

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

YAMILIA DE PAULA SIQUEIRA

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: LEI Nº 10.639/2003 E FORMAÇÃO
ANTIRRACISTA**

VITÓRIA
2020

YAMILIA DE PAULA SIQUEIRA

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: LEI Nº 10.639/2003 E FORMAÇÃO
ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Ss Siqueira, Yamilia de Paula, 1994-
Sociologia no Ensino Médio : lei nº 10.639/2003 e formação antirracista / Yamilia de Paula Siqueira. - 2020.
209 f. : il.

Orientadora: Cleyde Rodrigues Amorim.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Educação das relações étnico-raciais. 3. Lei nº 10.639/2003. 4. Sociologia (ensino médio). 5. Formação docente.
I. Amorim, Cleyde Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da quadragésima terceira defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **YAMILIA DE PAULA SIQUEIRA**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **15h00min** do dia **treze de novembro do ano dois mil e vinte**, remotamente, conforme Portaria nº 03/2020 da PRPPG/UFES. A presidente da Banca, Cleyde Rodrigues Amorim, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Débora Cristina de Araújo e Luiz Fernandes de Oliveira. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: LEI Nº 10.639/2003 E FORMAÇÃO ANTIRRACISTA”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 13 de novembro de 2020.

Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim
Presidente

Prof.^a Dr.^a Débora Cristina de Araújo
Membro Interno (PPGMPE)

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
Membro Externo (PPGEDUC/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conceder a vida e por renovar as minhas esperanças todos os dias para prosseguir.

À minha amada família, que sempre foi o meu alicerce e incentivo para seguir acreditando e lutando pela educação pública.

À minha amiga e orientadora, Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim, pela dedicação e ensinamentos. Agradeço pela parceria e por me tranquilizar inúmeras vezes, pois os momentos de crises foram muitos. Obrigada por acreditar em mim.

À Prof.^a Dr.^a Débora Cristina de Araujo por suas contribuições. É um privilégio ouvi-la e saber que pude contar com os seus ensinamentos.

Ao Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira. Desde o meu primeiro contato na escola, por meio do PIBID Ciências Sociais, os seus livros didáticos e artigos começaram a fazer parte das minhas pesquisas e leituras em prol de educação mais humana, justa e antirracista.

À equipe do NEAB/UFES pela oportunidade de vivenciar discussões que colaboraram de forma fundamental para a elaboração desta dissertação.

À Márcia Araújo Souza Beloti, à Ione Aparecida Duarte Santos Dias, à Prof.^a Dr.^a Patrícia Rufino de Andrade e também à Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim que juntas organizaram o Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais. Aprendi muito com vocês na organização do curso.

Agradeço às/aos residentes pedagógicas/os que foram parceiras/os na pesquisa: Jaiara Dias Soares, Ewerton de Andrade Pereira, Paulo Sérgio de Jesus e Raphael Ilário da Silva. Juntos formamos uma bela equipe.

À turma de mestrado do ano de 2018, a qual tive a oportunidade de compartilhar experiências e aprender muito.

A todas/os professoras/es do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, as/os quais me proporcionaram crescimento intelectual e pessoal.

Agradeço também às minhas amigas de profissão da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Theodomiro Ribeiro Coelho, que compartilharam com a elaboração de projetos e me apoiaram durante a trajetória no mestrado, principalmente a diretora Lígia Helena Moreira de Freitas e a pedagoga Solange Carlini Fardim.

Enfim, agradeço a todas/os que lutam por uma educação pública digna e de qualidade, livre de preconceitos e injustiças sociais.

“Numa sociedade racista
não basta não ser racista,
é necessário ser antirracista.”

Angela Davis

RESUMO

A presente dissertação é resultado de um processo de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e objetiva apresentar uma análise acerca dos desafios enfrentados pelas/os futuras/os professoras/es de Sociologia no período de formação inicial e as potencialidades de um “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais”, na luta e enfrentamento ao racismo. Para atender a essa demanda, realizamos uma contextualização histórica da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e também da consolidação da Sociologia na educação básica na história recente do país; levantamos dados teóricos; e analisamos documentos legais referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais. Nossa escolha metodológica foi pela pesquisa-ação, a partir da qual acompanhamos alunas/os finalistas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFES, bolsistas do Programa Residência Pedagógica durante o segundo semestre do ano letivo de 2019, inseridas/os no curso de formação e pesquisa; ao mesmo tempo, verificamos os desdobramentos das ações realizadas por elas/es no envolvimento com o ensino de Sociologia e no enfrentamento ao racismo. Elegemos algumas/uns autoras/es que foram cruciais para a pesquisa, sendo elas/es: Gomes (2005, 2008, 2013), bell hooks (2013), Munanga (1994, 2003), Hall (2006), Freire (1985, 1996), Oliveira (2018, 2014), dentre outras/os. Em síntese, a pesquisa resultou em um produto educacional, o qual esperamos que seja utilizado como um instrumento formativo, a fim de impulsionar demais formações para futuras/os professoras/es de Sociologia e profissionais de outras áreas, pois sabemos que a luta antirracista é tarefa de todas/os.

Palavras-Chave: Educação das relações étnico-raciais. Lei Nº 10.639/2003. Ensino de Sociologia antirracista. Formação de professoras/es.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research process carried out in the Post-Graduation Program of Professional Master's in Education (PPGMPE) of the Federal University of Espírito Santo (UFES) and it is intended to present an analysis of the challenges faced by future Sociology teachers in the initial training period and the potential of a "Training and Research Course in Education of Ethnic-Racial Relations", regarding the fight against racism and its confrontation. In order to meet that demand, a historical contextualization of the enactment of Law No. 10.639/2003 was conducted and also the consolidation of Sociology in the basic education level in the country's recent history; we listed theoretical data; and analyzed legal documents regarding the Education of Ethnic-Racial Relations. Our methodological choice was for action research, from which we selected and studied a group of Social Sciences Degree course finalists students at UFES, scholarship holders of the Pedagogical Residency Program during the second semester of the academic year of 2019, inserted in the training and research course; at the same time, we were able to verify the consequences of the actions performed by them in their involvement with the teaching of Sociology and in the struggle against racism. We selected some authors who were crucial to the research, namely: Gomes (2005, 2008, 2013), bell hooks (2013), Munanga (1994, 2003), Hall (2006), Freire (1985, 1996), Oliveira (2018, 2014), among others. In summary, the research resulted in an educational product, which we hope will be used as a formative tool, in order to boost other training initiatives for future Sociology teachers and professionals from other areas, as we know that the anti-racist struggle is everyone's task.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Law No. 10.639/2003. Anti-racist sociology teaching. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CSO	–	Ciências Sociais
DT	–	Designação Temporária
ERER	–	Educação das Relações Étnico-Raciais
ES	–	Espírito Santo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	–	Instituições de Ensino Superior
IFES	–	Instituto Federal do Espírito Santo
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MN	–	Movimento Negro
MNU	–	Movimento Negro Unificado
MP	–	Ministério Público
NEAB	–	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OCEM-Sociologia	–	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	–	Programa Nacional de Direitos Humanos
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGMPE	–	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
RP	–	Residência Pedagógica
SEDU	–	Secretaria da Educação
SEPPIR	–	Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	–	Teatro Experimental do Negro
UFES	–	Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Integrantes do Programa RP	35
Quadro 2 – Pesquisas com o descritor “Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais”	40
Quadro 3 – Pesquisas com o descritor “Ensino de Sociologia e Educação das Relações Étnico-Raciais” e “Ensino de Sociologia e Lei Nº 10.639/2003”	46
Quadro 4 – Pesquisas realizadas na UFES	48
Quadro 5 – Organização do curso de formação.....	110
Quadro 6 – Propostas de intervenção elaboradas pelas/os cursistas Residentes Pedagógicas/os.....	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana da Grande Vitória	36
Figura 2 – Divisão Regional do Espírito Santo	37
Figura 3 – Organização Curricular das disciplinas no Ensino Médio para o ano de 2019	94
Figura 4 – Organização Curricular das disciplinas no Ensino Médio para o ano de 2020	95
Figura 5 – Planejamento das ações do curso de formação	109
Figura 6 – Inscrições on-line	112
Figura 7 – Folder de divulgação do Curso de Formação e Pesquisa em ERER.....	113
Figura 8 – Dinâmica de acolhimento no centro do auditório	118
Figura 9 – Momento de abertura e acolhimento.....	120
Figura 10 – Encerramento do seminário de abertura	121
Figura 11 – Aula 1: Poeta DASILVA.....	122
Figura 12 – A Redenção de Cam.....	123
Figura 13 – Aula 2: Apresentação do professor Gilberto Campos	126
Figura 14 – Oficina “Religiões de Matriz Africana”	129
Figura 15 – Atividade em grupo	131
Figura 16 – Leitura de tirinhas.....	135
Figura 17 – Aula “Juventude e Mulheres Negras”.....	136
Figura 18 – Momento de acolhimento no Terreiro	139
Figura 19 – Entrada do Terreiro de Pai Sandro de Jagun.....	140
Figura 20 – Giz de cera.....	142
Figura 21 – Oficina Cultura Afro-brasileira	145

