se refletirá no ensinamento do catecismo, o qual terá como base uma estratégia que coloca em prática o exorcismo e a conversão dos indivíduos possuídos pelo demônio. Aqui, o Evangelho é interpretado como um meio para iluminar e libertar o povo das crenças bárbaras e das influências demoníacas.

A professora “B”, licenciada em um dos componentes da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, membro de uma igreja pentecostal, em conversa conosco declarou: “Como você sabe, eu sou evangélica. Mas, não tenho nada contra o ensino de cultura afro na escola. Acho muito importante. Porém, particularmente, eu não me sinto confortável ensinando cultura afro”.

Estudos realizados em escolas da rede estadual de Pernambuco têm apontado dificuldades dos professores evangélicos no ensino de cultura afro-brasileira, especialmente, sobre conteúdos de religião, utilizando-se como estratégias de fuga a afirmação de uma dicotomia entre religião e cultura, o silenciamento no currículo e o exclusivismo religioso. Diante da dificuldade identificada, Lira e Melo (2017, p. 681) propuseram que:

As religiosidades existentes e alteridades deveriam ser um dos objetos formativos dos docentes, assim, poderiam paulatinamente superar as dificuldades, na abordagem do diálogo inter-religioso, que traz na esteira de discussões temas referentes ao racismo de matriz étnico-racial e ao preconceito social, em específico no relacionado aos negros escravizados e seus descendentes.

O desconforto da professora mencionada pode ser entendido como um conflito entre a sua identidade cultural/religiosa e o ensino de “cultura afro”, entendida em termos religiosos, como se tudo o que diz respeito à África representasse uma expressão das “religiões de matriz africana”, enquanto religiões não-cristãs. Situações como essa, têm levado muitos professores evangélicos a ensinarem história e cultura afro-brasileira invocando as suas crenças religiosas como critério de verdade e parâmetro de julgamento para essas questões. O que, segundo Lira e Melo (2017, p. 693) limita a aplicação da Lei 10.639/2003, perpetua o racismo e o preconceito na escola e demonstra que os professores/as “acabam se esquecendo do caráter laico e antiprosélito da educação nacional, e ignoram o fato de que a educação no Brasil é definida por lei como plural e inclusiva”.

Um professor ou professora que deseje superar esse obstáculo poderá seguir o caminho delineado por Candau (2008) que, em suas reflexões propôs alguns elementos que considera importantes para que seja possível caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva multi/intercultural: reconhecer nossas identidades culturais como processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país; desvelar o daltonismo

cultural¹⁰ presente no cotidiano escolar; identificar nossas representações dos outros e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Na visita realizada em setembro de 2021, mencionada na subseção 5.2, a funcionária do estabelecimento de ensino visitado informou como a escola está se preparando para vivenciar a cultura afro-brasileira no ano letivo de 2021. Vejamos:

O projeto “Pérola Negra” está sendo reformulado pela professora de História, assim me informou a educadora de apoio. Esse ano a escola está planejando fazer uma exposição. Tem um estudante do ensino médio que gosta muito desse negócio de cultura afro. Ele é todo afro. Ele é um excelente desenhista. Pretendemos em novembro fazer uma exposição das pinturas desse aluno. (Diário etnográfico, 09/09/2021).

No discurso da funcionária da escola percebe-se certo desdém pela temática “história e cultura afro-brasileira”, tratando-a, inclusive, como “esse negócio”. Em seguida, nota-se que a diretora não deseja nenhuma intervenção externa no ensino de Sociologia: “Pretendemos em novembro fazer uma exposição das pinturas desse aluno”. Fato que confirma que a escola deseja continuar celebrando a cultura afro-brasileira, especialmente no Dia da Consciência Negra. A respeito dessa forma de tratamento, Gomes (2008, p. 86) escreveu:

A interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial, como por exemplo: chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos(as) sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos(as) da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento hip-hop para participar de uma comemoração da escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras.

No entendimento de Silva (2005, pp. 101-102), vivenciar o currículo escolar dessa maneira equivale a racializa-lo e conservar as marcas da herança colonial, pois, “os rituais escolares, as datas

¹⁰ O “daltonismo cultural” foi uma expressão utilizada por Stephen Stoer e Luiza Cortesão para se referirem de maneira figurada, a certa “cegueira cultural” que impede os indivíduos de perceberem a diversidade cultural em múltiplas situações. Assim como o daltônico têm dificuldades para discernir as cores, por analogia, o daltonismo cultural impede as pessoas de perceber e conscientizar-se de que vivemos em uma sociedade pluriétnica e multicultural. Na área da educação, afirma Candau (2008, pp. 27-28), o daltonismo cultural, “favorece o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escolar”, contribui para elevar os “índices de fracasso escolar”, não considera os “contextos culturais” dos estudantes, as suas “experiências socioculturais” e não reconhece “as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias” ou não as coloca “em evidência na sala de aula por diferentes razões”.

festivas e comemorativas estão recheados de narrativas nacionais, étnicas e raciais”. Grosso modo, para o referido autor, “essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas”.

Diante do exposto nesse capítulo, algumas considerações avaliativas sobre o processo e os resultados alcançados nessa pesquisa-ação parcialmente realizada precisam ser efetuadas. Primeiro, no que diz respeito ao processo, esse ficou prejudicado considerando-se que as fases da intervenção pedagógica não puderam ser concretizadas totalmente. Somente as etapas do diagnóstico e do planejamento foram cumpridas. As fases planejadas para a ação e a avaliação da intervenção ficaram prejudicadas. Graças ao diário etnográfico, que estava previsto no planejamento para ser utilizado desde o início da pesquisa é que foi possível cumprir esta etapa de avaliação, ainda que de forma parcial e incipiente. Em um contexto de normalidade, certamente, todas as fases da pesquisa teriam sido cumpridas. No tocante aos resultados alcançados, como não existiam estudos anteriores sobre as escolas estaduais jurisdicionadas à GRE Mata Sul, a pesquisa deixou como produto este trabalho de conclusão de curso que poderá ser utilizado para compreender de forma mais pormenorizada, os problemas que envolvem o ensino da temática “história e cultura afro-brasileira” e como antecedente para novas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de conclusão de curso teve por objetivo realizar uma intervenção didático-pedagógica em duas escolas estaduais do interior de Pernambuco visando implementar o ensino de conteúdos da temática história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Sociologia. Com isso, pretendia-se fornecer ferramentas aos professores de Sociologia para o ensino da temática no ensino médio; aplicar uma sequência didática, na forma de planos de aulas, em torno do eixo temático “Sociologia do negro brasileiro: aspectos históricos e sócio-culturais”; e verificar a viabilidade da utilização de sequência didática na implementação do ensino da temática. Posto isso, a guisa de conclusão, algumas considerações são ser necessárias.

Em primeiro lugar, não foram identificadas diferenças significativas entre as práticas pedagógicas com história e cultura afro-brasileira adotadas na EENSP e na EREM-DJM. No geral, são práticas bastantes similares conforme ficou demonstrado no capítulo “A temática história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia: antecedentes na GRE Mata Sul e nas escolas estaduais localizadas em Gameleira-PE”. As diferenças ficaram por conta dos recursos da EREM-DJM, que são superiores aos da EENSP, e pelo fato de a escola dispor de um pátio e de um auditório.

Em segundo lugar, as duas escolas precisam resolver o problema da posição da aula de Sociologia no horário escolar. Além de o componente curricular ter se tornado complemento de carga horária de qualquer professor, a posição desse componente no horário de aula tem contribuído para a não aprendizagem de Sociologia. Nas duas escolas, o turno da manhã e da tarde possuem cinco aulas de 50 minutos. Ocorre que na EENSP e na EREM-DJM, em várias turmas de ensino médio, a Sociologia está localizada como primeira aula (afetada pela chegada dos alunos), última aula do horário (afetada pelo desejo de largar), ou primeira aula depois do intervalo (afetada pelo atraso do ato de merendar). É possível que outras escolas da rede estadual de Pernambuco enfrentem o mesmo problema.

O problema do ensino de história e cultura afro-brasileira vai além da formação inicial e/ou continuada dos professores que ministram aulas de Sociologia no Ensino Médio. A formação do professor de Sociologia, na área, é necessária, pois, permite lidar com os desafios didáticos desse componente curricular. Todavia, “estamos diante de uma situação com muitos desafios, pois existem problemas que vão muito além dos conteúdos da Sociologia e que necessitam ser solucionados para que a disciplina faça sentido para os alunos e a comunidade escolar” (ZARIAS; FERREIRA; FUSCO, 2017, p. 62).

Em terceiro lugar, as escolas, precisam construir estratégias para superar o ensino de história e cultura afro-brasileira, somente no Dia da Consciência Negra. É bem verdade que o dia 20 de novembro, consta na Lei 10.639/2003, e não há nenhuma ilegalidade em celebrá-lo. Porém, como ficou demonstrado neste trabalho, o ensino da temática não deveria ficar limitado apenas ao Dia da Consciência Negra. Visando superar esta prática, construímos este trabalho. Mas, devido às dificuldades já relatadas não foi possível fazer a intervenção, nem verificar os impactos imediatos na percepção dos docentes e discentes que a mesma causaria.

Com efeito, há a necessidade de implementar práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista e multicultural na escola. Dessa forma, além de combater o racismo, estaremos construindo uma escola que promove o diálogo entre as culturas. A tomada de consciência dessa necessidade, bem como da relevância da temática história e cultura afro-brasileira, significa um avanço no ensino de Sociologia e nas relações sociais na escola, uma vez que se convencionou negar as contribuições dos afro-brasileiros e a naturalizar as desigualdades sociais. Essa concepção resistiu há séculos e permanece, ainda hoje, na sociedade contemporânea.

Essa permanência nos faz pensar sobre as diferenças culturais e a importância de vivenciá-la na escola visando à formação social do cidadão. A diversidade cultural e étnica faz parte da essência da sociedade brasileira. Necessário é que sejam vistas, aceitas, toleradas, apreciadas, ouvidas e valorizadas. A temática aqui abordada retomou a discussão sobre a disseminação do julgamento negativo de valor em relação à diversidade étnico cultural presente no cotidiano escolar. Entendemos que negar a existência da cultura dos afro-brasileiros é negar a existência do próprio grupo e, por extensão, negar a escola como um espaço sócio-cultural e local de encontro de diferentes culturas.

Em quarto lugar, as dificuldades do contexto, pesaram sobre o resultado final do trabalho junto às escolas, conforme ficou demonstrado no capítulo 5. O cenário encontrado nas escolas nos anos letivos de 2020 e 2021 impossibilitou a execução das ações previstas da intervenção pedagógica, dentre elas, a discussão e atualização dos planos de aulas com os professores, a sessão de treinamento, a observação participante em sala de aula e a aplicação do questionário de avaliação. Contudo, mesmo diante das circunstâncias é preciso destacar que, em termos do alcance dos objetivos e de resposta à problematização inicial, chamamos a atenção para a necessidade de rever as práticas pedagógicas adotadas nas escolas; colocamos em evidência a necessidade de romper com a ideia de que a cultura afro-brasileira deve ser apenas celebrada no dia 20 de novembro; e destacamos que o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola deve ser abordado em conexão com uma orientação teórica, no caso aqui proposto, uma perspectiva antirracista e

multicultural. Não de maneira avulsa, improvisada e desconectada com os fins da educação como tem sido feito até hoje nas duas escolas.

Ademais, é preciso ser dito que, o ensino da temática “história e cultura afro-brasileira” no componente curricular de Sociologia, da forma como foi proposto nessa intervenção pedagógica, poderá contribuir, ainda que parcialmente, para a desconstrução do preconceito e o enfrentamento da discriminação racial na escola, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade étnica, do pluralismo cultural e o rompimento de práticas reprodutoras do currículo monocultural. Além disso, o ensino da temática afro-brasileira e a afirmação do multiculturalismo na escola poderão favorecer o desenvolvimento da dimensão ética dos sujeitos do ensino médio conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular.

Diante do exposto, espera-se que esse material, desperte o interesse de outros pesquisadores sobre o ensino da temática “história e cultura afro-brasileira”, nas escolas da GRE Mata Sul, ou em Pernambuco como um todo, provoque reflexões sobre o ensino-aprendizagem dessa temática no componente curricular de Sociologia e possa contribuir de alguma forma para a melhoria das práticas docentes. Ainda, vale lembrar que mesmo diante das dificuldades postas ao ensino de Sociologia e que precisam ser enfrentadas pelas escolas, no que couber; esse componente curricular pode se apresentar como estratégia imprescindível para o desenvolvimento dessa temática. Espera-se ainda que o trabalho possa contribuir de alguma forma para o ensino de Sociologia e para a linha de pesquisa “práticas pedagógicas e conteúdos curriculares” do Mestrado Profsocio.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; ABRANCHES, A. F. P. S.; ANDRADE, E. F. Prioridades governamentais para a educação básica (2019 – 2022): rumos da educação em Pernambuco. In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?**. Brasília: ANPAE, 2019. pp. 112-129.
- AGUIAR, Márcio Mucedula. Raça e desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil; **Tempo da Ciência**. Vol. 15, n. 29, pp. 115-133, 2008.
- ALENCAR, M. G. **A lei 10.639: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil**. Dissertação do Programa de Mestrado em Ciências Sociais. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2015.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, Claudionor. **Teologia da educação cristã: a missão educativa da Igreja e suas implicações bíblicas e doutrinárias**. Rio de Janeiro: CPAD, 2002.
- AYRES BELLO, RUY. **Filosofia da Educação**. 5ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 1965.
- BARROSO, Priscila Farfan. **Propostas pedagógicas do ensino da cultura indígena e cultura afro-brasileira para o ensino médio a partir da disciplina de Sociologia**. Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Santa Maria-RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15654>. Pesquisa em: 13 de agosto de 2020.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Volume 3. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 8 de abril de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 8 de abril de 2020.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. pp. 731-758.

- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008. pp. 13-37.
- CARVALHO, Ana Paula C. “Desigualdade e diferenciação social”. In: CARVALHO, A. P. C. (et. al.). **Desigualdades de Gênero, Raça e Etnia**. Curitiba: Intersaberes, pp. 11-23, 2012.
- COMENIUS, J. A. **Pampaedia: educação universal**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2015.
- CORSINO, L. N. **Juventude negra e cotidiano escolar: uma abordagem etnográfica no Ensino Médio**. 2019. 254f. Tese de Doutorado em Educação. Campinas-SP: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2019.
- CORSINO, L. N. **O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na concepção de docentes de duas escolas da Rede Estadual de São Paulo**. Cenas Educacionais, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e10794, p.1-17, 2021.
- COSTA, Hilton; ARAÚJO, Débora Cristina. “Entre História e Sociologia: Diálogos sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. In: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (Orgs.) **A Sociologia em Sala de Aula: Diálogos sobre o Ensino e suas Práticas**. Curitiba: Base Editorial, pp. 129-148, 2012.
- COSTA, W. N. N. **Sociologia em “mangas de camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- COSTA, Ricardo Cesar R. “O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do branqueamento às divisões perigosas”. In: MIRANDA, C.; LINS, M. R. F.; COSTA, R. C. R. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Edição dos autores, pp. 28-48, 2011.
- CRUZ, E. A. S.; OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Ensino de Sociologia antirracista: reflexões sobre formação docente; **Inter-Legere**. n. 18, pp. 32-57, 2016.
- D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil**. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG, 2001. pp. 136-161.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

- DIAS, T. C.; SOUZA, G. K. S. S. “História africana e da cultura afro-brasileira: contribuições do Curso de Ciências Humanas-Sociologia da UFMA, Campus de Bacabal/MA”. **Kwanissa**, São Luís, n. 6, p. 118-143, jul/dez, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório”. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, pp. 39-59, 2011.
- FONSECA, M. V. Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 61-91.
- FRANÇA, Ana Carolina A. O ensino de Sociologia: limites e possibilidades para a efetivação da temática étnico-racial no livro didático; **Inter-Legere**. n. 19, pp. 150-172, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- FREYRE, Gilberto. **Novo mundo nos trópicos**. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1971.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª edição. Rio de Janeiro: Global Editora, 2003.
- FRONTOURA, Caroline S. Políticas públicas para a educação: a importância da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. In: LIMA, A. M. S. (et al). **Práticas de pesquisa no ensino de Sociologia**. Londrina-PR: UEL, 2018. pp. 229-246.
- GAMELEIRA. Erem Dr. Jaime Monteiro. **Pauta de apresentação do “Projeto Pérola Negra”**. Gameleira: EREM-DJM, 20 de novembro de 2020.
- GOES, B. O. S. **O “fazer” a lei 10.639 do Colégio Estadual Matriz de Ibitiara-BA: adentrando as veredas do ensino de Sociologia**. Dissertação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. Juazeiro-BA: Universidade Federal Do Vale Do São Francisco, 2020.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**; v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008, pp. 95-108.
- GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008. pp. 67-89.

- GONÇALVES, L. A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 93-144.
- GOULART, Débora Cristina. “A Sociologia da BNCC: nem estudos, nem práticas”. In: CÁSSIO, Fernando. CATELLI JR, Roberto. **Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, pp. 205-220, 2019.
- HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- LABORNE, A. A. P.; SANTOS, S. M. 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**. Vol.1, n. 1, pp. 69-79, 2017.
- LIMA, L. M. L. **História e cultura afro-brasileira na sala de aula: os desafios da prática docente**. Especialização em Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Garanhuns: NEAB/UPE, 2018.
- LIRA, R.; MELO, M. C. Ensinar história com religiosidade: afrodescendentes e a Lei nº 10.639/03. **Revista Retratos da Escola**. v. 11, n. 21, jul/dez. Brasília: CNTE, 2017. pp. 677-695.
- MELO, Alessandro. **Fundamentos socioculturais da educação**. Curitiba-PR: Editora Intersaberes, 2012.
- MENDONÇA, S. G. L. (et. al.). **PIBID/UNESP forma (a) ação de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2018.
- MORAIS, M. R. “Não chute, é macumba! Ou melhor, uma oferenda! – Notas sobre as religiões afro-brasileiras no contexto da Lei 10.639”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013. pp. 249-270.
- MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil; **Estudos afro-asiáticos**. n. 38, pp. 1-17, 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 29 de março de 2020.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói-RJ: Alternativa Editora da UFF, 2013. pp. 21-33.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições; **Educação & Sociedade**. n. 78, pp. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil; **Tempo Social**. Vol. 19, n. 1, pp. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção dos GT ensino de Sociologia na SBS; **Teoria e Cultura**. Vol. 11, n. 11, pp. 55-70, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia; **Educação & Realidade**. Vol. 39, n. 1, pp. 81-98, 2014.

OLIVEIRA, L. F. “Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?” In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Departamento Nacional. **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc : possibilidades e desafios**. Educação em Rede. Volume 6. Rio de Janeiro : SESC, 2019. pp. 118-130.

OLIVEIRA, L. F. “O ensino de Sociologia e o racismo”. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. **Dicionário do ensino de Sociologia**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. pp. 335-339.

OLIVEIRA, R. J. S. “O que é de Deus e o que não é de Deus”: docentes evangélicos e o ensino das culturas africanas afro-brasileiras nas escolas públicas. Dissertação de Mestrado do Programa De Pós-Graduação em Educação. Recife-PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

PAIVA, Andréa Lúcia S. Pensando a questão do negro brasileiro no ensino de Sociologia: breves reflexões sobre a cultura afro-brasileira; **Revista Contemporânea de Educação**. Vol. 10, n. 19, pp. 179-198, 2015.

PEREIRA, Edmilson A. **Malungos na Escola: Questões Sobre Culturas Afrodescendentes e Educação**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2010.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação. Orientações Teórico-Metodológicas: Ensino Médio Sociologia**. Recife-PE: Secretaria de Educação/Governo de Pernambuco, 2012.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes/Governo do Estado de Pernambuco, 2021.

PERNAMBUCO. Ministério Público. **Diário Oficial Eletrônico**. Número 447. Recife, Quinta-feira, 16 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.mppe.mp.br/mppe/sou-ministerio/diario-oficial-link-sou-mppe/category/674-diario-oficial-2020>

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos: rede estadual de ensino de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação/Governo de Pernambuco, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Conteúdos de Sociologia por Bimestre para o Ensino Médio com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Recife-PE: Secretaria de Educação/Governo de Pernambuco, 2014.

RABELO, L. K. D. **Ensino de Sociologia e educação antirracista: desafios e possibilidades para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei 11.645/08**. Belém-PA: 7º ENESEB, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV148_MD1_SA110_ID1060_08042021134831.pdf. Acesso em: 14 de setembro de 2021.

RICHARDSON, R. J.; FERREIRA, A. P. R. S. Apresentação dos aspectos teóricos da pesquisa-ação: conceitos, características e princípios. In: PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Recife-PE: UPE/SEE-PE, 2013. pp. 7-27.

RICHARDSON, R. J. (e col.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RICHARDSON, R. J.; PFEIFFER, D. K. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4ª edição revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Grupo GEN/Editora Atlas, 2017.

ROSÁRIO, V. L.; BEZERRA, R. F. “O ensino de Sociologia e o uso de textos não escolares: o caso da cultura africana e afro-brasileira”. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Volume 1. Paraná: Governo do Estado/Secretaria de Educação, 2012.

ROGRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALAINI, Cristian Jobi. “Sobre as teorias raciais”. In: CARVALHO, A. P. C. (et. al.). **Desigualdades de Gênero, Raça e Etnia**. Curitiba: Intersaberes, 2012. pp. 97-111.

SANTANA, M. M. Diversidade cultural, educação e transculturalismo crítico – um rascunho inicial para discussão; **Cadernos de Estudos Sociais**. Vol. 25, n. 1, p. 97-106, 2010.

SANTOS, J. L. F. **Temática étnico-racial: uma avaliação dos 15 anos da alteração da LDBEN pela lei 10.639/2003**. Dissertação do Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina-PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

SANTOS, L. B. Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia do ensino médio: o que temos trabalhado?; **Revista Espaço Acadêmico**, n. 226, jan/fev, 2021, pp. 163-174.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debates: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. pp. 113-130.

SILVA, P. B. G. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA, J. M. (Orgs.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Livraria da Física Editora, 2016. pp.17-49.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**; Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, set./dez. 2007, pp. 489-506.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, D. L. G.; SOUZA, J. C.; OLIVEIRA, O. **O ensino da história, cultura e literatura afro-brasileira e indígena numa perspectiva interdisciplinar**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.7, p.75189-75195 jul. 2021.

SOUZA, Erivelton S. **Processos educativos em práticas docentes de Sociologia: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SOUZA, G. N. **A lei 10639/03 e o livro didático: analisando o PNLD 2018 para ensino de Sociologia**. VI Congresso Nacional de Educação, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA6_ID_689_14082019110535.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez/Editora Autores Associados, 1986.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. 6ª edição. São Paulo. Editora Atlas, 2011.

VIEIRA, Tamara. “A história e cultura africana em Sociologia: as religiões de matriz africana”. **Revista Legens Thréskeia**, vol. 09, nº 1, 2020a, pp. 161-180.

VIEIRA, Tamara. **Livros didáticos de Sociologia DO PNLD/2018: como estão problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira?**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2020b.

ZARIAS, A.; FERREIRA, F.; FUSCO, W. Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. **Revista Teoria e Cultura**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais UFJF. v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017. pp. 51-63.

APÊNDICES

APÊNDICE A

AFRODESCENDÊNCIA E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIAL

Lucio Mauro Lira de Lima¹¹

RESUMO

O artigo traça um panorama sintético dos mitos, ideologias e algumas formulações teóricas utilizadas no Brasil, do período colonial aos dias atuais para explicar as desigualdades raciais. Identifica o escravismo, o racismo e o capitalismo como base estruturante das desigualdades sociais por cor ou raça no país. A partir do informativo “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil” (2019), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), reflete as desigualdades na renda, no trabalho e na educação visando demonstrar que a sociedade brasileira do século XXI continua marcada por contradições e desigualdades sociais. Termina, afirmando, que o estudo das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil se reveste de grande complexidade e que a resolução do problema se constitui uma utopia irrealizável para a “ralé” brasileira.

Palavras-chave: Desigualdade social. Racismo. Capitalismo. Afrodescendente.

INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais na República Federativa do Brasil são um fato incontestável. O presente artigo tem por objetivo analisar numa perspectiva histórico-social a influência do escravismo, do racismo e do capitalismo na gênese, permanência e produção das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.

Para isso, se fez necessário traçar um panorama das formulações utilizadas para explicar as desigualdades sociais; identificar o escravismo, o racismo e o capitalismo como base estruturante das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil e refletir sobre as desigualdades sociais entre brancos e negros, na renda, no trabalho e na educação.

É preciso salientar que o presente texto é um pequeno esforço de pesquisa e reflexão, desenvolvido no contexto do trabalho de conclusão de curso, do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), ministrado na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Ao escrevê-lo, o autor tem em mente os alunos do ensino médio e a utilização do

¹¹ Mestrando em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ.)

artigo em uma aula da sequência didática que está sendo preparada para a intervenção pedagógica no ensino de Sociologia.