Figura 22 – Momento de confraternização	147
Figura 23 – Folder de divulgação de Encerramento do Curso	148
Figura 24 – Apresentação dos projetos de intervenção	149
Figura 25 – Exposição de banners.....	149
Figura 26 – Apresentação do projeto de Alessandra (município de Vila Velha).....	151
Figura 27 – Apresentação do projeto de Jaiara (residente pedagógica)	151
Figura 28 – Encerramento do Curso de Formação e Pesquisa em ERER.....	152
Figura 29 – Aplicação de questionário	154
Figura 30 – Exposição de banner no III COPENE Sudeste	155
Figura 31 – Exposição de projetos no 1º Seminário Internacional Interdisciplinar ..	156
Figura 32 – Exposição dos resultados da pesquisa na escola	156
Figura 33 – Culminância do projeto “Escritas de si e dos mundos”	158
Figura 34 – Exposição dos trabalhos realizados pelas/os alunas/os	158
Figura 35 – Fanzines.....	158
Figura 36 – Exposição dos resultados da pesquisa no III COPENE Sudeste	159
Figura 37 – Apresentação de Seminários sobre Rainhas e princesas africanas	161
Figura 38 – Exposição da pesquisa no MP	161
Figura 39 – Exposição de projetos no 1º Seminário Internacional Interdisciplinar ..	162
Figura 40 – Roda de conversa com alunos do primeiro ano do Ensino Médio	163
Figura 41 – Exposição da pesquisa do residente Raphael no MP	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quadro de inscritas/os no curso	114
Gráfico 2 – Selecionadas/os de acordo com distribuição de vagas	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	APRESENTANDO A PESQUISA	26
2.1	O CONTEXTO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
2.2	AS PESQUISAS DA ÁREA	38
3	UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA: RELAÇÕES RACIAIS E A LEI 10.639/2003	52
3.1	CONCEITOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	52
3.2	UM BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA LEI Nº 10.639/2003.....	68
4	A SOCIOLOGIA NA HISTÓRIA RECENTE DO PAÍS	83
4.1	NOTAS SOBRE A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	83
4.2	O CENÁRIO ATUAL DA SOCIOLOGIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA	89
4.3	A SOCIOLOGIA E A ERER NO ENSINO MÉDIO	97
5	A PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	102
5.1	UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES DE LUTA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO.....	102
5.2	O PLANEJAMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO E PESQUISA EM ERER	108
5.3	OS ENCONTROS FORMATIVOS	116
5.4	A ATUAÇÃO PRÁTICA DAS/OS RESIDENTES PEDAGÓGICOS	152
6	PRODUTO EDUCACIONAL: O CURSO DE FORMAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	166
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICES	178
	APÊNDICE A	179
	APÊNDICE B	180
	APÊNDICE C	181
	APÊNDICE D	182
	APÊNDICE E	183

1 INTRODUÇÃO

O desafio de escrever sobre minha trajetória¹ como pesquisadora me exige uma complexidade em lembrar os caminhos trilhados até aqui. Estabelecer um ponto de partida, um discurso e pensar em minha subjetividade de professora/pesquisadora e mulher branca na sociedade brasileira me faz pensar no processo de aprender que se [re]inventa a cada dia.

Minha história na educação básica como estudante foi em escola pública, onde tive oportunidade de estudar com professoras/es que apontavam a importância do estudo para uma inserção social libertária. Sinto-me privilegiada, pois sempre contei com o apoio da minha família para estudar. Meus pais sempre foram assalariados e para garantir o sustento da família não conseguiram dar continuidade aos estudos, mas fizeram questão de proporcionar esse caminho para meu irmão, minha irmã e para mim. Tive como inspiração a história de vida da minha mãe e do meu pai: se conheceram defendendo uma bandeira de luta, em um evento do sindicato do qual faziam parte representando as suas categorias, minha mãe costureira e meu pai repositor de supermercado. Minha base familiar sempre foi motivada por defender melhorias para o coletivo, em prol do bem comum.

O interesse pela temática acerca da importância do ensino da Sociologia na educação básica e o diálogo com a Educação das Relações Étnico-Raciais surgiram a partir da minha inserção no curso de Ciências Sociais (CSO), no ano de 2012, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)². Ainda no quarto período, participei

¹ Na introdução, usarei a primeira pessoa do singular para relatar minha experiência profissional, vínculo e comprometimento com a pesquisa.

² A UFES está localizada no Estado do Espírito Santo, possui quatro campi distribuídos nos municípios de Vitória (campus Goiabeiras e Maruípe), São Mateus e Alegre. O curso de Ciências Sociais é ofertado no Campus Goiabeiras, sendo “[...] o principal campus da UFES. Localizado em Vitória, Capital do Espírito Santo, concentra a maior parte dos cursos de graduação e de pós-graduação, os centros de ensino, laboratórios e projetos de extensão. Nele estão também os principais setores administrativos da universidade, como a Reitoria, pró-reitorias e secretarias”. Disponível em: <http://www.ufes.br/campus-de-goiabeiras>. Acesso em: 20 jan. 2019.

da seleção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³ em 2014. Ao todo, foram dois anos atuando como bolsista e tendo contato direto com uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Vitória/ES. Desde minha entrada na graduação, a escolha inicial foi de ser professora de Sociologia.

Após minha inserção no PIBID, encontrei na escola o espaço para formação prática; e, no ambiente escolar, o lugar que queria alcançar: o de ser professora. Ao longo do processo de aprendizagem, trocas de experiências com a professora que ministrava as aulas na escola em que o programa estava inserido e com colegas em formação foram essenciais, pois tivemos oportunidade de trabalhar com temáticas diversas, dentre as quais destaco a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A professora regente da disciplina na escola sempre foi engajada no enfrentamento e luta contra o racismo, na escola e no seu contexto de vida como um todo. Assim, a docente buscava garantir nas aulas de Sociologia o fortalecimento da Lei nº 10.639/2003, com o objetivo de levar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a sala de aula.

Dessa forma, a discussão surgia como demanda, cotidianamente, em sala de aula na disciplina de Sociologia no Ensino Médio e nas reuniões quinzenais com a equipe do PIBID de CSO. Em 2015, a temática também despertou interesse e foi tratada com profundidade durante as aulas de Estágio Supervisionado⁴ e de Política e Organização da Educação Básica (disciplinas obrigatórias para a formação como licenciada). No ano de 2016, a discussão foi levantada na escola em que realizei

³ O PIBID Ciências Sociais visa desenvolver experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares no ensino da Sociologia no Ensino Médio, valorizando a experimentação, a criatividade e a inovação na construção de alternativas didático-pedagógicas. Trata-se de um projeto de formação docente norteado pelos princípios de valorização do contexto/cultura escolar, da atitude investigativa no processo ensino-aprendizagem, da superação da dicotomia teoria-prática no exercício do magistério, do desenvolvimento de uma perspectiva crítica e reflexiva no tratamento dos conceitos, temas e teorias, e da valorização da inovação e da interdisciplinaridade na prática pedagógica docente.

⁴ O Estágio supervisionado I e II são duas disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O estudante de licenciatura cumpre uma carga horária teórica na UFES e uma carga horária na escola, com o objetivo de aprender na prática a função da/o professora/professor em sala de aula.

estágio pelo Programa Bolsa SEDU⁵, ofertado pelo governo do Estado do Espírito Santo.

Atualmente atuo como professora pela rede estadual de educação no município de Cariacica/ES. E, desde meu primeiro contrato assinado em 2017, levo para as escolas em que atuo a luta e o enfrentamento ao racismo como compromisso político e pedagógico; também apresento a legislação que tornou, desde o ano de 2003, obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Infelizmente muitas/os professoras/es desconhecem a legislação e quando conhecem trabalham de forma isolada. É possível perceber que o currículo eurocêntrico engessado, que foi e que é ensinado para as/os nossas/os estudantes, não contempla nossas verdadeiras origens, expondo apenas a imagem do colonizador. Dessa forma:

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto afirma o próprio imaginário [...] o eurocentrismo, portanto, não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

Enquanto professora e pesquisadora branca, percebo constantemente as marcas da colonização e da hegemonia branca frente a um currículo eurocentrado. Destaco que a formação no curso de CSO em relação à temática da EREER foi presente em alguns momentos. Porém, vivenciar a realidade na prática educacional é um processo de constantes desconstruções e reflexões sobre o meu papel de professora que convive cotidianamente com estudantes, na maioria negras/os, das escolas públicas estaduais em que tenho atuado. Muitos são os relatos que escuto das/os estudantes negras/os, e a todo momento busco exercer a prática de alteridade tentando compreender o racismo vivenciado por elas/es, porém é fato que não vivo o sofrimento carregado pelos corpos negros.