Portanto, não se tem a pretensão de esgotar o assunto, nem de elaborar uma explicação inovadora para o problema das desigualdades por cor ou raça. O artigo traz apenas uma visão geral do assunto. A meta é estritamente didático-pedagógica. Para a compreensão da questão, recorreu-se à produção dos historiadores e autores clássicos e modernos das Ciências Sociais no Brasil.

1. MITOS, IDEOLOGIAS E FORMULAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O NEGRO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

1.1. O mito camita e a ideologia da superioridade racial

A questão da desigualdade social constitui um dos fatos mais inquietantes da sociedade humana. Não é um problema exclusivamente brasileiro. Segundo Vila Nova, (1982, p. 26), a “desigualdade é um fenômeno universal e manifesta-se em todos os níveis da vida social. Todas as sociedades, portanto, conhecem algum tipo de desigualdade”.

A princípio, predominou a visão de que as desigualdades sociais e econômicas eram fenômenos naturais. A fim de justificar essa concepção naturalista, afirma Vila Nova (2011, p. 150) que a “especulação filosófica desde a Antiguidade”, produziu muitas explicações: das que atribuíam “as causas das desigualdades sociais a diferenças biológicas supostamente inatas entre os indivíduos” até as que declaravam serem as desigualdades “resultado da vontade divina”.

Essas explicações, no passado, já foram aplicadas ao caso brasileiro. A princípio, a condição social do escravo e, por conseguinte, do afrodescendente, explicou-se a partir do mito camita, ou seja, resultado de uma maldição divina sobre um ancestral africano. Dessa forma, os negros estariam destinados a uma vida errante, de servidão e de maus tratos.

Afirma Adeyemo (2010, p. 26), que a passagem bíblica que fundamenta esse mito, foi “usada tanto para justificar a escravidão de negros quanto para explicar a pobreza material do continente africano [...]. Trata-se, porém, de uma interpretação claramente equivocada”. Na verdade, uma hermenêutica a serviço do racismo, o preconceito e a desigualdade racial.

Essa formulação, embora não pertença ao campo da Sociologia, causou grande impacto na América Portuguesa. Principalmente, por utilizar a religião como instrumento de dominação e de

alienação. É sabido que respaldou em 1455, a promulgação da “Bula Romanus Pontifex”, a escravização e a exploração da África pelo Reino de Portugal.

Afirma Guimarães (2012, pp. 11-12) que:

A palavra “negra”, entre os povos europeus, era originalmente utilizada para se referir à cor da pele escura de alguns povos, geralmente aqueles de maior contato com os africanos, como os mediterrâneos. Para grande número de europeus, o encontro pessoal com negros africanos deu-se apenas depois das conquistas do século XVI. Os relatos desses primeiros encontros nos indicam que a cor negra dos africanos subsaarianos foi o que mais chamou a atenção dos conquistadores e aventureiros. E daí brota uma primeira fonte de sentimento negativo, ou preconceito, pois no simbolismo das cores, no Ocidente cristão, o negro significava a derrota, a morte, o pecado, enquanto o branco significava o sucesso, a pureza e a sabedoria.

As mazelas sociais foram também explicadas como resultado da presença da “Raça Negra no Brasil”. Uma raça biologicamente inferior. Pois se achava em um estágio atrasado da evolução jurídica, moral e intelectual. A ideologia da superioridade racial fundamenta-se em critérios biológicos. Essa teoria racista do século XIX, na época, considerada científica, justificou o imperialismo na África, na Ásia, na Oceania e nas Américas. No Brasil chegou a ser aceita pelo escritor, professor universitário e médico legista Raymundo Nina Rodrigues que, em uma de suas obras escreveu:

O critério científico da inferioridade da Raça Negra nada tem de comum com a revoltante exploração que dele fizeram os interesses escravistas [...]. Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções [...]. A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. (RODRIGUES, 1935, pp. 20-24).

As teorias raciais produziram no Brasil uma visão pessimista sobre a viabilidade de formação de um país voltado para o desenvolvimento cultural e socioeconômico. Essas teorias encontraram receptividade entre os intelectuais da geração de 1870-1930. Eles utilizaram a categoria “raça”, na época, usada em sentido biológico, para pensar uma série de questões estruturais do país. Contudo, “é na própria sociedade [...] que se deve buscar a origem” das “desigualdades sociais” (VILA NOVA, 2011, p. 151). Não em uma suposta inferioridade racial do negro africano.

Vale salientar que não se justifica mais o argumento de que existem raças superiores e inferiores, quer em bases biológicas ou socioantropológicas. Não há evidências científicas que sustentem essas posições. É uma insanidade considerar a cor da pele como uma diferença na

capacidade intelectual das pessoas. As teorias de Gobineau e Lombroso foram negadas pela Ciência. As pesquisas sobre o genoma humano comprovaram que, biologicamente, não existem diferenças raciais entre os indivíduos. E as ciências sociais têm demonstrado a pujança e complexidade de todas as culturas e formas de sociedade humanas.

1.2. A tese da harmonia racial e o seu questionamento

Na década de 1930, Gilberto Freyre construiu outra explicação. A princípio, devemos entendê-la como uma busca pela identidade nacional. Essa identidade fundamentava-se na mestiçagem do povo brasileiro. Logo, os conflitos étnico-raciais seriam inviáveis numa sociedade híbrida, resultado da fusão de três raças. Para o pensador de Apipucos, a mistura racial entre brancos, negros e índios seria um elemento de harmonia social. Não de degenerescência ou de atraso. Essa construção, de certa forma, esconde a desigualdade e a exclusão baseada no critério de raça conforme podemos ler na citação abaixo:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. (FREYRE, 2003, p.33).

Outra tese freyreana, com abrangência nas esferas cultural e social é a existência de uma democracia étnica no Brasil. Em o “Novo mundo nos trópicos”, Freyre (1971, p. 5) declarou que, apesar de imperfeita, ela é a grande “oportunidade dada no Brasil a todos os homens, independente de raça ou cor, para se afirmarem brasileiros plenos”. Essa visão positiva deve ser historicamente situada, pois nem todos os contemporâneos de Freyre compartilhavam dessa idéia, por exemplo, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna. A respeito do contexto histórico e social no qual surgiu a obra de Gilberto Freyre, Lima (2018, p. 19) escreveu:

Por essa e outras razões é fácil entender que a mentalidade que predominava no Brasil nos primeiros anos do século XX, quando floresce a obra de Freyre, nada tinha da visão cordial e da democracia étnica que hoje se associam ao Brasil e que em grande parte resultaram de elaborações teóricas de sua autoria. [...] Um dos aspectos mais correntes da mentalidade da época – a consciência de raça – vai ser a preocupação intelectual inicial de sua obra. Para boa parte dos seus contemporâneos era indiscutível a superioridade racial dos brancos sobre negros e índios e da cultura europeia sobre a nativa. Freyre tratou de destruir esse mito.

Largamente difundidas, a democracia étnica e a tese da harmonia social constantes na obra de Freyre, contribuíram para a construção do “mito da democracia racial”. Em meados da década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), patrocinou uma pesquisa realizada por estudiosos da Escola de Sociologia, da Universidade de São Paulo, que, segundo Costa (2011, p. 37) “negaram empiricamente a tese de Gilberto Freyre” apontando “a existência de uma clara desigualdade e de um intenso preconceito racial, que acompanhava a desigualdade social brasileira”.

Em Fernandes (2008, p. 318-319) pode-se ler que,

[...] a convicção de que as relações entre “negros” e “brancos” corresponderiam aos requisitos de uma democracia racial não passa de um mito. Como mito, ela se vincula aos interesses sociais dos círculos dirigentes da “raça dominante”, nada tendo que ver com os interesses simétricos do negro e do mulato. Por isso, também, não operava como uma força social construtiva, de democratização dos direitos e garantias sociais na “população de cor”. Inscrevia-se, contrariamente, entre os mecanismos que tendiam a promover a perpetuação, em bloco, de relações e processos de dominação que concentravam o poder nas mãos dos mencionados círculos dirigentes da “raça branca” como sucedera no recente passado escravista.

Aplicando uma nova perspectiva de interpretação sociológica, Florestan Fernandes procurou entender as desigualdades por cor ou raça no Brasil a partir da integração do negro na sociedade de classes. Partindo da sociedade paulista, no entendimento de Fernandes e Bastide (1959), após a abolição da escravatura, não foram dadas as condições necessárias para a inclusão social do negro. A cidade de São Paulo industrializou-se rapidamente. Nesse novo cenário, vão coexistir resquícios da sociedade escravista e inovações da sociedade capitalista. Leiamos:

Os resultados de nossas investigações, apresentados de modo tão sumário, patenteiam que a transição do regime escravocrata para o regime de classes não se operou com a mesma rapidez que a transformação do status político do negro. A medida legal abolicionista, promulgada sob o governo monarquista e consagrada pelo governo republicano que o substituiu em 1889, concedeu aos manumitidos direitos formais, o que levaria um dos paladinos do movimento abolicionista a afirmar que a Abolição se revelara uma ironia atroz. É que a transição precisava se operar como um processo histórico-social: o negro deveria antes ser assimilado à sociedade de classes, para depois ajustar-se às novas condições de trabalho e ao novo status econômico-político que adquirira na sociedade brasileira. (FERNANDES; BASTIDE, 1959, p. 67).

Mas, não foi o que aconteceu. Não foram dadas as condições necessárias para a inclusão social do ex-escravo na sociedade capitalista e no mercado de trabalho. Condição que se tornou mais excludente com a chegada do imigrante europeu. As elites dirigentes insistiram na imigração de trabalhadores europeus para promover o branqueamento social. Isso é corroborado por Souza (2006, p. 155):

O estrangeiro, especialmente o imigrante italiano, aparecia, inclusive, neste espaço recém-aberto, como a grande esperança nacional de progresso rápido. Nesse quadro, em que a realidade e a fantasia do preconceito se alimentavam reciprocamente, o imigrante europeu eliminava a concorrência do negro onde quer que ela impusesse. Para o negro, sem oportunidade de classificação social burguesa ou proletária, restava os interstícios e as franjas marginais do sistema como forma de preservar a dignidade de homem livre: o mergulho na escória proletária, no ócio dissimulado, ou, ainda, na vagabundagem sistemática e na criminalidade fortuita ou permanente.

Em linhas gerais, Florestan Fernandes é o autor de uma nova interpretação do Brasil. Ele aplicou uma nova hermenêutica para pensar a realidade social brasileira. Essa interpretação está fundamentada nas pesquisas sobre colonização, escravidão e revolução burguesa. Foi a partir dessas bases que procurou entender a integração do negro na sociedade de classes.

Segundo Nogueira (2006) não se pode negar a existência do preconceito racial. No Brasil, ele se apresenta como preconceito de marca e nos Estados Unidos como preconceito de origem. Para o autor:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Resumindo. Oracy Nogueira interpretou as relações raciais a partir do preconceito de cor. O sociólogo também apontou o caráter ideológico da democracia racial. Para ele, é a aparência externa, isto é, o nível de melanina, o primeiro canal de identificação e exclusão de um sujeito na sociedade brasileira. Um dos aspectos do seu construto é a comparação com o modelo estadunidense.

1.3. Novas abordagens: racismo estrutural e modernidade periférica

Atualmente, muitos enfoques têm sido utilizados para abordar o tema da desigualdade social brasileira e sua relação com a questão racial. Nessa seção nos limitaremos a destacar duas: a abordagem de Almeida (2020) que se fundamenta no racismo estrutural e a abordagem de Souza (2005; 2021) que entende que o problema brasileiro deve ser explicado nunca perspectiva multidimensional e, em sua relação com a modernidade periférica.

Primeiro, tratemos do paradigma do racismo estrutural. Os defensores dessa perspectiva afirmam que a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo, ainda que não aceitem a existência objetiva das raças. No entendimento de Almeida (2020), o racismo é inerente à ordem social brasileira. Como é sabido, o conceito de Raça se constitui como coextensivo da modernidade europeia, a partir da colonização das Américas. O racismo fornece o sentido e a lógica para as desigualdades sociais.

Para Almeida (2020, pp. 50-51):

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial.

Segundo, o tema em discussão, também tem sido estudado na relação desigualdade social e modernidade periférica. Durante as décadas de 1950 e 1960, as expressões “subdesenvolvimento” e “país subdesenvolvido” foram muito utilizadas na imprensa e na literatura econômica e sociológica. Entre os anos 1970 e 1980, tornou-se comum o uso do termo “Terceiro Mundo”. E, até o começo dos anos 1990, essas visões foram muito endossadas. Atualmente, utilizam-se as expressões “país pobre”, “emergente”, ou “em desenvolvimento”.

Nota-se que no pós-segunda-guerra, ocorreu uma explosão de estudos sobre as sociedades periféricas e subdesenvolvidas. Antes da década de 1960, vários pesquisadores construíram discursos macros-sociais para explicar e interpretar o Brasil. Essas visões totalizantes foram secundarizadas durante a institucionalização e profissionalização das Ciências Sociais.

Com o processo de crítica e transformação do olhar dos cientistas sociais e historiadores, novas pesquisas sociológica e enfoques foram elaborados. Aspectos histórico-sociais do povo brasileiro passaram a ser priorizados nas análises. Recentemente análises de temas sobre as sociedades de periferia foram revitalizados. Novos paradigmas foram construídos. O problema das desigualdades sociais entrou na pauta de discussão.

Na concepção de Souza (2006), nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana são modernas. Ela foi implantada através de uma ação bem-sucedida de importação. Resultou na

constituição de uma “ralé” e, em formas perversas de subcidadania e marginalização. De certa forma, são consequências da expansão planetária do capitalismo moderno. No caso brasileiro, surgiu uma sociedade de periferia. Esse projeto de modernização periférica já vinha sendo construído desde o século XIX.

A proposta de Souza consiste em articular os estudos das sociedades da periferia com as questões globais. É nesse sentido que busca entender o processo brasileiro de modernização capitalista, qualificado como recente e periférico. De certa forma, Jessé Souza revitalizou as grandes interpretações sobre as particularidades da trajetória brasileira. Não no sentido de uma herança pretérita. Mas, livre da influência pré-moderna. Despida da suposta herança personalista¹².

2. ESCRAVISMO, RACISMO E CAPITALISMO COMO BASE ESTRUTURANTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS POR COR OU RAÇA NO BRASIL

Ao debruçarmo-nos sobre a história das sociedades, percebemos que os fenômenos histórico-sociais possuem durações de ritmos variados. No caso brasileiro, fenômenos como o escravidão, o racismo e o capitalismo são estruturais e, para compreendê-los, é preciso inseri-los na longa duração. Uma possibilidade de compreensão das desigualdades por cor ou raça no Brasil não pode simplesmente descartar a categoria tempo e suas durações.

Por desigualdade social, com fulcro em Carvalho (2012, p. 14), deve-se entender “um fenômeno social, cultural e histórico exterior ao indivíduo, não sendo, portanto, determinado por condições naturais, biológicas ou por herança genética”. Implícito nesse processo encontra-se o elemento étnico-racial.

De acordo com Souza (2021) “o racismo racial é o elemento central da sociedade brasileira moderna e o grande responsável pelo atraso moral, social e político o Brasil”. Como sabemos, o Brasil vivenciou quase quatro séculos de escravidão. Nesse período constituiu-se uma sociedade racista, desigual e estamental, composta por indivíduos livres e escravizados. No entendimento de Vila Nova (2011, p. 159):

¹² Por sua vez, Jessé Souza tem sido criticado por vários autores pela ênfase supostamente exagerada no legado da escravidão que caracteriza seu argumento. O autor também tem sustentado teses extravagantes em algumas de suas obras: “Minha ambição é verdadeiramente explicar o racismo, tanto o racial quanto o multidimensional [...]. Minha tese é a de que até hoje no Brasil quanto fora dele, as tentativas de explicar o racismo se reduziram, no entanto, a meramente comprovar que ele existe” (SOUZA, 2021). Seria o livro “Como o racismo criou o Brasil” o pioneiro mundial na explicação do racismo? Para Jessé Souza, no Brasil e no mundo, ninguém no passado ou no presente, conseguiu explicar o racismo, apenas “comprovar” a existência. O único que teve a “ambição” de “verdadeiramente explicar o racismo” foi o autor.

Não podemos afirmar que a forma feudal de organização social tenha sido transplantada para o Brasil no período colonial, mas é clara a existência de uma estratificação tipicamente estamental naquele período da história brasileira. Duas eram as camadas fundamentais no sistema de produção do Brasil colonial: a elite aristocratizada possuidora do mais importante meio de produção em uma sociedade de economia agrícola, a terra, e os escravos, que constituíam a quase totalidade da mão de obra necessária à produção. Entre essas duas camadas, um inexpressivo contingente humano composto de artesãos, prestadores de serviço, pequenos comerciantes, etc. A situação social do escravo era rigorosamente definida pela lei: o escravo era coisa, propriedade juridicamente assegurada do seu senhor. A situação da aristocracia latifundiária era, do mesmo modo, desde a constituição das capitanias, fixada juridicamente pela simples oposição ao seu contrário no sistema de estratificação, os escravos.

Posto isso, identifica-se, a gênese do problema referente às populações afrodescendentes e a desigualdade social: uma sociedade fortemente marcada pelo preconceito, pela exclusão social, pela discriminação racial e pela exploração do negro africano, considerado como ferramenta de trabalho. O caminho escolhido não tem a pretensão de naturalizar as desigualdades, “relaxar responsabilidades” através de uma “linguagem eufemizante”. Estamos cientes que, de acordo com as análises efetuadas por Souza (2009, p. 403).

Ainda que a escravidão, sem dúvida, dificulte enormemente as condições de entrada no mercado capitalista dos ex-escravos, o verdadeiro problema é a inexistência de qualquer política ou consenso social no sentido de reverter esse quadro, como Joaquim Nabuco já denunciava há mais de 100 anos. Assim, não é a escravidão, mas o abandono secular de ex-escravos e de uma maioria de homens livres, tão sem eira nem beira quanto os próprios escravos e de qualquer cor de pele, à sua própria sorte ou, mais realisticamente, ao “próprio azar”, que é a verdadeira causa desse flagelo.

Após a abolição, em uma sociedade rigidamente estratificada, o negro vai integrar a “ralé” do povo brasileiro num ambiente totalmente desfavorável para a sua inclusão social. A Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, simplesmente declarou extinta a escravidão no Brasil e revogou as disposições em contrário. Nada estabeleceu sobre direitos civis, políticos e sociais.

Além disso, o Brasil foi um dos últimos países do Continente Americano a acabar com o regime de escravidão. O capitalismo dela se utilizou nos primeiros séculos, mesmo em paralelo ao avanço do trabalho assalariado. Assim, o Brasil já era capitalista mesmo antes da abolição, porém, por ser uma economia periférica, como consequência, após a abolição, não ingressou como protagonista na nova fase no capitalismo. Na divisão internacional do trabalho, ficou inserido como um país de economia capitalista agrário-exportadora.

O capitalismo, aqui desenvolvido, é estruturalmente um sistema baseado na desigualdade social e na exclusão dos beneficiários da maioria da população. E, acrescido da herança escravagista e do racismo, a transformação na estrutura econômica brasileira ficou caracterizada pela

incapacidade de incorporar o afrodescendente no mercado de trabalho assalariado. Evidentemente, essa incapacidade inicial, não deve ficar restrita ao aspecto técnico e econômico. Ela foi também política e cultural. Ou melhor, foi bloqueio; uma deliberada ausência de intenção e iniciativa.

No entendimento de Aquino et. al. (2015):

A posição subalterna em que se encontrava a grande maioria da população negra, no conjunto da classe trabalhadora, era a confirmação das condições desvantajosas a que estava submetida. À margem do sistema educacional e sem qualificação profissional adequada à modernização da estrutura produtiva que se processava, ao negro destinavam-se as atividades de menor remuneração. Observou-se, como isso, a formação de um círculo vicioso em que as condições de superação dessa situação praticamente não existiam. (AQUINO; VIEIRA; AGOSTINO; ROEDEL, 2015, p. 55).

Some-se a isso, como já mencionamos na seção anterior, a entrada de imigrantes no mercado de trabalho. A elite capitalista e o Estado brasileiro, ainda dominados pelo pensamento escravocrata, promoveram a imigração de famílias de trabalhadores europeus a fim de pôr em prática a política de branqueamento social. A respeito dessa política racista d'Adesky (2009, p. 173-174) escreveu:

O ideal de branqueamento é, portanto, um racismo etnocida que opera sobre a base de um discurso ambíguo. Ao fazer a apologia da mistura inter-racial, ele induz os grupos a abandonarem suas características étnicas, apontando ao mesmo tempo o grupo a ser erradicado. Essa implicação restritiva em relação à categoria negro apresenta uma clivagem racial que tende a ver o negro como um indivíduo diferente do tipo idealizado.

As condições desumanas a que foi submetido o escravo, deixaram estigmas profundos no imaginário social. Para a classe dominante, os negros eram incapazes de realizarem tarefas sofisticadas. Essa situação posicionou pretos e pardos, no sistema capitalista como mão de obra de reserva, desqualificada e excedente. Para o afro-brasileiro restou a economia informal no setor de serviços, o trabalho doméstico, as atividades que demandavam esforço físico, a baixa remuneração, a prostituição feminina, as moradias sem infraestrutura sanitária e o desemprego.

Percebe-se que o negro permaneceu à margem de uma sociedade regida pelo branco, que insistiu em preservar a mentalidade racista e escravocrata. Nessa sociedade, o afrodescendente ficou com poucas possibilidades de ascensão social. Analisando a condição socioeconômica do afro-brasileiro na sociedade paulistana, principal local de afluência de negros em busca de emprego, Fernandes (1965, p. 107) destacou:

Há uma diferença entre viver e pertencer a uma sociedade de classes. Ora, somente os negros e os mulatos que fazem parte da primeira parcela desfrutavam, realmente, de modo parcial ou total, de situações de classe (como pequenos empresários, operários qualificados e semi-qualificados, etc.). Os demais, localizam-se em

posições periféricas ou marginais, que não conduzem nem à profissionalização, nem à proletarização, nem à acumulação capitalista. Para estes, o drama ocupacional possui tons sombrios, pois erige-se no limite que separa, efetivamente, o “negro” do “branco”.

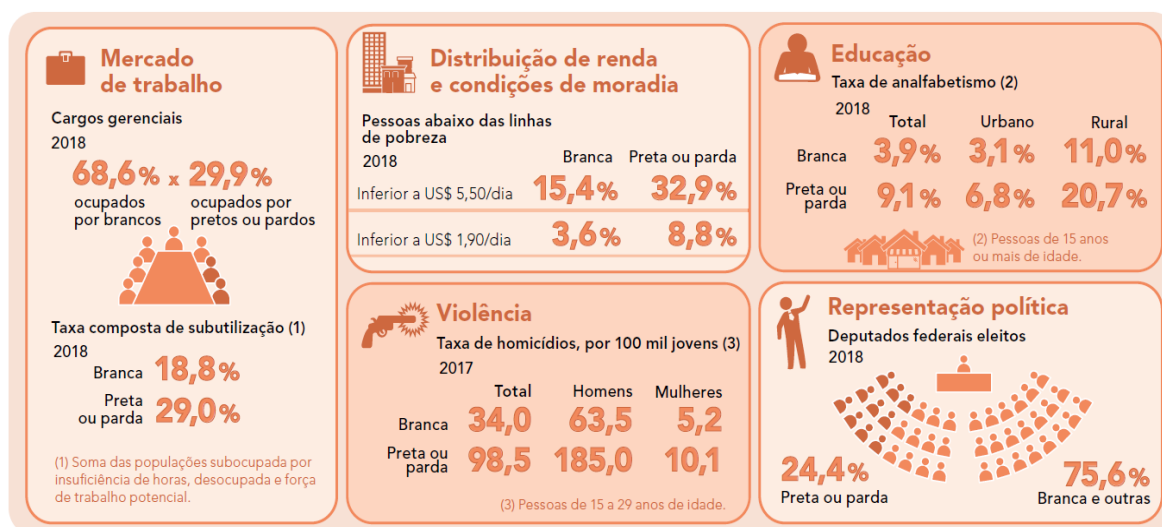
Em síntese, as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil são construções histórico-sociais, produtos da escravatura, do racismo e do capitalismo. Essa realidade social, em sua gênese, reflete os conflitos de interesses de classes. Uns na condição de opressores, com vantagens materiais e psicológicas. Outros na condição de excluídos, em desvantagem, forçados a se relacionar socialmente de acordo com os ditames dos opressores.

3. DESIGUALDADES SOCIAIS POR COR OU RAÇA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

3.1. Desigualdades no trabalho e na renda

A sociedade brasileira do século XXI continua marcada por contradições e desigualdades. Observa-se nas grandes cidades, por exemplo, próximo às mansões luxuosas, favelas e pessoas negras morando debaixo de viadutos. Vivemos, portanto, em uma sociedade profundamente desigual na representação política, nos índices de violência, nas condições de moradia como pode ser percebido na figura 2. Aqui, nos limitaremos apenas às desigualdades por cor ou raça no trabalho, na renda e na educação.