O desejo de fazer mais pelas/os estudantes sempre esteve presente nas ações que busquei e busco desenvolver, assim como escutar sempre que posso as/os

⁵ O Governo do Espírito Santo oferece oportunidades de estágio, não obrigatório e remunerado, aos estudantes de licenciaturas residentes no Espírito Santo. O programa visa integrar a teoria aprendida nas Instituições de Ensino Superior (IES) com a prática da docência em sala de aula, contribuindo, assim, para a formação profissional das/os futuras/os professoras/es. Programa Bolsa Estágio Formação Docente, criado no final de 2010, por meio do Decreto 2563-R, tem como principal objetivo complementar a formação inicial das/os futuras/os professoras/es.

estudantes, na sala de aula, nos horários de intervalo, recreio, nos horários da entrada e saída e, até mesmo, nas redes sociais. Essa prática de diálogo e escuta me faz querer fazer mais na função que a mim foi atribuída. Busco não somente ministrar o conteúdo e expor conceitos sociológicos, políticos ou antropológicos, mas também estabelecer conexões com a realidade apresentada pelas/os estudantes negras/os (em sua maioria), desconstruindo práticas de um currículo eurocêntrico que nos negou por séculos o direito de conhecer e aprender sobre a ancestralidade do povo negro, excluindo e negando a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É necessário pensarmos em práticas para romper com o currículo engessado que nos foi ensinado e que reproduzimos em nossas aulas. Adotar práticas pedagógicas decoloniais é importante para a luta contra o racismo. Enquanto professora de Sociologia, destaco as dificuldades que foram aparecendo ao longo da minha formação acadêmica e inserção na escola como regente.

Percebi durante minha experiência como bolsista e estagiária que o racismo na escola era tratado como algo comum. E era orientado que fosse trabalhado nas aulas de Sociologia, cuja responsabilidade era direcionada para a professora de Sociologia e não para toda equipe docente e pedagógica. Nas aulas teóricas da graduação, não nos foi ensinado como conduzir essas demandas, não tive ensino de EREER de forma obrigatória, algumas/uns professoras/es trabalhavam a temática de forma isolada (em determinado contexto ou em determinado eixo conceitual) de acordo com suas pesquisas. E muito do que foi trabalhado, mesmo que de forma pontual me deu base teórica e conceitual para pensar a produção desta pesquisa.

Em relação às mudanças enquanto professora, aprendi a observar as reações das/dos estudantes em sala de aula e no contexto escolar. Entendendo que as/os estudantes precisam ser ouvidas/os e carecem de afeto e também que o ato de ensinar está além de transmitir conteúdos, é necessário exercer a educação como prática da liberdade, conforme nos apresenta hooks⁶ (2013):

⁶ Utilizamos o nome "bell hooks" conforme a explicação da autora, pois o nome foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A autora escolheu utilizar a letra minúscula devido o interesse em dar mais enfoque ao conteúdo de suas obras.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo (hooks, 2013, p. 25).

Na busca por conhecimento e novos jeitos de ensinar, ingressei no mestrado profissional, com um projeto de pesquisa sobre o ensino da Sociologia na educação básica e a Lei nº 10.639/2003. Comecei então a ter contato com o programa Residência Pedagógica⁷ (RP) da UFES, coordenado pela minha orientadora Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim, no qual estavam inseridas/os estudantes finalistas do curso de CSO. A atuação delas/es ocorria nas aulas de Sociologia de uma escola pública estadual no município de Vila Velha/ES.

A partir de conversas com a orientadora, apresentei minhas dificuldades com a formação em EREER na licenciatura, e percebemos que seria viável dialogar com residentes pedagógicos a respeito. A inserção delas/es na escola era o momento de preparação prática para no futuro serem professoras/es, assumindo também o compromisso político e pedagógico de legitimar a Sociologia enquanto ciência e o papel crucial de dialogar com a EREER na educação básica.

Por fim, inúmeros questionamentos foram surgindo em minha mente enquanto pesquisadora-professora inserida em uma lógica de vantagem dentro dos padrões de branquitude. Aos poucos, fui construindo minha subjetividade e entendendo que as vantagens que são concedidas a mim eram e são negadas as/aos minhas/meus alunas/os negras/os. Comecei então a observar elementos que antes eram invisíveis

⁷ O Programa de Residência Pedagógica teve início em 2018 na UFES, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por uma/um professora/professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A RP, articulada aos demais programas da Capes, compõe a Política Nacional e tem como premissa básica o entendimento de que a formação de professoras/es nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (Informações disponíveis no site: <http://www.prograd.ufes.br/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 04 mai. 2019).

aos meus olhos e a me indagar cada vez mais, aumentando o desejo de produzir e pesquisar para contribuir com um olhar sociológico e buscar reverter os padrões normativos impostos diante de um cenário de submissão provido pelo racismo institucional e estrutural.

A partir dessas demandas no processo de formação e no envolvimento na luta contra o racismo, levantamos como eixo da pesquisa os seguintes questionamentos: como as/os estudantes do Programa RP do curso de CSO da UFES estão dialogando com a temática da EREER nas aulas de Sociologia no Ensino Médio? Quais os desafios enfrentados para possibilitar a efetivação da Lei nº 10.639/2003, evidenciando o ensino da EREER na escola?

No intuito de compreender as demandas citadas na problematização da pesquisa, objetivamos analisar os desafios enfrentados pelas/os futuras/os professoras/es de Sociologia no período de formação inicial e apresentar as potencialidades de um curso de formação em EREER no enfrentamento ao racismo.

Para atender às demandas levantadas em nossa pesquisa, foi necessário contextualizar histórica e socialmente a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e também a consolidação da Sociologia no Ensino Médio na história recente do país. Para tanto, levantamos dados teóricos e analisamos documentos legais referentes à EREER. Realizamos também entrevistas e acompanhamos as/os residentes pedagógicas/os, no segundo semestre do ano letivo de 2019, inseridas/os no curso de formação e pesquisa em EREER, bem como analisamos os desdobramentos das ações realizadas por elas/es no envolvimento com o ensino de Sociologia e no enfrentamento ao racismo.

Viabilizamos uma proposta de formação que visou à ampliação da discussão sobre a EREER para docentes e estudantes em formação do programa RP da UFES, dialogando com o conteúdo prescrito na Lei nº 10.639/2003. E, por fim,

desenvolvemos um produto educacional⁸ ou de intervenção social direcionado à temática da ERER, como forma de legitimar a Lei nº 10.639/2003 e de ser utilizado como um instrumento para impulsionar demais formações para futuras/os professoras/es de Sociologia e profissionais de demais áreas, pois sabemos que a luta antirracista é tarefa de todas/os.

Atuei na organização e articulação do curso de formação e pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais junto ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (NEAB/UFES), ao Ministério Público Estadual (MP-ES) e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES), que ocorreu nos meses de abril a julho de 2019 com carga horária de 120h.

Buscamos com a formação atender a necessidades conceituais e provocar discussões que muitas/os professoras/es não tiveram acesso no processo formativo. Dessa forma, Gomes (2005) nos auxiliou na compreensão de que é necessário adentrarmos na relação de teoria e prática para ter forças, e juntas/os enfrentarmos o racismo. A autora então nos proporciona pensarmos sobre:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2005, p. 148).

A formação atendeu a professoras/es das redes municipais, profissionais do Ministério Público e estudantes de licenciaturas participantes do Programa Residência Pedagógica. Além da organização do curso, minha atuação foi de acompanhamento das intervenções propostas pelas/os cursistas do RP que atuaram na escola estadual do município de Vila Velha/ES.

⁸ Por primar pela entrada de profissionais em efetivo exercício na Educação Básica nas funções de professoras/es, coordenadoras/es, gestoras/es escolares e técnicas/os administrativas/os, além de profissionais em atuação em Secretarias de Educação e Conselhos de Educação e na docência e setores administrativos de instituições de ensino superior, a proposta de mestrado profissional permite que se desencadeiem processos formativos em que as realidades educacionais dialoguem com as teorias da Educação, favorecendo a elaboração de dissertações/produtos que venham acenar novas-outras possibilidades de gestão, implementação de políticas e ações pedagógicas no cenário educacional (Disponível em: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 20 jan. 2019).

No ano letivo de 2019, também levei para a escola em que trabalhei como professora regente de Sociologia um projeto voltado para a inclusão da Lei nº 10.639/2003. Tive total abertura da direção e da equipe pedagógica, que apoiaram o desenvolvimento das ações que foram realizadas com as turmas de terceiros anos (turmas finalistas do Ensino Médio). Juntamente com as/os estudantes e com o apoio de professoras/es parceiras/os, aplicamos questionários, realizamos aulas expositivas-dialogadas, cineclube e rodas de conversa.

As/os estudantes produziram textos dissertativo-argumentativos, fanzines e apresentaram seminários: todas as atividades com o tema sobre a importância da luta e do enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira. A proposta de fomentar a discussão com as/os estudantes e também com a escola foi possível, pois acreditamos em um ensino de Sociologia antirracista e em ações e práticas que envolvam toda a escola, desde que nossa atuação não seja neutra, mas sim pautada em nossa militância no fazer docente. É por isso que destacamos Freire (1996) ao nos afirmar que:

Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 1996, p. 46).