Figura 2: Quadro de temas sobre as condições de vida da população brasileira por cor ou raça



Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br>

A partir dos dados estatísticos produzidos pelos institutos de pesquisas, podemos caracterizar a situação de desigualdade e discriminação racial vivida pela população afrodescendente no Brasil. Com isso, afirma Barbosa, Quintaneiro e Rivero (2012), poderemos compreender o significado prático, na vida cotidiana, dessas desigualdades sociais.

Para fazer isso, alguns esclarecimentos conceituais são extremamente importantes, a começar pela necessidade absoluta de utilização de dados quantitativos para demonstrar a existência de desigualdade social. Desigualdade social não é uma simples diferença entre indivíduos. É uma diferença entre grupos sociais. Isso quer dizer que é uma característica que se repete regularmente entre os indivíduos pertencentes a um mesmo grupo e que os diferencia, também com regularidade, dos indivíduos pertencentes a outro grupo. (BARBOSA; QUINTANEIRO; RIVERO, 2012, p. 140).

Tratemos primeiro da estratificação econômica. Ela se define pela posse de bens materiais, cuja distribuição pouco equitativa favorece a existência de ricos, pobres e de uma classe intermediária. Acrescente-se que a grande desigualdade na distribuição de renda contribui, igualmente, para que uma parcela da população negra brasileira viva em condições de extrema pobreza.

Ora, é perversa e injusta a distribuição de renda e de oportunidades sociais no país. O Brasil é um dos países com maior concentração de renda no mundo. A renda per capita dos brasileiros é muito desigual. Há uma diferença significativa nos rendimentos, nas posses e nos recursos socioeconômicos apropriados por negros e brancos.

Segundo pesquisas do IBGE, no mercado de trabalho, 68,6% dos brancos ocupam cargo gerencial. O percentual de negros é de 29,9%. Da força de trabalho desocupada, os negros somavam 64,2% e os brancos 34,6%. De acordo com o Instituto, apesar de “a população preta ou parda ser maioria no Brasil (55,8%), esse grupo, em 2018, representou apenas 27,7% das pessoas quando se consideram os 10% com os maiores rendimentos. Por outro lado, entre os 10% com os menores rendimentos, observa-se uma sobrerrepresentação desse grupo, abarcando 75,2% dos indivíduos”. (BRASIL, 2019, p. 4).

Os dados supracitados, extraídos do informativo “Desigualdades Sociais por cor ou Raça no Brasil” (2019) demonstram que a população negra “continua concentrada nos estratos socioeconômicos inferiores” (HASENBALG; SILVA, 1992) da sociedade brasileira. Nesse sentido, permanecem atuais as análises de Hasenbalg e Silva (1992, p. 113): “A cor das pessoas é um determinante importante das chances de vida, e a discriminação racial parece estar presente em todas as fases do ciclo de vida individual”.

O problema da distribuição de renda no Brasil é histórico-estrutural. Ele é decorrente da falta de reformas sociais, econômicas, políticas e da herança do sistema escravista. Souza (2019, p. 42) explica:

No Brasil, desde o ano zero, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão, que não existia em Portugal, a não ser de modo muito tópico e passageiro. Nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão. Mas nossa autointerpretação dominante nos vê como continuidade perfeita de uma sociedade que jamais conheceu a escravidão a não ser de modo muito datado e localizado.

Além disso, vigora no país um capitalismo periférico. Nos momentos em que a economia esteve em alta, aconteceu um desenvolvimento perverso. Para ser preciso, o crescimento econômico estimulou as desigualdades sociais em vez de diminuí-las, aumentando as diferenças entre brancos e negros. Segundo Souza (2006), trata-se de uma “crença fetichista no poder mágico do progresso econômico” supor que “o crescimento econômico”, pode resolver, por si só, as desigualdades e produzir “um efeito inclusivo fundamental”. Ainda, de conformidade com o mesmo autor:

Essa crença fetichista na economia é tão renitente que mesmo a óbvia “comprovação empírica” da conjugação de rápido e continuado progresso econômico com taxas quase que inalteradas de exclusão e marginalidade, que caracterizou a história brasileira durante boa parte do século XX, parece não ter provocado nenhuma mudança de mentalidade. (SOUZA, 2006, p.184).

Durante o Lulismo, ações afirmativas desenvolvidas pelo Governo, minimizaram a desigualdade social por cor ou raça no Brasil. Contudo, ela ainda perdura na sociedade brasileira, pois, a exclusão é histórica. Da pós-escravidão à contemporaneidade, ela afeta os quilombolas e outras populações afrodescendentes que vivem o drama da moradia precária, da fome, do desemprego e do analfabetismo e da violência.

Tratemos, agora, da estratificação profissional. Ela fundamenta-se nos diferentes graus de importância atribuídos a cada profissão. O mercado de trabalho é mais favorável as pessoas com alta qualificação profissional, como médicos, executivos de empresas, cientistas e outros profissionais que compõem a elite dos trabalhadores especializados, com elevados salários.

As pessoas negras estão quase que totalmente, excluídas dessas profissões. Em sua maioria, encontram-se trabalhando na construção civil, na indústria como operárias, em casas de famílias como empregadas domésticas, na monocultura da cana-de-açúcar ou na condição de subemprego.

O subemprego, de acordo com Oliveira (2010, p. 250),

[...] consiste em atividades remuneradas incertas e, às vezes, não regulamentadas em lei, como é o caso, por exemplo, dos camelôs nas grandes cidades. No campo, os chamados boias-frias – trabalhadores que só têm ocupação durante a colheita, passando o resto do ano desempregados – também são subempregados. Nas cidades brasileiras encontramos um grande número de pessoas que, não estando integradas às atividades realmente produtivas, exercem expedientes vários para sobreviver: camelôs, flanelinhas, lavadores de carros, catadores de lixo, etc. Tais pessoas apresentam um baixo nível de renda e de consumo. Vivem em favelas e cortiços constituindo uma das camadas marginalizadas do sistema econômico. Devido ao modo pelo qual as sociedades de baixo índice de desenvolvimento são estruturadas, essa camada marginal tende a crescer, pois, há cada vez mais pessoas que não conseguem participar efetivamente do sistema produtivo e da riqueza gerada.

Resumindo: no quesito trabalho e renda as desigualdades entre brancos e negros vem se repetindo ao longo dos anos. E, ao que tudo indica existe no país uma divisão racial do trabalho. A cor é um fator determinante entre o que cada grupo recebe por sua força de trabalho. A situação tende a piorar se acrescentarmos as diferenças de gênero. No caso das mulheres negras, notaremos que a taxa de desemprego é ainda mais elevada que a dos homens. Além, das disparidades salariais e das diferenciações nos setores ocupacionais.

3.2. Desigualdade e a educação escolar

A relação raça e desigualdade também podem ser identificada na educação escolar. O sistema educacional muitas vezes reforça a discriminação social, reproduzindo a desigualdade. São dos negros os menores índices de escolaridade quando comparados com a população branca. Em 2018, a taxa de analfabetismo de pessoas pretas e pardas, com 15 ou mais anos de idade, correspondia a 9,1% enquanto os brancos somavam 3,9%. (BRASIL, 2019).

Declara d'Adesky (2009, p. 181) que:

[...] o atraso socioeconômico dos negros motivados por um nível medíocre de escolaridade leva também à percepção de um racismo não declarado, mas eficaz nas suas práticas discriminatórias e no consequente efeito de marginalização ou de exclusão. Essa desigualdade diante de um sistema escolar de qualidade duvidosa é vista como uma depreciação dos grupos étnicos de origem africana e como uma forma de injustiça, na medida em que deixa as crianças negras se voltarem para uma escola não necessariamente segregada, mas simplesmente menos eficaz ou menos adaptada às suas dificuldades específicas, o que implica, para essas crianças, um futuro mais difícil, com menos chances de ascensão social e de acesso a melhores cargos.

No quesito o efeito da raça nas realizações educacionais, ocupacionais e de renda, Hasenbalg (2005, p. 230) assinala que:

[...] a evidência empírica indica que os brasileiros não-brancos estão exposto a um “ciclo de desvantagens cumulativas” em termo de mobilidade social intergeracional e intrageracional. Nascer negro ou mulato no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo status. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideradas menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status. Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos.

Segundo Almeida (2020, p. 37), em “uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana”, as instituições sociais (dentre elas, a escola), se “não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade”. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERE), a escola pode contribuir para eliminar as discriminações raciais e para emancipar os grupos discriminados. Mas, deve compreender que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (BRASIL, 2004, p. 14).

Infelizmente, no quesito educação, a escola brasileira ainda reproduz tendências elitistas e formas de discriminação a indivíduos de grupos étnicos. O acesso ao ensino de qualidade garante maior inclusão social. Entretanto, nem todos os indivíduos negros, por motivos vários, conseguem concluir a educação básica e o ensino superior.

Em contrapartida, as classes dominantes, política, intelectual e economicamente, procuram garantir aos seus descendentes, o status social privilegiado. E, para conseguirem esse objetivo, investem para que seus filhos estudem nas melhores instituições ensino. Esse empreendimento contribui para a perpetuação da riqueza e para a manutenção dos privilégios sociais. No caso dos filhos da classe média afirma Souza (2021, p. 20) que:

[...] vão chegar como “vencedores” à escola já aos 5 anos, porque receberam de berço todos os pré-requisitos emocionais, morais e cognitivos para isso e estão destinados ao sucesso escolar e ao salário 50 ou até 500 vezes maior anos mais tarde. Os da “ralé” de humilhados, quase todos negros, chegarão como “perdedores” já no ponto de partida. Além disso, a escola de uns será competitiva e cheia de estímulos, enquanto a dos outros será precária, com cada vez menos atenção pública. Mais tarde, no início da adolescência, os negros e pobres terão que estudar e trabalhar, já aos 11 ou 12 anos, tornando ainda mais difícil a competição

“meritocrática”. Na classe média, por outro lado, os pais vão “comprar” o tempo livre dos filhos apenas para estudar, pois pretendem transmitir aos filhos, netos e bisnetos os privilégios que herdaram dos pais e dos avós. É essa transmissão familiar e escolar de valores positivos ou negativos invisíveis o que verdadeiramente define uma classe social. A renda diferencial é apenas um dos resultados tardios.

Nessa luta pelo acesso aos níveis de ensino, permanece no imaginário social a ideia de que a responsabilidade de conseguir instrução, educação escolar e qualificação profissional dependem exclusivamente do indivíduo, independentemente da classe social. Como podemos perceber, essa ideia responsabiliza unicamente o afro-brasileiro pelo sucesso ou o fracasso nos estudos e desconsidera os fatores implícitos da exclusão sócio-educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil se reveste de grande complexidade. Várias abordagens sociológicas foram construídas para explicar o problema. Nessa análise adotou-se uma perspectiva histórico-social. Para isso, foram conjugados três elementos: o escravismo, o racismo e o capitalismo. É a partir da influência desses elementos na realidade social brasileira, que a origem, permanência e produção das desigualdades entre brancos e negros é entendida.

Países emergentes ou em desenvolvimento como o Brasil, às vezes mascaram informações, escondendo problemas que os aproximam mais dos países pobres do que dos desenvolvidos. Evidentemente, mascarar informações e esconder problemas como este não são comportamentos exclusivos dos países pobres. As desigualdades raciais também se encontram nas sociedades mais ricas.

O Brasil tem uma imensa dívida com as populações afrodescendentes. O pagamento da dívida não se limita ao simples crescimento econômico e a produção de bens e serviços. O verdadeiro desenvolvimento vai além da expansão quantitativa do produto e da renda, inclui a transformação qualitativa da sociedade e a mudança de suas características.

Sendo assim, o país tem um grande desafio: combater o racismo, reduzir os índices de desigualdade social por cor ou raça, retirar a população negra da subcidadania. Por outro lado, são necessárias alterações profundas na distribuição de renda, na saúde, nas condições de moradia, na política, na propriedade da terra, nas condições de emprego, no acesso à educação da população afrodescendente.

REFERÊNCIAS

- ADEYEMO, Tokunboh (Ed. Ger.). **Comentário Bíblico Africano**. São Paulo: Mundo Cristão, 2010.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- AQUINO, R. VIEIRA, F. AGOSTINO, G. ROEDEL, H. **Sociedade Brasileira: uma história através dos movimentos sociais**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.
- BARBOSA, M. L. O.; QUINTANEIRO, T.; RIVERO, P. **Conhecimento e imaginação: Sociologia para o ensino médio**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004.
- BRASIL. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 41. p. 1-12. IBGE, 2019.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- CARVALHO, A. P. C. “Desigualdade e diferenciação social”. In: CARVALHO, A. P. C. (et. al.). **Desigualdades de Gênero, Raça e Etnia**. Curitiba: Intersaberes, pp. 11-23, 2012.
- COSTA, Ricardo Cesar R. “O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do branqueamento às divisões perigosas”. In: MIRANDA, C.; LINS, M. R F.; COSTA, R. C. R. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Edição dos autores, pp. 28-48, 2011.
- D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5ª edição. Volume I. São Paulo: Editora Globo, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume II. São Paulo: Dominus Editora, 1965.
- FREYRE, Gilberto. **Novo mundo nos trópicos**. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1971.

_____, **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª edição. Rio de Janeiro: Global Editora, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

LIMA, M. H. G. **Gilberto Freyre y la antropología aplicada**. In: BARRIO, A. B. E. (Org.). *Antropología aplicada em Iberoamérica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2008. pp. 17-29.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil; **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. Vol. 19, n. 1. pp. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

ROGRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma Sociologia Política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Jessé (et. al.). **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira; **Lua Nova**, n. 65, São Paulo, 2005, pp. 43-70.

VILA NOVA, Sebastião. **Desigualdade, Classe e Sociedade**. São Paulo. Editora Atlas, 1982.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. 6ª edição revista e aumentada. São Paulo. Editora Atlas, 2011.

APÊNDICE B

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SOCIOLOGIA DO NEGRO BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS

SÉRIE: 2º Ensino Médio “A” EENSP e 2º Ensino Médio “A” EREM-DJM

COMPONENTE CURRICULAR: Sociologia

PERÍODO: A definir

AULAS PREVISTAS: 4 aulas de 50 minutos

JUSTIFICATIVA:

A Lei 10.639/2003 (ampliada pela Lei 11.645/2008) determina a obrigatoriedade do ensino da temática história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas do país. É sabido que muitos docentes reconhecem a importância da Lei e da temática para a educação. Mas, na prática pedagógica, muitas escolas ainda não conseguiram consolidar os estudos em sala de aula, limitando-se em cumprir a Lei, apenas, na forma de comemoração do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

Como pode ser percebido, passados 18 anos ainda existem escolas no Brasil com dificuldades de cumprir a Lei 10.639. Segundo Pereira (2010, p. 53) no “que tange às culturas afro-brasileiras, sua inserção nos currículos escolares favorece o conhecimento de nossa diversidade social, ao mesmo tempo que aponta os conflitos subjacentes ao modelo educacional, que, até o momento, se recusava a considerar essas referências também como um fator constitutivo da sociedade brasileira”.

O estudo de conteúdos da temática história e cultura afro-brasileira na escola, especialmente no Componente Curricular de Sociologia é importantíssimo para o combate ao racismo, para a compreensão das desigualdades étnico-raciais, para o aprender a conviver em meio à diversidade, para a efetivação da Lei retro citada e para a promoção de uma educação antirracista e multicultural.

Comemoramos em 13 de maio de 2021, 133 anos de abolição da escravatura. Mas, muitas coisas a Lei Áurea não conseguiu abolir. O país continua marcado por disparidades entre negros e brancos e, até o legado histórico e sociocultural do povo negro, não tem sido apreciado e estudado

como deveria. Diante disso, faz-se necessário o desenvolvimento desta sequência didática, no âmbito da Sociologia visando uma melhor compreensão da realidade social brasileira e implementação da Lei.

Vale salientar que a sequência está relacionada às necessidades locais, especialmente da Escola Estadual Nossa Senhora da Penha e da Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Jaime Monteiro. O trabalho foi construído no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia, da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). E, visa fornecer ferramentas aos professores de Sociologia para o ensino de conteúdos da temática história e cultura afro-brasileira no ensino médio.

No planejamento adotou-se como referencial curricular o Parâmetro Curricular de Sociologia – Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o “Currículo de Pernambuco: Ensino Médio” (PERNAMBUCO, 2021). A adoção dos referenciais e a construção do planejamento levou em consideração a retomada das aulas presenciais que, poderão ser desenvolvidas no contexto de pandemia de Covid-19.

Em síntese, o planejamento e a aplicação desta sequência didática dá-se na forma de intervenção pedagógica no ensino de Sociologia. Para se aproximar ainda mais da realidade das escolas duas estaduais e facilitar a execução dessa proposta pedagógica optamos por utilizar o formato de planejamento que já é utilizado pelos professores no diário de classe virtual do SIEPE fazendo nele algumas adaptações.

HABILIDADES DA BNCC ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

EM13CHS601 – Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual (BRASIL, 2017, p. 565).

HABILIDADE DO CURRÍCULO PERNAMBUCO COMPONENTE CURRICULAR SOCIOLOGIA

EM13CHS601SOC12PE – Refletir sobre exclusão e a inclusão de diferentes segmentos sociais nas políticas de redução de desigualdades e sua relação com os indicadores sociais, econômicos, culturais, educacionais, políticos brasileiros. (PERNAMBUCO, 2021, p. 284).

OBJETIVO GERAL:

- Analisar numa perspectiva histórica e sociológica a desigualdade étnico-racial que atinge a população negra brasileira na área social, econômica, cultural, religiosa e educacional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o racismo como elemento estruturador das relações étnico-raciais no Brasil.
- Reconhecer a influência do escravismo, do racismo e do capitalismo na gênese, permanência e produção das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.
- Respeitar as manifestações religiosas da cultura afro-brasileira reconhecendo o direito a liberdade de culto e posicionando-se contra a intolerância religiosa.
- Refletir e discutir as disparidades na área da cultura e educação que afeta a população negra brasileira.
- Analisar os dados estatísticos das desigualdades raciais na área socioeconômica: trabalho e renda.

CONTEÚDOS/EIXO TEMÁTICO:

- **EIXO TEMÁTICO – SOCIOLOGIA DO NEGRO BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS.**
- **CONTEÚDOS:** 1) Racismo: o que a abolição não aboliu; 2) Afrodescendência e desigualdade social no Brasil; 3) Religiões afro-brasileiras: de Deus ou do diabo?; 4) População negra: cultura e educação no Brasil; 5) A população afrodescendente: desigualdades no trabalho e na renda.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Notebook
- Aparelho de som
- DataShow
- Vídeos do Youtube
- Livro didático
- Redes sociais: Whatsapp

- Sites da Web
- Slides em PowerPoint
- Textos impressos e em formato digital

SITUAÇÕES DIDÁTICAS:

- Apresentação de situações problemas com mediação para a construção de estratégias para a solução dos problemas.
- Construção de textos individuais e/ou coletivos
- Debates
- Estudo dirigido
- Exposição do conteúdo
- Leitura e análise interpretativa de textos
- Realização de pesquisa individual e/ou em grupo
- Trabalho em grupo

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS/ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO:

■ DA PARTE DO MESTRANDO:

- Aplicação de um questionário para os professores e estudantes para verificar os pontos positivos e negativos da intervenção pedagógica.

DA PARTE DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA:

- A avaliação ocorrerá de forma processual e contínua, observando o resultado e a participação dos alunos em todas as atividades realizadas, principalmente nos debates e contribuições individuais em sala de aula.
- Adotar uma metodologia flexível de avaliação considerando os aspectos qualitativos do processo de ensino-aprendizagem; os objetivos específicos de aprendizagem e as habilidades da BNCC e do Currículo Pernambuco contidas no planejamento; os diferentes níveis de desempenho dos estudantes; as especificidades daqueles que não tiverem acesso as aulas devido à pandemia ou enfrentaram dificuldades no processo de ensinagem e demais orientações constantes no Art. 13, § 1º e § 2º da Instrução Normativa SEE nº 010/2020.
- Sugere-se que ao final da sequência didática os professores e professoras atribuam uma nota aos alunos.

AULA 01

TEMA: RACISMO: O QUE A ABOLIÇÃO NÃO ABOLIU

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM: Compreender o racismo como elemento estruturador das relações étnico-raciais no Brasil.

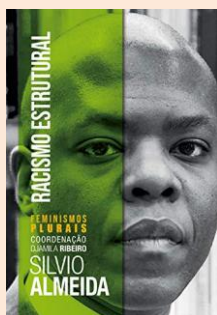
1º MOMENTO:

Inicie a aula comunicando aos alunos que entre os dias 07/04 a 08/05 a turma estará vivenciando um projeto de intervenção pedagógica sobre “A temática história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia”. Explique a natureza do projeto, o total de aulas que serão utilizadas, o eixo temático que será trabalhado e o objetivo geral da sequência didática. Motive a classe e solicite pontualidade e assiduidade às aulas.

2º MOMENTO:

Apresente o objetivo de aprendizagem da aula 1, distribua o texto “Raça e racismo: concepção estrutural” e peça para lerem o texto em silêncio.

RAÇA E RACISMO: CONCEPÇÃO ESTRUTURAL



[...] As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto. As instituições são racistas porque a sociedade é racista. Esta frase aparentemente óbvia tem uma série de implicações.

A primeira é a de que, se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiam determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criada pela instituição, mas é por ela reproduzido. Mas que fique a ressalva já feita: a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais, etc., o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e de gênero. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre às quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões, piadas, silenciamento, isolamento, etc. enfim, sem nada fazer, toda instituição irá tornar-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas.

[...] A segunda consequência é que o racismo não se limita à representatividade. Ainda que essencial, a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista. A ação dos indivíduos é orientada, e muitas vezes só é possível por meio das instituições, sempre tendo como pano de fundo os princípios estruturais da sociedade, como as questões de ordem política, econômica e jurídica.

[...] Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucional, torna-se imperativo refletir mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

[...] A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis ações, é por eles criado e recriado a todo momento. O propósito desse olhar mais complexo é afastar análises superficiais ou reducionistas sobre a questão racial que, além de não contribuírem para o entendimento do problema, dificultam em muito o combate ao racismo.

[...] Entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e /ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente

responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. pp. 47-52.).

Terminada a leitura faça algumas considerações sobre o texto e exiba o vídeo “O xadrez das cores”. Comunique que os alunos deverão fazer anotações no caderno e debater o vídeo à luz da teoria exposta do texto.

3º MOMENTO:

EXIBIÇÃO DO CURTA “O XADREZ DAS CORES”



Cena do Curta “O xadrez das cores”. Duração: 21 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I2E-wkh-mGw&t=48s>

4º MOMENTO:

Discussão sobre o vídeo a partir das anotações dos alunos. Terminada a discussão e feito o fechamento da aula, envie para o Grupo de Whatsapp da turma o artigo “Afrodescendência e desigualdade social no Brasil: uma análise histórico-social” e peça para lerem durante a semana. Monitore a leitura. Selecione três alunos da turma e oriente-os a relembrar os colegas todos os dias durante a semana. Envie também mensagem de lembrete pelo Whatsapp.

AULA 02

TEMA: AFRODESCENDÊNCIA E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM: 1) Reconhecer a influência do escravismo, do racismo e do capitalismo na gênese, permanência e produção das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil; 2) Analisar os dados estatísticos das desigualdades raciais na área socioeconômica: trabalho e renda.

1º MOMENTO:

Professor(a), esperamos que os alunos tenham lido o artigo indicado. Inicie os trabalhos apresentando o tema da aula e o objetivo de aprendizagem. Para a aula de hoje, você precisará de um notebook e um datashow. Será realizada uma apresentação de slides em formato PowerPoint sobre o tema “Afrodescendência e desigualdade social no Brasil”.

Após apresentar o tema e do objetivo de aprendizagem, informe aos alunos que fará uma exposição dialogada do conteúdo em formato PowerPoint. Peça a participação dos alunos durante a aula com comentários e perguntas para dinamizar o ensino-aprendizagem.



AFRODESCENDÊNCIA E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

1. MITOS, IDEOLOGIAS E FORMULAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS POR COR OU RAÇA NO BRASIL

- Fenômenos naturais
- Mito camita
- Ideologia da superioridade racial
- A democracia racial

2. ESCRAVISMO, RACISMO E CAPITALISMO COMO BASE ESTRUTURANTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS POR COR OU RAÇA NO BRASIL

- A gênese do problema referente às populações afrodescendentes e a desigualdade social: uma sociedade fortemente marcada pelo preconceito, pela exclusão social, pela discriminação racial e pela exploração do negro africano, considerado como ferramenta de trabalho.
- Em síntese, as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil são construções histórico-sociais, produtos da escravatura, do racismo e do capitalismo. Essa realidade social, em sua gênese, reflete os conflitos de interesses de classes. Uns na condição de opressores, com vantagens materiais e psicológicas. Outros na condição de excluídos, em desvantagem, forçados a se relacionar socialmente de acordo com os ditames dos opressores.