Além da formação e das ações realizadas na escola no ano de 2019, que contribuíram para o meu crescimento intelectual e humano enquanto professora e pesquisadora, tive a oportunidade de participar de eventos na UFES que dialogaram sobre a luta e o enfrentamento ao racismo, com destaque para os dois seguintes. Primeiro, em setembro de 2018 na 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas, presenciei depoimentos professoras/es que me fizeram repensar inúmeras questões acerca do racismo presente em nossa sociedade e, principalmente, em nossas escolas e na minha prática docente. Encontrei no grupo de trabalho “Educação das relações étnico-raciais na educação básica” referências importantes para dar continuidade à pesquisa no que tange à importância do enfrentamento ao racismo em nossas instituições de ensino.

Outro evento foi o III COPENE Sudeste com a temática “Vidas negras importam: afirmação de direitos das populações negras e indígenas e fortalecimento da luta antirracista”. Nele atuei na organização, aprendendo com o engajamento das/os pesquisadoras/es especialistas em EREER em seus locais de trabalho e de pesquisa, e a importância do diálogo em prol de uma sociedade justa e sem preconceitos. A maior parte da equipe organizadora foi formada por mulheres, que não mediram esforços para fazer o evento acontecer. Sinto-me honrada em ter, como exemplo na academia, mulheres que juntas enriquecem o saber acadêmico e ocupam um lugar que há tão pouco tempo nos era negado. Além da experiência na organização desse evento, pude assistir às palestras com temáticas voltadas para a EREER e verificar como as/os pesquisadoras/os dialogam com a temática. E, em todas as falas, foi unânime a importância de efetivar ações concretas em nossas escolas. A necessidade de formação para professoras/es é uma demanda urgente, assim como a tomada de consciência das/os profissionais de ensino para efetivarem a implementação da Lei nº 10.639/2003, em todos os níveis da educação.

Para além dos congressos e seminários que participei como organizadora, ouvinte ou expositora de trabalho, destaco também o importante debate proporcionado na aula de “Diversidade e diferença em educação”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Gomes Rufino Andrade, que proporcionou contato com referências imprescindíveis. Percebi durante as aulas que independentemente da cor e da formação de cada colega da turma, o racismo está enraizado nas falas, nas produções de atividades e nos textos que foram apresentados. Mas coletivamente construímos um debate que pudesse fomentar um olhar mais amplo acerca das relações consideradas “normais” (e jamais consideradas racistas) entre crianças, adolescentes e professoras/es nas escolas. Para isso, dialogamos com Nilma Lino Gomes (2005), Frantz Fanon (2008), Stuart Hall (2006), Kabengele Munanga (2009), que estão presentes nesta pesquisa com suas contribuições que me ajudaram a pensar sobre o racismo engessado e, ao mesmo tempo, velado na sociedade brasileira.

E foi na disciplina de “Educação das Relações Étnico-Raciais”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim, que fortalecemos o diálogo acerca da importância de estarmos inseridas/os enquanto educadoras/es em nosso ambiente de trabalho

fomentando uma educação mais humana, e que tomemos para nós uma postura política e militante em prol de uma educação decolonial com práticas de afeto em relação às/aos sujeitas/os envolvidas/os no processo de ensino-aprendizado. Destaco o autor Luiz Fernandes de Oliveira (2018), a autora bell hooks (2013) e o autor Paulo Freire (1996, 2001), que foram fundamentais para as nossas discussões, além das que fizemos sobre raça e negritude.

Em relação à organização da nossa pesquisa, ela está organizada em cinco capítulos que buscaram contemplar os múltiplos aspectos expostos até o momento. Na introdução, referenciamos-nos, a partir do lugar de fala, às principais inquietações, à problematização e aos objetivos traçados. O capítulo inicial apresenta as discussões metodológicas e a revisão de teses e dissertações sobre a temática.

No segundo capítulo, dialogamos com conceitos importantes que sustentam a nossa pesquisa. Iniciamos com as teorias que nos forneceram base para a construção de nossa investigação, e realizamos também um levantamento breve da promulgação da Lei nº 10.639/2003. O terceiro capítulo foi direcionado ao ensino de Sociologia na história recente do país, a Sociologia no cenário atual da região metropolitana de Vitória e um diálogo possível do ensino de Sociologia com a EREER no Ensino Médio. O quarto capítulo se destina a pensarmos sobre o contexto da formação docente, apresentamos a elaboração do curso de formação e pesquisa em EREER, as etapas de elaboração do curso, os encontros formativos e a atuação das/os residentes pedagógicos na escola e os desdobramentos das ações na universidade.

Por fim, no quinto capítulo, *O produto educacional: O Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais*, apresentamos o Produto Educacional gerado por esta pesquisa que se configurou em uma proposta formativa para professoras/es em formação inicial e em formação continuada.

Consideramos que o processo de formação proposto por esta pesquisa foi fundamental para ampliar a nossa compreensão sobre as possibilidades de um ensino de Sociologia antirracista e sobre a importância de espaços de formação voltados para a EREER, com o intuito de garantir uma educação mais justa, digna e de qualidade livre de preconceitos e injustiças sociais.

2 APRESENTANDO A PESQUISA

Este capítulo inicial é dedicado à base metodológica e à exposição de trabalhos que nos forneceram suporte para a construção da pesquisa. Iniciamos dialogando com a metodologia e os caminhos percorridos que, aos poucos, teceram a nossa investigação. Logo após, realizamos a revisão de literatura que corroborou o diálogo acerca da efetivação da Lei nº 10.639/2003, da Educação das Relações Étnico-Raciais, do ensino de Sociologia e da formação de professoras/es em prol de um ensino e práticas antirracistas.

2.1 O CONTEXTO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A construção de uma pesquisa acadêmica requer diferentes processos de escolhas que marcam a nossa trajetória, de forma que, no decorrer de nossos passos, novas demandas foram surgindo e, em alguns casos, mantidas, revisadas, retiradas ou reelaboradas.

Nossa pesquisa teve início no dia 13 de agosto de 2018. Desde então, optamos por dialogar com professoras/es de Sociologia e com a temática da EREER no Ensino Médio. Após a realização de leituras e maior aprofundamento teórico, percebemos que muitas dificuldades da pesquisadora em articular as demandas ocorreriam no período de formação inicial das/os estudantes. Dessa forma, decidimos que o diálogo deveria ser com as/os estudantes também em formação do curso de CSO da UFES inseridas/os no programa de RP, atuando com a temática da EREER na disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

A escolha por realizar a pesquisa com a temática do ensino de Sociologia e com a EREER surgiu a partir dos desafios enfrentados pela própria pesquisadora durante a graduação e durante a inserção no ambiente escolar, enquanto bolsista e posteriormente professora de Sociologia, uma vez que, no espaço escolar, o racismo foi evidenciado de forma direta.

Dessa forma, para atendermos aos objetivos da pesquisa citados anteriormente, buscamos a participação das/os residentes pedagógicas/os que se colocaram à

disposição para participar da pesquisa. Em reunião com o grupo de onze residentes, apresentamos a proposta do curso de “Formação e Pesquisa em EREER” e relatamos que algumas vagas seriam disponibilizadas para que elas/es participassem da formação. Com a participação das/os residentes no espaço formativo, buscamos acompanhar a percepção delas/es em relação à luta e ao enfrentamento ao racismo, e como a Sociologia poderia contribuir enquanto ciência para as discussões propostas por eles/as na escola de atuação.

Em relação à formação, a proposta foi elaborada inicialmente pela Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim e suas orientandas Yamília de Paula Siqueira e Ione Aparecida Duarte Santos Dias. Posteriormente tivemos a notícia de que uma formação estava sendo articulada entre o NEAB e o MP/ES. A junção das duas propostas resultou no projeto de formação, que envolveu também a pesquisadora Márcia Araújo Souza Beloti, orientanda da Prof.^a Dr.^a Patrícia Gomes Rufino Andrade que junto à Prof.^a Dr.^a Cleyde coordenaram o curso.

Com isso, a formação foi firmada para atender à proposta do NEAB/UFES em parceria com o MP/ES e também alguns municípios (Anchieta, Cariacica, Piúma, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha) que solicitaram o curso ao NEAB. Toda a formação foi pensada e estruturada para o público formado por gestoras/es de escolas, professoras/es e técnicas/os que atuam diretamente na educação básica, além de funcionárias/os do MP/ES, ativistas, militantes universitários/as voltadas/os para o diálogo e para o enfrentamento ao racismo na sociedade, e estudantes finalistas de graduação do Programa RP do curso de licenciatura em CSO da UFES.

Para atender às demandas, em articulação nas reuniões que ocorreram em vários momentos que antecederam o início do curso, planejamos um seminário de abertura e de encerramento, contamos com aulas presenciais, oficinas, uma aula de campo e tivemos como suporte principal para a realização de atividades a plataforma Google Sala de Aula. O curso ocorreu durante o mês de abril a julho de 2019, contabilizando uma carga horária de 120h.

Utilizamos a plataforma para acompanhar as atividades e os desdobramentos das ações de intervenção realizadas dentro de cada instituição de ensino à qual a/o

cursista pertencia. Criamos um grupo no Whatsapp para passar informações sobre o curso de forma mais rápida para as/os cursistas e também utilizamos esse recurso para orientar os projetos de intervenção elaborados como resultado final da formação. Detalharemos os caminhos percorridos na formação no capítulo cinco.

Com o início da formação, acompanhamos as/os residentes durante o curso de formação por meio da opção metodológica de **pesquisa-ação**. A decisão pela escolha metodológica partiu do pressuposto que a pesquisa seria um momento de grande aprendizado para a pesquisadora, uma vez que toda estrutura do curso de formação foi pensada e compartilhada em todas as suas etapas por um grupo de cinco mulheres envolvidas com suas pesquisas em prol do enfrentamento cotidiano ao racismo.

Optamos coletivamente por “formar formando”, ou seja, construímos as etapas em grupo dialogando em reuniões e apresentando às/aos cursistas as propostas que foram pensadas, a partir das demandas inseridas pelas/os próprias/os cursistas dos coletivos de professoras/es, gestoras/es, técnicas/es do MP, residentes pedagógicas/os, resgatando as respostas apresentadas na inscrição on-line. Essas inscrições foram realizadas no final do mês de março e início de abril de 2019; utilizamos a plataforma do Google Forms, que nos permitiu coletar informações para selecionar as/os cursistas e os dados para a pesquisa e, posteriormente, para a produção de atividades didáticas das/os cursistas. Buscamos então, o diálogo, a escuta para construímos uma proposta que atendesse ao objetivo de aprender juntamente com o coletivo, de estarmos inseridas/os no processo, aprendendo e atuando.

Dessa forma, concordamos que a abordagem libertadora de Freire (1985) foi fundamental para a nossa pesquisa, pois nos relata sobre a importância da realidade concreta que nós, enquanto educadoras/es e cientistas sociais, encontramos em nossa prática. Ele ainda nos diz que, para muitas/os educadoras/es, a realidade concreta de certa área é reduzida apenas a um conjunto de dados materiais ou fatos cuja existência ou não, do nosso ponto de vista, importa constatar. Freire então define a realidade concreta como:

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais

a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 1985, p. 35).

A pesquisa como ato de conhecimento deve ser conduzida numa perspectiva libertadora, na medida em que compartilhamos o saber entre as/os sujeitas/os de conhecimento, pesquisadoras/es profissionais e grupos populares, em prol de um objetivo a ser alcançado. Em nossa proposta, tivemos como principal objetivo a união da equipe coordenadora do curso, das/os professoras/es que ministraram as aulas, das/os cursistas que se dedicaram aos encontros e às atividades que levaram para os ambientes de pesquisa, todas/os tecendo o diálogo em prol da luta e do enfrentamento ao racismo.

A abordagem metodológica da nossa pesquisa também partiu do nosso posicionamento político. Lendo as obras de Freire (1996 e 1987), reconhecemos a importância dele na atuação enquanto professoras/es e pesquisadoras/es da educação frente ao racismo presente nas instituições de ensino; reconhecemos que a luta é de todas/os, independentemente da cor/raça ou gênero. A pesquisa-ação foi fundamental para traçar os nossos objetivos e aprender em cada etapa construída coletivamente com o grupo.

Com isso, nossa pesquisa está de acordo com a definição de pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1988, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda segundo o autor, a pesquisa-ação é considerada uma estratégia metodológica da pesquisa social, ou seja, nós pesquisadoras/es devemos desempenhar um papel ativo na realidade a qual estamos inseridas/os e nos fatos a serem observados. Dessa forma, a pesquisa-ação nos apresenta os principais aspectos:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1988, p. 16).

Entendemos a necessidade de apresentar a definição e alguns pressupostos da pesquisa participante, pois carregam similaridades que estão de acordo com a proposta que abordamos, inclusive conduzida pelos estudos de Freire (1985). Segundo Thiollent (1988), toda pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das/os sujeitas/os implicadas/os nos problemas de investigação é imprescindível. O autor ainda nos diz que:

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 1988, p. 14).

Compreendendo que o nosso envolvimento com a pesquisa ocorreu de forma direta com o Curso de Pesquisa em ERER, estivemos presentes em todas as etapas compartilhando o saber, aprendendo juntamente com as/os envolvidas/os. Em vários momentos, ouvimos e fomos ouvidas; estivemos no ambiente escolar, local de pesquisa e atuação das/os bolsistas das/os residentes sempre participando das atividades desenvolvidas, dialogando e formando vínculos entre o grupo, compartilhando informações, tirando dúvidas presencialmente ou pelo Whatsapp.

Em relação à pesquisa participante, destacamos que alguns dos seus princípios também foram importantes. Freire (1985) aponta sobre a participação na pesquisa, sendo fundamental considerarmos

[...] o caráter político da atividade científica. A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática (FREIRE, 1985, p. 36).

Esse caráter político nos faz entender que a ciência não é neutra e nem objetiva, conforme afirma Brandão (2006), fazendo-nos refletir que a confiabilidade da ciência está também inserida na sua prática coletiva, em que

[...] a consequência desse ponto de vista da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (BRANDÃO, 2006, p. 21).

Pensando nessa prática de procura coletiva de conhecimentos, buscamos por uma justiça social não somente inserida no discurso da nossa pesquisa, mas também nas práticas das/os sujeitas/os envolvidas/os, para juntas/os construirmos propostas de instrumentos a serem realizados nas escolas de atuação. Afinal, concordamos com Oliveira (2018) ao afirmar que o direcionamento em relação aos estudos sobre as relações étnico-raciais na educação tem demonstrado nos últimos anos que “[...] não há possibilidade de construção de conhecimento se não tivermos uma postura militante e engajada” (OLIVEIRA, 2018, p. 66).

De acordo com a postura de engajamento enquanto professoras em nossas escolas, partimos da realidade concreta, concordando com Brandão (2006) ao afirmar que a participação na pesquisa deve acontecer de acordo com a realidade concreta da vida cotidiana das/os participantes individuais e coletivos. Com isso, também podemos definir a pesquisa participante como:

[...] a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto e a serviço de comunidades, grupos e movimentos populares. É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte, que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo construído (BRANDÃO, 2006, p. 42).

A definição proposta está de acordo com a construção da nossa pesquisa, uma vez que no diálogo buscamos promover trocas de conhecimento de experiência para construirmos coletivamente propostas de projetos e trabalhos antirracistas em prol de uma sociedade justa e solidária. Nossa intenção foi a de conduzir um diálogo

reflexivo com as/os residentes pedagógicas/os em relação às práticas dentro da escola no processo formativo, propondo sempre uma escuta participativa.

Levamos em consideração que, em grupo, criamos possibilidades de trocas de experiências, crescimento coletivo e encontramos caminhos alternativos para desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, criando espaços em nossas escolas para que nossos alunos negros possam ter voz e vez.

Nesse contexto, é na pesquisa-ação que ocorre a participação entre os pares, em que buscamos a interlocução entre as/os atrizes/atores, possibilitando a participação nas propostas a serem desenvolvidas, propondo soluções para problemas e aprendendo durante a ação. Dessa forma, destacamos algumas características importantes apresentadas por Ernest Stringer (*apud* THIOLENT, 2006, p. 156-157), que nos fala sobre uma participação mais efetiva que:

Possibilita significativo nível e envolvimento;
Capacita as pessoas na realização de tarefas;
Dá apoio às pessoas para aprenderem a agir com autonomia;
Fortalece planos e atividades que as pessoas são capazes de realizar sozinhas;
Lida mais diretamente com as pessoas do que por intermédio de representantes ou agentes. (THIOLENT, 2006, p. 156-157).

Dessa forma, estabelecemos uma interação entre o grupo envolvido. Podemos destacar que a turma, formada por representantes de professoras/es, gestoras/es, técnicas/os e residentes pedagógicas/os, foi importante para tecermos propostas plurais que garantissem a implementação da Lei nº 10.639/2003, instituindo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, nas formações de professoras/es e de entidades responsáveis por garantir e exigir que a legislação seja cumprida.

Consideramos que a pesquisa-ação não é definida ou constituída apenas pela ação ou participação. É importante e necessário construirmos conhecimento, adquirir experiências, contribuir para a discussão proposta, fortalecendo o diálogo acerca das questões abordadas durante a pesquisa. E mais uma vez não podemos esquecer da função política de nossa pesquisa, lembrando que, quando oferecemos

autonomia para as ações e condutas das/os sujeitas/os envolvidas/os, a pesquisa exerce a função de fortalecê-la (THIOLLENT, 1988).