3. DESIGUALDADES SOCIAIS POR COR OU RAÇA NO BRASIL DO SÉCULO XXI: TRABALHO E RENDA

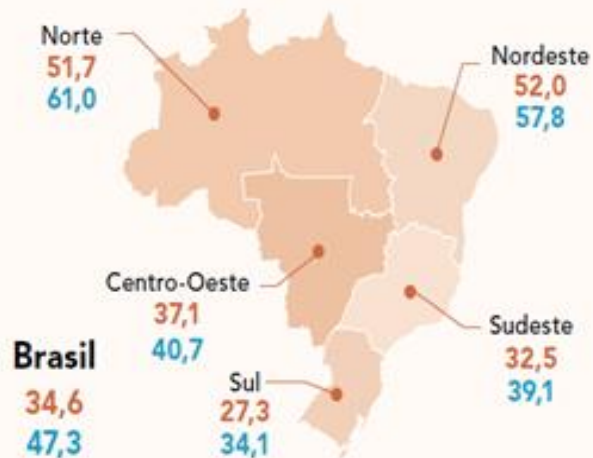
- Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apesar de “a população preta ou parda ser maioria no Brasil (55,8%), esse grupo, em 2018, representou apenas 27,7% das pessoas quando se consideram os 10% com os maiores rendimentos. Por outro lado, entre os 10% com os menores rendimentos, observa-se uma sobrerrepresentação desse grupo, abarcando 75,2% dos indivíduos”. (BRASIL, 2019, p. 4).
- O mercado de trabalho é mais favorável as pessoas com alta qualificação profissional [...] que compõem a elite dos trabalhadores especializados, com elevados salários. As pessoas negras estão quase que totalmente, excluídas dessas profissões. Em sua maioria, encontram-se trabalhando na construção civil, na indústria como operárias, em casas de famílias como empregadas domésticas, na monocultura da cana-de-açúcar ou na condição de subemprego.

4. POPULAÇÕES AFRODESCENDENTES, DESIGUALDADES SOCIAIS POR COR OU RAÇA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

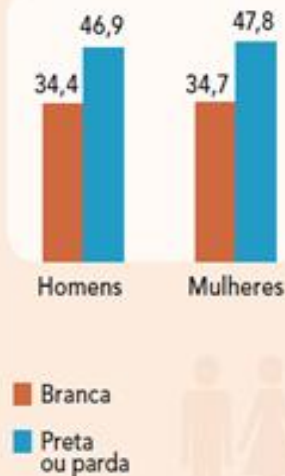
- O sistema educacional muitas vezes reforça a discriminação social, reproduzindo a desigualdade. São dos negros os menores índices de escolaridade quando comparados com a população branca. Em 2018, a taxa de analfabetismo de pessoas pretas e pardas, com 15 ou mais anos de idade, correspondia a 9,1% enquanto os brancos somavam 3,9%. (BRASIL, 2019).
- Hasenbalg (2005, p. 230) explica: “Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos”.

Pessoas em ocupações informais (%)

Grandes Regiões



Sexo



Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas (R\$/hora)



Pessoas ocupadas em cargos gerenciais, segundo quintos em ordem crescente de rendimento do trabalho principal (%)



2º MOMENTO:

Reserve esse momento para o fechamento das discussões e as considerações finais da sua apresentação. Para complementar a aprendizagem indique aos alunos alguns materiais disponíveis na internet a fim de os mesmos pesquisarem e aprofundarem o conhecimento a respeito do tema desigualdade racial. Peça para delimitarem o tema da pesquisa e escreverem uma produção escrita com as suas descobertas.

PARA SABER MAIS

TEXTO: Desigualdade racial no Brasil: uma realidade atual. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/desigualdade-racial-no-brasil/>

TEXTO: Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppztvz3tfb4kwx/?lang=pt>

VÍDEO: As estatísticas que revelam a desigualdade racial no Brasil e nos EUA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d45Woc456DY>

VÍDEO: Entenda o mito da democracia racial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d775DrTsgqM>

AULA 03

TEMA: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: DE DEUS OU DO DIABO?

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM: Respeitar as manifestações religiosas da cultura afro-brasileira reconhecendo o direito a liberdade de culto e posicionando-se contra a intolerância religiosa.

1º MOMENTO:

Professor/a o estudo das religiões afro-brasileiras na escola tem sido um dos principais pontos de conflito no cumprimento da Lei 10.639/2003. Entretanto, a Constituição Federal garante a liberdade de culto para todas as manifestações religiosas, a proteção aos espaços de cerimônias e as suas liturgias. Como sabemos o Brasil não possui uma religião oficial de Estado. Todos os cidadãos são livres para escolher a religião que desejar. Deixe isso bem claro para o aluno.

Inicie a aula com a apresentação de uma situação problema aos alunos e com sua mediação oriente-os a construir estratégias para a solução do problema. **Situação problema:** A Constituição Federal, no artigo 5º, VI, determina ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias. O que fazer para os adeptos das religiões de matriz africana ter esse direito garantido?

2º MOMENTO:

Divida a classe em grupos de no máximo quatro componentes. Distribua os textos anexos para a leitura e discussão em grupo. Oriente os alunos à medida que forem lendo e interpretando os textos vão construindo uma lista, contendo pelo menos quatro estratégias para que os adeptos das religiões de matriz africana tenham o direito à liberdade de culto garantido.

Peça que cada grupo eleja um representante para vir à frente da classe para apresentar a proposta. Entregue para cada grupo uma cartolina e um lápis hidrocor para escreverem as estratégias. Ao final do terceiro momento peçam que afixem na parede da classe as estratégias construídas.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 24. O reconhecimento da liberdade de consciência e de crença dos afro-brasileiros e da dignidade dos cultos e religiões de matriz africana praticados no Brasil deve orientar a ação do Estado em defesa da liberdade de escolha e de manifestação, individual e coletiva, em público e em privado, de filiação religiosa.

Art. 25. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos afro-brasileiros compreende:

I - a prática de cultos e a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade afro-brasileira e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com os preceitos de religiões afro-brasileiras;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas a convicções religiosas afro-brasileiras;

IV - a produção, a aquisição e o uso de artigos e materiais adequados aos costumes e às práticas fundadas na religiosidade afro-brasileira;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas com o exercício e a difusão da religiosidade afro-brasileira;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades sociais e religiosas das religiões afro-brasileiras.

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília-DF: Senado Federal, 2010.

AS RELIGIÕES NO BRASIL

O Brasil é considerado um dos países mais religiosos do mundo. Entretanto, é necessário perceber que nossa formação nacional se caracteriza pela influência de vários

matizes religiosos, como o catolicismo oficial e o popular, as religiões de matrizes africanas – como o candomblé e a umbanda –, o protestantismo, os pentecostais, os espíritas kardecistas, a teologia da libertação e os católicos carismáticos. Segundo os dados do censo do IBGE em 2000, os católicos representavam 73,8%, os evangélicos 15,4%, outras religiões 3,5% e os sem religião 7,3%. Já o último censo, realizado em 2010, revelou uma mudança bastante significativa: os católicos passaram a representar 64,6% e os evangélicos cresceram para um percentual de 22,2%. Além desse universo cristão que abrange 86,8% da população, aqueles que declararam pertencer a outras religiões correspondem a um total de 5,2%, enquanto os sem religião passaram para 8%.

“Laroiê Exu!” – candomblé e umbanda

Durante o cativeiro, uma das únicas coisas que não se pôde roubar ao africano escravizado foi a fé religiosa. E essa fé foi sempre um fator de reconstrução de suas culturas. Assim, a religião impregnou todas as atividades negras brasileiras influenciando até a sua vida profana. Recriando, então, aqui, nas comunidades-terreiro, o candomblé – o espaço da África e sua herança cultural –, foi justamente através da religião que o africano escravizado conservou um profundo sentido de comunidade e transmitiu de geração a geração as raízes de sua cultura.



Ritual das religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, no Rio de Janeiro. Fiéis fazem caminhada, no Centro da cidade, em 02 de fevereiro de 2012, para a entrega do presente de Yemanjá.

Além dos orixás, entidades divinas, poderes e patronos de forças da natureza, Exu, Yemanjá, Oxum, Oxossi, Xangô, Iansã, Oxumaré e outros, os africanos e seus descendentes sempre cultuaram também os antepassados, os eguns – aqueles espíritos de indivíduos que depois se converteram em ancestrais, em “pais” (Baba Egun). O culto aos antepassados,

entretanto, não pode, em hipótese alguma, se confundir com o culto aos orixás, já que cada um deles tem doutrina e liturgias próprias. O culto aos eguns se realiza em terreiros específicos. O espaço onde se reverencia a memória dos antepassados é o Ilê Igbalé - representação de uma antiga clareira existente no âmago da floresta africana e consagrada aos eguns. Nestes terreiros, a invocação dos ancestrais é a própria essência e a razão maior do culto.

Enquanto o candomblé cultua as forças da natureza, chamadas de orixás, a umbanda pratica o culto de diversos espíritos ancestrais, chamadas de entidades, como pretos-velhos, caboclos, exus e crianças. Esses espíritos incorporam em seus fiéis - adeptos iniciados ritualmente na umbanda - para dar consultas de ajuda e prestar caridade à comunidade. A umbanda é uma criação essencialmente brasileira, surgida na primeira década do século XX, no Rio de Janeiro. É um culto chamado de sincrético, pois há uma certa mistura de cultos africanos aos ancestrais, cultos aos ancestrais indígenas e há também alguns símbolos católicos. A pessoa que recorre à umbanda espera obter proteção dos espíritos ancestrais. (OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4ª edição reformulada e ampliada. Rio de Janeiro: Imperial Novo Século, 2016. pp. 307-309).

3º MOMENTO:

Comece o terceiro momento fazendo algumas considerações sobre os textos distribuídos. Em seguida, chame à frente os representantes de cada grupo para lerem e explicarem as suas estratégias. Terminada a apresentação dos alunos, faça as considerações finais e o fechamento da aula.

AULA 4

TEMA: POPULAÇÃO NEGRA: CULTURA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

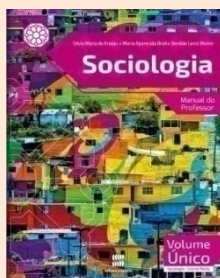
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM: Refletir e discutir as disparidades na área da cultura e educação que afeta a população negra brasileira.

1º MOMENTO:

Nessa aula será realizado um estudo dirigido com utilização do livro didático de Sociologia adotado pelas escolas. Orienta-se que o aluno seja avisado antecipadamente para trazer o seu manual para o dia da aula e que também tenha acesso ao texto do livro didático da outra escola para aprofundar o conhecimento.

Escreva na lousa o tema da aula e o objetivo de aprendizagem para serem visualizados dos alunos. Em seguida, indique as páginas do livro que deverão ser lidas. Peça para que façam anotações no caderno sobre os pontos que acharam interesse no texto ou sobre dúvidas que desejam solucionar.

PROBLEMAS E DIFICULDADES DA ESCOLA BRASILEIRA NO SÉCULO XX



[...] Outro problema historicamente pouco trabalhado pela escola brasileira é o da diversidade cultural. Em uma sociedade marcada pela pluralidade étnica e cultural, o ensino escolar de conteúdos relacionadas às culturas indígenas e de origem africana foi por muito tempo deixado de lado. As poucas tentativas de abordagem dessas temáticas em geral se davam no campo do estereótipo, reforçando preconceitos, já que esses conteúdos também não faziam parte da formação dos professores. Em um caso extremo de violência simbólica, as populações indígenas não tinham acesso, na escola, a aspectos de suas próprias culturas,

naquilo que a antropóloga brasileira Mariana Kawal Leal Ferreira vê como uma incompatibilidade com o ideal de autodeterminação dos povos indígenas.

A lei 10.639, de 2003, instituiu a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e africana nos currículos de Ensino Fundamental e Médio de todas as escolas. Em 2008, a legislação foi modificada pela lei 11.645, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas. Além disso, de acordo com o Censo Escola 2013, 238 mil crianças e jovens estavam matriculados em escolas indígenas, que hoje alfabetizam os alunos tanto na língua de sua comunidade como em português e ensinam a história e os hábitos tradicionais de seu povo. Segundo o mesmo levantamento, havia 227 mil alunos matriculados em escolas localizadas em comunidades quilombolas.

Desafios do ensino no Brasil

Tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, afirmam a educação como um direito humano fundamental. Entretanto, a universalização da educação de qualidade ainda está em curso para ser atingida no país, uma vez que nem todas as crianças e jovens das faixas etárias abrangidas pela lei frequentam a escola ou concluem seus estudos com satisfatoriamente.

[...] A repercussão parcial desses processos aparece nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2010, divulgada pelo IBGE, que constatou alguns avanços na área de educação. Acompanhe nos gráficos a seguir a evolução, no período de 1992 a 2008, da situação da alfabetização no país entre as pessoas de 15 anos ou mais, segundo sexo e cor ou raça.