Sobre os instrumentos metodológicos, as informações foram coletadas durante os encontros da formação e de seus desdobramentos no local de pesquisa das/os residentes pedagógicas/os. Utilizamos registros fotográficos dos momentos, foram coletadas gravações e anotações no diário de campo. As anotações e fotografias eram realizadas manualmente de maneira concomitante e digitadas posteriormente para facilitar a organização. Em relação às gravações, optamos por utilizar pequenos trechos como suporte; não transcrevemos na íntegra, mas as utilizamos nas análises.

Encontramos em Bogdan e Biklen (1994) que as transcrições são os principais dados de muitos estudos qualitativos, assim como os registros fotografados. Também utilizamos como dados de pesquisa os relatos produzidos pelas/os residentes durante as atividades desenvolvidas na plataforma Google Sala de Aula.

Entramos em contato com as/os residentes pedagógicas/os nas reuniões que ocorriam quinzenalmente na UFES, apresentamos a formação e posteriormente abrimos espaço para as inscrições em link criado no Google Forms específico para a formação.

Ao todo foram cinco bolsistas que realizaram a inscrição, porém uma não conseguiu frequentar as aulas, pois alegou incompatibilidade de horário entre as aulas da graduação e o dia da formação. No primeiro dia da formação, as/os residentes, assim como as/os demais cursistas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Os dados gerados foram analisados a partir do referencial teórico empregado na pesquisa.

Concordamos que, independentemente da metodologia aplicada, a ética em uma pesquisa científica foi uma premissa básica que conduziu nossa ação durante todo o percurso e, em respeito e em resposta às/aos sujeitas/os envolvidas/os, socializamos nossos resultados e produto educacional em formato virtual para as/os envolvidas/os, assim como para as/os professoras/os da educação básica.

Além do acompanhamento durante o período da formação, estivemos em constante diálogo com as/os residentes até o final do ano letivo de 2019, refletindo sobre suas ações desenvolvidas na escola e na graduação a partir da formação em EREER. Muitas atividades foram desenvolvidas coletivamente, ou seja, participamos auxiliando e aprendendo com as/os residentes, de modo que algumas atividades desenvolvidas por elas/es foram reaplicadas pela pesquisadora na escola de atuação como professora.

Alguns aspectos sobre o programa RP precisam ser mencionados para entendermos o perfil das/os nossas/os cursistas. Durante o ano de 2019, o programa contou com onze bolsistas do curso de Licenciatura em CSO, um professor preceptor de Sociologia, atuante em uma escola pública estadual e responsável por monitorar e acompanhar os trabalhos na escola, e uma docente da UFES, que coordenou o subprojeto de Sociologia, orientando a equipe.

O objetivo do programa estava pautado em desenvolver experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, valorizando a inventividade, a experimentação e a criatividade na construção de alternativas didático-pedagógicas voltadas à qualidade do ensino das Ciências Sociais, na disciplina de Sociologia do Ensino Médio. As atividades que foram desenvolvidas na escola-campo contaram com a participação das/os professoras/es preceptoras/es na discussão, na criação, no planejamento e na execução, promovendo a formação continuada destas/es e elevando a qualidade da formação inicial de professoras/es no curso de licenciatura.

No quadro a seguir, consta o perfil dos quatro bolsistas que participaram do processo formativo, assim como o perfil da professora coordenadora e do professor preceptor, conforme apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Integrantes do Programa RP

Integrantes	Função	Formação Acadêmica
Cleyde Rodrigues Amorim	Coordenadora	Doutora em Antropologia
Marcelino Marques	Professor Preceptor	Doutor em Sociologia
Ewerton de Andrade Pereira	Bolsista	Estudante do 8º período do curso de licenciatura CSO
Jaiara Dias Soares	Bolsista	Estudante do 8º período do curso de licenciatura CSO
Raphael Ilário da Silva	Bolsista	Estudante do 8º período do curso de licenciatura CSO
Paulo Sérgio de Jesus	Bolsista Voluntário	Estudante do 8º período do curso de licenciatura CSO

Fonte: Programa de Residência Pedagógica da UFES (2019).

As/os residentes atuaram em uma escola específica, localizada no município de Vila Velha/ES, denominada “Escola Estadual de Ensino Médio Professor Agenor Roris”⁹. Para tanto, solicitamos ao diretor escolar a autorização a fim de realizar a pesquisa, conforme modelo disponível (APÊNDICE B). A escola-campo situa-se no município de Vila Velha, que é um dos municípios da região metropolitana de Vitória (Figura 1 e 2), o que permite expandir as ações de formação da universidade para além do município sede, que é Vitória.

O município de Vila Velha possui população estimada para 2019 em 493.838 habitantes¹⁰ e tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0.800, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2010). Conta com 43 escolas de Ensino Médio. Destas, 22 são da rede pública estadual e uma do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

⁹ As informações sobre a escola-campo de atuação das/os residentes e sobre o município foram extraídas do Subprojeto do programa RP de Sociologia da UFES no ano de 2018.

¹⁰ Segundo o site <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/vila-velha.html> Acesso em: 20 jan. 2019.

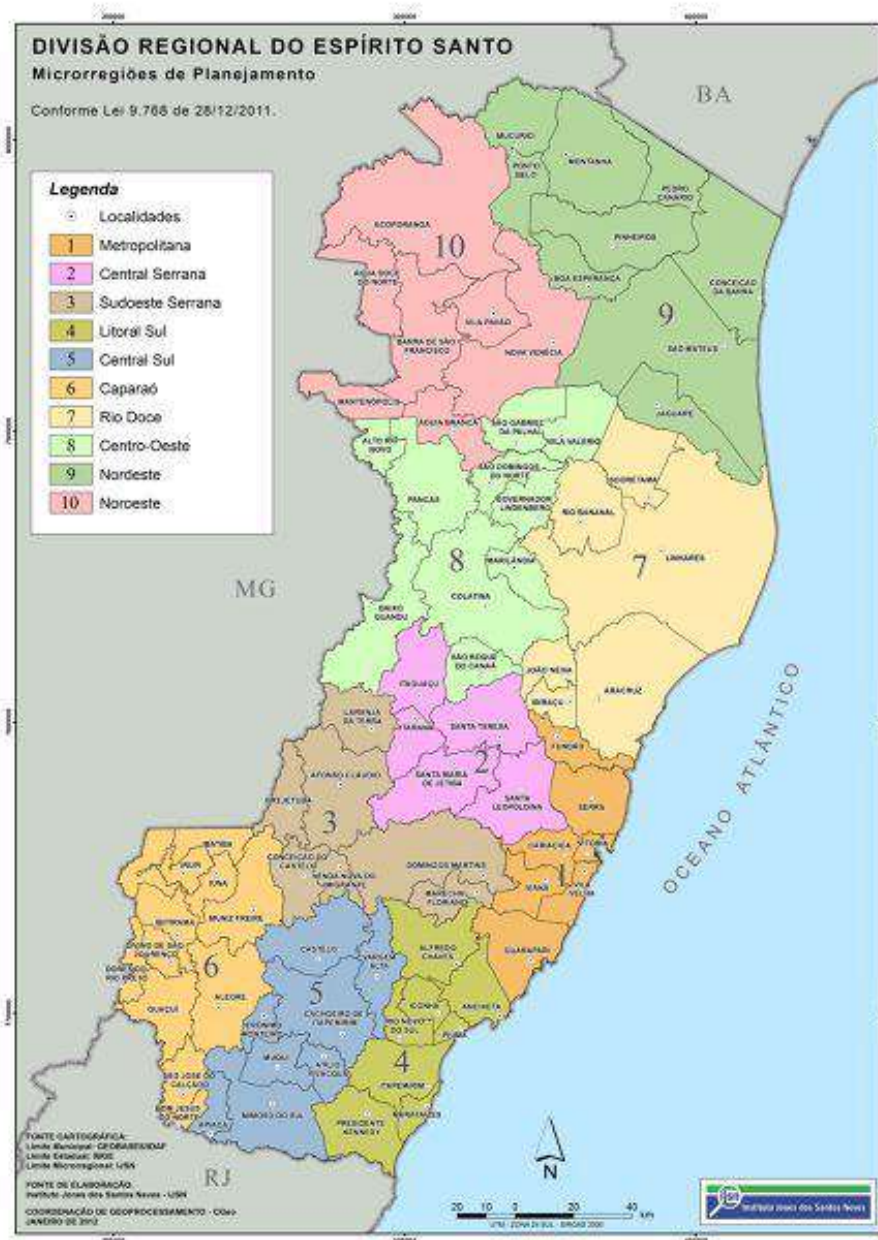
Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana da Grande Vitória



Fonte: Instituto Jones Santos Neves (2020).¹¹

¹¹ Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/> Acesso em: 20 jan. 2019.

Figura 2 – Divisão Regional do Espírito Santo



Fonte: Instituto Jones Santos Neves (2020).¹²

A EEEM Professor Agenor Roris está localizada na Avenida João Mendes, s/nº, no bairro de Itaparica. Atende alunas/os de diversos bairros próximos, basicamente duas das cinco regiões administrativas do município de Vila Velha, regiões 01 e 02: Boa Vista; Coqueiral de Itaparica; Cristóvão Colombo; Jockey de Itaparica; Praia das Gaivotas; Praia de Itaparica; Araçás; Guaranhuns; Ilha dos Bentos; Jardim Asteca; Jardim Colorado; Jardim Guadalajara; Nova Itaparica; Novo México; Pontal das

¹² Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/> Acesso em: 20 jan. 2019.

Garças; Santa Mônica; Santos Dumont e Vila Nova. A EEEM Professor Agenor Roris está registrada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com código 32062648 e contou com 1330 alunas/os matriculadas/os no ano de 2018, conforme informações apresentadas pela própria escola.

Nos últimos anos, a escola tem recebido estagiárias/os de licenciatura da UFES na disciplina Sociologia, em vários períodos, com apoio da direção e da coordenação pedagógica às atividades desenvolvidas. Lá, as/os licenciandas/os auxiliaram o professor preceptor de forma direta na sala de aula, ou seja, participaram do planejamento, ministraram aulas, articularam e desenvolveram projetos, e participaram de reuniões quinzenais organizadas pela coordenadora do programa, conforme os objetivos do programa citados anteriormente.

Como parte da programação das atividades, foram desenvolvidas ações didático-pedagógicas que incluíssem a Lei nº 10.639/2003 nas aulas de Sociologia, durante o segundo semestre do ano letivo de 2019. Apresentaremos as ações desenvolvidas pelas/os residentes no capítulo destinado à formação e aos desdobramentos dos trabalhos desenvolvidos.

2.2 AS PESQUISAS DA ÁREA

A partir da temática que envolve a discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de Sociologia, dedicamo-nos a pesquisar sobre produções publicadas nas bibliotecas digitais para termos acesso às pesquisas produzidas na área. Objetivamos nos aproximar das concepções desenvolvidas com os referenciais teóricos apontados e com os resultados alcançados, de modo a contribuir e ampliar o debate. Esse movimento de busca pelas pesquisas já realizadas nos possibilita identificar os caminhos que vêm sendo percorridos por diversas/os pesquisadoras/es.

Nesse sentido, ao propormos identificar o ensino de Sociologia e a sua importância para a inclusão da EREER como forma de promover a inclusão da Lei nº 10.639/2003, buscamos trabalhos que caminham nessa direção, inclusive nos processos de formação.

Como forma de identificar pesquisas que se dedicaram a dialogar com a problemática apresentada anteriormente e com o objeto de estudos que nos dedicamos a investigar, buscamos os trabalhos publicados entre os anos de 2009 a 2019. Decidimos pelo recorte temporal dos últimos dez anos, pois em 2009¹³ a disciplina começou a fazer parte da matriz curricular das escolas públicas e privadas.

Dessa forma, fizemos um levantamento das produções do ensino da Sociologia com a EREER a partir da inclusão da disciplina em caráter obrigatório. E com o levantamento das pesquisas, identificamos poucas dissertações e teses que dialogassem com o ensino de Sociologia e a EREER. A ausência de pesquisas que buscam analisar o ensino de Sociologia e a educação das relações étnico-raciais se deve, provavelmente, ao fato de a disciplina ter retornado sua obrigatoriedade no currículo apenas em 2008.

Assim, decidimos conduzir nossas pesquisas no banco de Dissertações e Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁴. Nele, encontramos muitas pesquisas que envolvem o campo da EREER e da inserção da Lei nº 10.639/2003. Dessa forma, delimitamos a escolha a partir das pesquisas com maior aproximação com a nossa proposta de investigação.

Ao definir o campo, no processo de filtragem dos trabalhos no site da CAPES, focamos a pesquisa na área de conhecimento “educação” e delimitamos a escolha por alguns descritores: “Formação de professoras/es em Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Ensino de Sociologia e Educação das Relações Étnico-Raciais” e “Lei nº 10.639/03 e Ensino de Sociologia”.

Utilizando os descritores citados e considerando o período de buscas de pesquisas (2009-2019), localizamos mais de 100 trabalhos. Identificamos a partir dos títulos e

¹³ Para que as disciplinas de Filosofia e Sociologia fossem obrigatórias nas escolas de Ensino Médio, no dia 02 de junho de 2008, a Lei nº 11.684 foi efetivada, para que em 2009 as disciplinas passassem a fazer parte da matriz curricular. As escolas públicas e privadas do país tiveram três anos para efetivar o cumprimento da Lei, garantindo a entrada das disciplinas no currículo das escolas (BRASIL, 2008). Antes desse momento, a Sociologia estava presente no currículo como conteúdo transversal, após o veto no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em relação à obrigatoriedade da disciplina. No próximo capítulo avançaremos com a discussão.

¹⁴ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 20 jan. 2019.

resumos; logo após, partimos para a leitura da introdução e conclusão das dissertações e teses. Ao constatar maiores aproximações com o nosso estudo, realizamos a leitura na íntegra de dissertações e teses. Infelizmente não foi possível localizar algumas pesquisas, pois não se encontravam disponíveis para acesso ao texto final.

Verificamos que, durante o período selecionado para as buscas, foram escritas mais dissertações do que teses. Grande parte das pesquisas apresentam práticas docentes, principalmente no Ensino Fundamental e em cursos de Pedagogia. Encontramos poucas pesquisas voltadas para o ensino de Sociologia que tivesse relação com a Lei nº 10.639/2003 e com a EREER.

Dessa forma, selecionamos os trabalhos a seguir, destacando as pesquisas com ênfase em formação de professoras/es e EREER (Quadro 2); e em ensino de Sociologia voltado para a EREER e a Lei nº 10.639/03 (Quadro 3).

Quadro 2 – Pesquisas com o descritor “Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais”

Autora/Autor	Título	Ano	Instituição	Dissertação/ Tese
Maria Fernanda Luiz	Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)	2013	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
Marcelle Arruda Cabral Costa	Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação	2013	Universidade Federal do Ceará	Tese
Julio Cezar Araújo dos Santos	Outra educação possível? A Lei 10.639/03 na formação docente dos institutos de educação da Baixada Fluminense.	2016	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
Kelly Xavier Madaleny	Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível?	2016	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação

Fonte: Portal Da Capes (2019/2020).

Identificamos, com o descritor “formação em educação das relações étnico-raciais”, as pesquisas de Luiz (2013), Costa (2013), Santos (2016) e Madaleny (2016).

Em sua dissertação, Luiz (2013) nos apresenta as contribuições que cursos de formação com a temática étnico-racial poderiam proporcionar às práticas pedagógicas de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela aborda, em sua pesquisa, que a demanda para a realização de cursos de formação com a temática étnico-racial foi a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003, tornando os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana obrigatórios no currículo das escolas das redes públicas e particulares.

O contexto formativo se faz presente em todo o processo de pesquisa de Luiz. Em relação ao engajamento com a pesquisa, ela afirma o seu comprometimento enquanto mulher negra, professora, militante e nos fez pensar sobre as implicações no nosso campo de pesquisa referente à importância da formação com a temática étnico-racial para o enfrentamento de um currículo eurocentrado, que nega a existência do racismo nas escolas e na sociedade brasileira. Dessa forma, a autora apresenta um importante diálogo com Nilma Lino Gomes (2005b, *apud* LUIZ, 2013, p. 26-27), que nos diz:

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.

Na pesquisa de doutorado de Costa (2013), encontramos o silenciamento do racismo na sociedade brasileira, inclusive a pesquisadora destaca o mito da democracia racial como fator que ignora a realidade das relações étnico-raciais no Brasil. Luiz e Costa (2013) evidenciam em suas pesquisas a necessidade de reconhecer e dialogar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para desconstruir com o mito da democracia racial, que ainda é fortemente mantido em

nossa sociedade, tornando as/os estudantes negras/os invisíveis e negando a existência de práticas racistas.

O mito da democracia racial também está presente na dissertação de Santos (2016). Segundo ele, a igualdade, a justiça e a valorização da pluralidade étnico-racial, historicamente, nunca estiveram presentes nos planos da elite. De acordo com suas palavras:

[...] o significado da interpretação do preâmbulo da nossa constituição representa um sofisma do passado, e permanece no presente, afligindo a população não-branca, resumindo os interesses de um grupo com forte influência em não questionar as estruturas de poder e os padrões hegemônicos eurocentrados identificados com o ideal do mito da democracia racial (SANTOS, 2016, p. 73).

Os argumentos apresentados concretizam o cenário educacional que perpassa a formação de professoras/es, compartilhando práticas e interesses de um grupo dominante, que nega a presença do racismo nas instituições de ensino e negligencia a implementação da Lei nº 10.639/2003, assim como não assume uma postura antirracista.