O gráfico mostra um crescimento contínuo da taxa de alfabetização no Brasil, que vai em de 82,8% a 90% no período entre 1992 e 2008. Este crescimento é significativo, mas a taxa de 10% de analfabetos ainda é grande, considerando-se as dimensões da população brasileira [...]. Já a diferença entre as taxas de alfabetização de brancos e pretos e pardos persiste, ainda que tenha sido reduzida no período analisado. Em 1992, 89,4% dos brancos eram alfabetizados, enquanto pretos e pardos somados chegavam a 73,4%. Em 2008, o índice de alfabetização entre brancos era de 93,8%, enquanto entre os pretos e pardos era de 86,4% [...]. Críticos da metodologia do IBGE apontam que o problema é ainda mais grave, pois esse índice não avalia o analfabetismo funcional, isto é, a capacidade de a pessoa utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas em seu cotidiano. (ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI,

Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2017. pp. 307-310.).

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E AÇÃO AFIRMATIVA



[...] A sociedade brasileira apresenta relações de grande desigualdade entre os descendentes dos povos que lhe deram origem. Os afro-brasileiros, descendentes da diáspora africana, e os indígenas, descendentes das populações nativas, estão em maior desvantagem no contexto atual das relações sociais no Brasil. Entre nós, segundo o sociólogo Ahyas Siss, no campo da educação, o multiculturalismo vem se configurando desde o final do século passado como um novo olhar analítico sobre as múltiplas relações que permeiam os processos de discriminação racial como forma de exclusão, a construção da cidadania, a formação de subjetividade e o papel que a educação desempenha nesses processos.

Dede as últimas décadas do século passado, diversos grupos, organizações e movimentos sociais reivindicam melhores condições econômicas e sociais. Grupos como os de mulheres, negros, indígenas, homossexuais, entre outros, lutam pelo reconhecimento, pelo respeito e pela valorização de sua cultura e de suas diferenças. No caso dos negros brasileiros, buscam também reparação pelas injustiças causadas no passado pelos diversos meios de exploração e discriminação (escravidão negra), fazendo emergir o que passou a ser denominado ação afirmativa.

As ações afirmativas começaram a ser adotadas nos Estados Unidos, nos anos 1930, e multiplicaram-se de diferentes maneiras em vários países, incluindo os da Europa. Elas são maneiras de intervenção política que visam coibir quaisquer discriminações ou implementar

mecanismos de compensação com o propósito de combater as diversas desigualdades no mercado de trabalho, na política, na econômica e na cultura, entre outras áreas.

O sistema de cotas é a ação afirmativa mais comum nos diversos países que adotaram essas políticas. Também é a mais polêmica, por estabelecer determinado número ou percentual a ser ocupado (reserva de vagas) por grupo(s) definido(s) com base em critérios variados (etnia, cor, sexo, rendimento familiar, etc.). No Brasil, por exemplo, foram adotadas cotas para as minorias sociais. Nas últimas décadas, também foram colocadas em prática diversas políticas de combate à desigualdade, como as cotas para mulheres nos partidos políticos ou para pessoas com deficiência nos concursos públicos. Essas políticas públicas, porém, são ainda, muitas vezes, descumpridas ou questionadas.

As ações afirmativas também constituem um conjunto de instrumentos políticos, institucionais e jurídicos aplicados nos diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) para instituir as bases de uma política de promoção da igualdade racial. No que se refere ao sistema legal, duas decisões recentes indicam outra abordagem do tema no país. Em 2010, a Lei Federal nº 12.288 criou o Estatuto da Igualdade Racial. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal confirmou a constitucionalidade do sistema de cotas, e o governo brasileiro estabeleceu a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico para estudantes das escolas públicas, afro-brasileiros e indígenas em todo o país (a Lei Federal nº 21.711/2012).

Se por um lado as políticas de ações afirmativas na modalidade de cotas têm servido para que mais pessoas negras ingressem nas universidades e apresentar à sociedade as questões vividas pelos indígenas, por outro não produziram a alteração necessárias na estrutura social que mantém as desigualdades étnico-raciais e todas as outras formas de desigualdade no Brasil.

No caso específico da questão racial, é importante compreender que ela se localiza no campo que inclui a construção social, histórica, econômica, política e cultural das diferenças em nossa sociedade. Portanto, as ações afirmativas podem ser o início de um longo caminho rumo a uma sociedade fundamentada no respeito às diferenças e aos direitos humanos.

SILVA, Afrânio (et. al.). **Sociologia em Movimento**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2017. pp. 125-128.

2º MOMENTO:

Solicite que os alunos façam um grande círculo na sala de aula. Realize uma leitura e interpretação dos textos com a participação dos alunos. Faça uma discussão sobre os aspectos do texto que foram anotados no primeiro momento. Conduza o estudo de modo que todos os participantes interajam entre si e com o professor. Terminado o estudo dirigido, faça as considerações finais e o fechamento da aula.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS PARA OS PLANOS DE AULAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FARIAS, J. R. M.; SILVA, J. V. M.; LIMA, L. M. L. **Projeto Interdisciplinar “Cultura afro-brasileira: formando a consciência afro na escola”.** Projeto apresentado à disciplina Tópicos Especiais em Concepções Pedagógicas. Recife-PE: PROFSOCIO/FUNDAJ, 2019.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio.** Recife: Secretaria de Educação e Esportes/Governo do Estado de Pernambuco, 2021.

LIMA, L. M. L. **Diário de Classe: Minhas Turmas da Escola Estadual Nossa Senhora da Penha.** Sistema de Informação da Educação de Pernambuco. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/diarioclassee/DiarioClasse.do#>. Consulta em: 06 de outubro de 2021.

PEREIRA, E. A. **Malungos na Escola: Questões Sobre Culturas Afrodescendentes e Educação.** 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2010.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia Ensino Médio.** Recife: Secretaria de Educação/Governo do Estado, 2013.

PERNAMBUCO. **Conteúdos de Sociologia por bimestre para o ensino médio com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.** Recife: Secretaria de Educação e Esportes/Governo do Estado de Pernambuco, s.d

ANEXOS

ANEXO 1

ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DA PENHA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA MATA SUL

PROJETO EDUCAÇÃO NÃO TEM COR

TURMAS: ENSINO MÉDIO E EMEJA

PERÍODO: Novembro 2018

ÁREA DE TRABALHO: História, Geografia, Filosofia, Artes, Sociologia e Português.

JUSTIFICATIVA:

O Dia da Consciência Negra é comemorado em 20 de novembro em todo o território nacional. A data faz referência ao dia da morte de Zumbi dos Palmares. Ele foi um dos maiores líderes negros do Brasil que lutou para a libertação do seu povo e contra o sistema escravista, vindo a ser símbolo de luta e resistência. A data foi incorporada ao currículo escolar após a Lei 10.639/2003, onde entre outras orientações nos remete, a saber, que deverá ser incluso 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 negro nas áreas social, econômica e política (art. 26, parágrafo 1º).

Vale ressaltar que o negro chegou ao Brasil, trazido pelos Europeus para serem usados como escravos; aqui foram submetidos a um modo desumano de tratamento e forçados a trabalhos desgastantes e exploradores. Mesmo em meio a tantas barbáries não desistiram daquilo que até então estavam acostumados outrora, “a liberdade”, liberdade essa sonhada e conquistada a dura e inúmeras lutas, muitos foram os mártires e os resistentes, mas eles conseguiram.

Segundo Silva e Porto:

[...] sem negar os aspectos cruéis e desumanizantes da escravidão, passou-se a ressaltar também outros aspectos da história dos negros no Brasil e a abordar a história da África respeitando-se a heterogeneidade cultural, econômica e política do continente. Uma das mudanças mais significativas [...] foi a abordagem do negro também em situações positivas na história brasileira. [...] pelas novas abordagens, pode-se perceber que os negros tiveram uma atuação diferente na história do Brasil. Muitas vezes, em papéis de destaque na sociedade, em outras exigindo direitos e, em determinados casos, movendo recursos judiciais na busca de certas garantias mesmo durante a escravidão. (2012, p. 32-33).

Mesmo com todo o movimento e os direitos garantidos, o país não honrou com a dívida social que tem com o povo negro e por anos se estendem a busca da valorização e reconhecimento daqueles que por muitos anos foram os pés e mãos deste país a baixo custo e muita dor.

Portanto, em meio à diversidade de valores e culturas, a que estamos inseridos, faz-se necessário repensarmos nossas ações diante das atitudes de desrespeito com os afro-descendentes que forma a maioria da população brasileira sendo historicamente discriminada em suas raízes e manifestações.

OBJETIVO GERAL:

Proporcionar ao aluno a aproximação com o conhecimento acerca da cultura afro e sua contribuição à sociedade brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Valorizar a Cultura negra e seus afro-descendentes na escola e fora dela;
- ✓ Promover a reflexão e resgate da identidade negra;
- ✓ Construir conhecimentos sobre as tradições, crenças e maneiras de vestir-se;
- ✓ Relacionar as áreas que receberam influências da cultura afro;
- ✓ Compreender a importância de Zumbi e do Quilombo na luta pela liberdade;
- ✓ Observar os traços e características do povo negro.

CONTEÚDOS:

- ✓ Personalidades;
- ✓ Cultura Afro;
- ✓ Músicas e danças Afro;
- ✓ Biografia de Zumbi dos Palmares – História dos Quilombos;
- ✓ Telas Africanas – Pinturas e Fotografias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- ✓ Levantamento do conhecimento prévio do aluno;
- ✓ Leitura e produção de texto;

- ✓ Produção de cartazes e painéis com produção dos alunos;
- ✓ Exposição oral;
- ✓ Pesquisas;
- ✓ Exposição de objetos.

AVALIAÇÃO:

Através da observação do comportamento discente será avaliado se o mesmo desenvolveu as competências e habilidades, descobrindo assim o quanto cada um alcançou os objetivos de aprendizagem a que propôs naquele determinado período. O referido trabalho terá como nota de atividade o valor 2,0.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Contudo, com a metodologia de projeto implantado nas escolas, a educação deixa de ser centrada em conteúdos disciplinares e passa a ser centrada no desenvolvimento de competências e habilidades discentes, possibilitando uma educação não centrada no ensino e sim centrada na aprendizagem. A educação deixa de ser centrada no professor e passa a ser algo que ele ativamente participa.

CULMINÂNCIA:

Exposição dos trabalhos realizados em sala de aula.

MANHÃ

ANO	TÓPICOS	PROFESSORES
1º A	Personalidades	JC e CF
1º B	Cultura Afro	RW e ES
2º A	Músicas e Danças Afro	DS e NL
3º A	Biografia – Zumbi dos Palmares – História dos Quilombos	LM e RM
3º B	Telas Africanas, Pinturas e Fotografias	FC e ML

TARDE

ANO	TÓPICOS	PROFESSORES
1º C	Personalidades	DS
1º D	Cultura Afro	NL
2º B	Músicas e Danças Afro	CF
3º C	Biografia – Zumbi dos Palmares – História dos Quilombos	ML

NOITE

MÓDULOS	TÓPICO	PROFESSORES
I	Personalidades	MO
II	Cultura Afro/Músicas e Danças Afro	ES
II	Biografia – Zumbi dos Palmares – História dos Quilombos	TA

ANEXO 2

EREM DR. JAIME MONTEIRO

20 DE NOVEMBRO – DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

APRESENTAÇÃO DO “PROJETO PÉROLA NEGRA”

PAUTA

ABERTURA:

- ❖ Introdução do projeto

DESENVOLVIMENTO:

- ❖ Música: Triste, louca ou má (Francisco, el Hombre). Estudante: Hebe Camargo¹³, 1º ano.
- ❖ Poesia: Ser negro no Brasil é foda (encenação). Estudantes: Armando Rolim, Aline Barros, Fernanda Montenegro, Paulo Freire 3º ano.
- ❖ Música: Cota não é esmola (Bia Ferreira). Estudantes: Airton Sena (canta) e os interpretes Carlos Magno 3º ano e Letícia Espiler 1º ano, Cide Sampaio e Eduardo Campos (intrumental) 3º ano.



¹³ Os nomes dos alunos citados no Anexo 2 são fictícios, foram inseridos para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

RESUMO DO PROJETO:

O projeto Pérola Negra acontece há sete anos, sempre com subtítulos diferentes no intuito de conscientizar nossa comunidade escolar. Hoje 20 de novembro, data que marca a morte de Zumbi dos Palmares, um grande líder na luta de resistência contra o sistema escravista da época.

Nossa escola seguindo as diretrizes curriculares nacionais trás de forma lúdica, temas sérios atuais. O projeto promove auto-reconhecimento e ações afirmativas na tomada contra o racismo e a discriminação social muito presente na sociedade.

Neste ano, abordaremos a importância da representatividade de pretos e pretas nos espaços de profissões valorizadas pela sociedade brasileira, ex: Médicos, Magistrados, professores e entre outras.