Em relação à formação docente, Santos (2016) abrange o repertório no contexto acadêmico, ou seja, a formação em seu período inicial. Ele apresenta as dificuldades de lidar com a realidade racial brasileira e as implicações desses problemas em propor uma educação possível, principalmente após a sanção da Lei nº 10.639/2003 com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incluiu o Art. 26-A e a obrigação pelos governos em implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A alteração na LDB e a efetivação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais reforçaram, segundo Santos (2016), “[...] a problematização sobre a formação dos docentes em relação ao discurso hegemônico sobre as relações étnico-raciais no país e as práticas que contribuíram para a consolidação do nosso modelo de exclusão” (SANTOS, 2016, p. 8).

Com a necessidade de adotar uma nova postura nos cursos de formação continuada, observamos que é possível, através dos cursos de formação, possibilitar transformações “na maneira de ver e pensar as relações étnico-raciais no espaço escolar” (LUIZ, 2013, p.115), no intuito de desconstruir o mito da democracia racial que infelizmente ainda é presente em nossa sociedade.

No percurso metodológico, encontramos na pesquisa de Costa (2013) similaridades com o nosso foco de investigação por meio da pesquisa-ação. A autora dá ênfase na ação participativa de pesquisadoras/es e sujeitas/os envolvidas/os, e acrescenta que “[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2007, *apud* COSTA, 2013, p. 42).

Destacamos um trecho em que Costa (2013) expõe a necessidade de assumir um compromisso ético no envolvimento com as/os sujeitas/os da pesquisa, e concordamos que nossa postura contempla também os argumentos apresentados por ela:

Nesse sentido, longe de pretender dar conta da realidade vivenciada, esperamos que a postura assumida na pesquisa, a partir de instrumentos como a reflexividade metodológica, possa vislumbrar múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas promotoras da igualdade de direitos (COSTA, 2013, p. 42).

Reconhecendo a necessidade de assumir práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios e as potencialidades de enfrentamento ao racismo nos processos formativos de professoras/es, acrescentamos que a metodologia da pesquisa-ação adotada na tese de Costa (2013) nos apontou questionamentos sobre a importância de compartilhar com as/os participantes da pesquisa os problemas a serem enfrentados e as soluções alcançadas, fruto da interação entre todo o grupo. Afinal, “[...] é, ainda, característica da Pesquisa-ação uma ampla interação pesquisador *versus* sujeitos, sendo que as prioridades de problemas e o encaminhamento de soluções são frutos dessa interação” (COSTA, 2013, p. 45).

Como resultado da escolha de seu percurso metodológico, Costa (2013) apresentou a importância da ação coletiva nas atividades realizadas na escola (lócus de sua pesquisa); afinal, o diálogo coletivo e as ações desenvolvidas tiram a responsabilidade individual das/os professoras/es pelo sucesso ou pelo fracasso de determinada prática.

Encontramos conforto na pesquisa de Madaleny (2016), pois a pesquisadora explorou em sua dissertação as dificuldades de sair da formação acadêmica e logo assumir uma sala de aula com o desafio de articular o saber teórico com a realidade prática. Dessa forma, as dificuldades encontradas pela autora estão de acordo com professoras/es que se sentem despreparadas/os ao iniciarem suas carreiras. Ela expõe o seu posicionamento na pesquisa:

Falo do lugar que os professores ocupam depois de formados e que causa certo incômodo ao se deparar com uma distância crítica entre os saberes necessários para a realização do trabalho docente e os saberes adquiridos durante sua formação (MADALENY, 2016, p. 19).

As dificuldades que Madaleny aborda durante sua inserção no mestrado também foram levantadas por nós no início da pesquisa. Afinal, existe um distanciamento entre o saber teórico e fazer prático. E, nesse contexto, ela afirma a necessidade de reavaliação do curso de graduação, uma vez que, ao se referir sobre as questões raciais e a Lei nº 10.639/2003, constatou que a formação acadêmica não foi suficiente para trabalhar com essas questões na escola. Nas palavras da pesquisadora: “Falo da Lei, por esta fazer parte do objeto desta pesquisa, portanto, quando cheguei à escola senti falta do “saber-fazer”, que passa a existir a partir do momento em que o docente desenvolve suas funções no cotidiano escolar” (MADALENY, 2016, p. 18).

É no momento em que chega à escola que a pesquisadora se defronta com a falta de conhecimento da Lei nº 10.639/2003 e questiona as falhas na formação acadêmica, afinal, se a/o futura/o professora/professor não toma conhecimento da Lei no momento da formação, cairá na mesma falha de uma “[...] parcela da sociedade que não vê motivos para a criação de uma lei específica para determinados grupos” (MADALENY, 2016, p. 72). Concordamos que infelizmente a ausência de diálogo na formação de professoras/es sobre a legislação pode

corroborar uma leitura equivocada da Lei, levando professoras/es a tratarem a questão racial de forma folclorizada, conforme o exemplo a seguir:

[...] chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os/as 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/as 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 (GOMES, 2013, p. 86).

Concordamos com a necessidade da realização de práticas e projetos que envolvam a temática da EREER nas escolas, mas, conforme dito no parágrafo anterior por Gomes (2013), é necessário articular as ações desenvolvidas de forma séria e contextualizada, levando em consideração “[...] também os alunos e alunas dos diversos níveis de ensino e nos diversos ciclos da vida” (GOMES, 2013, p. 86).

Pontos de encontro foram evidenciados nas pesquisas de Santos (2016) e Madaleny (2016); ambas as dissertações apresentaram as inquietações das/os pesquisadoras/es em relação à formação inicial e continuada de professoras/es da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Dentro de um cenário de luta e militância descritas no decorrer dos trabalhos, observamos a necessidade de não medir esforços para alcançarmos uma escola democrática para todas/os que “[...] inclua a questão racial, efetivamente, na discussão do seu currículo, tornando possível diálogos culturais que mobilizem desconstruções de modelos conservadores coloniais que foram formados na ausência do outro” (SANTOS, 2016, p. 124).

A partir de agora, apresentamos as pesquisas de acordo com o descritor “Ensino de Sociologia e Educação das Relações Étnico-Raciais” e “Ensino de Sociologia e Lei nº 10.639/2003”, conforme consta no quadro três.

Quadro 3 – Pesquisas com o descritor “Ensino de Sociologia e Educação das Relações Étnico-Raciais” e “Ensino de Sociologia e Lei nº 10.639/2003”

Autora/Autor	Título	Ano	Instituição	Dissertação/Tese
Maria Gisele de Alencar	A lei 10.639/03 e o ensino de Sociologia: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil.	2015	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação
Erivelto Santiago Souza	Processos educativos em práticas docentes de sociologia: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio	2017	Universidade Federal de São Carlos	Tese

Fonte: Portal Da Capes (2019/2020).

As pesquisas de Alencar (2015) e Souza (2017) nos apontam práticas para um ensino de Sociologia antirracista. Desafios e possibilidades são apresentados durante o processo de levantamento de dados de ambos os trabalhos.

Em relação ao objeto de investigação da dissertação de Alencar, a autora cita que o seu foco de pesquisa será sobre

[...] as ações, os procedimentos e as práticas de ensino dos professores de Sociologia e seus objetivos para viabilizar, com base na Lei 10.639/03, conteúdos escolares que ajudam a problematizar o racismo, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar (ALENCAR, 2015, p.12).

Em sua problemática e objetivos, Alencar estabelece uma forte relação com a luta política da população negra para a obrigatoriedade do estabelecimento de práticas pedagógicas antirracistas. A Lei nº 10.639/2003 e seus objetivos são destacados durante o trabalho e autora destaca o objetivo da legislação:

O objetivo desta Lei, portanto, é criar espaços de valorização e visibilidade desses conhecimentos no ambiente escolar, bem como afirmar que a história não é única, isto é, ela deve contemplar todos os conhecimentos desenvolvidos pelas matrizes étnicas que compõem a história brasileira (ALENCAR, 2015, p. 12).

É importante ressaltar que a responsabilidade de criar espaços para a luta antirracista é função de toda a equipe escolar, destacando professoras/es, funcionárias/os e toda a equipe pedagógica. Também é necessário propor e concretizar ações educacionais para dialogar sobre o racismo e práticas racistas no ambiente escolar e na sociedade. A prática do professor de Sociologia no Ensino Médio foi colocada como ponto de análise para entender se de fato contribui ou não para o desenvolvimento de uma escola capaz de respeitar as diferenças raciais, e se contribui para a propagação de conteúdos que dialoguem com a legislação em destaque na pesquisa (ALENCAR, 2015).

Em relação aos instrumentos de análise, Alencar (2015) realizou entrevistas com professoras/es de Sociologia do Ensino Médio da rede pública da cidade de Londrina. Para concretizar o foco da pesquisa, foi realizado um levantamento do percurso histórico da implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Souza (2017), em sua tese, apresenta uma excelente contribuição para pensarmos na importância da promoção das relações étnico-raciais na prática docente desenvolvida em aulas de Sociologia do Ensino Médio. O objetivo geral definido pelo pesquisador foi de:

[...] 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 (SOUZA, 2017, p. 32).

Para atender à proposta, ele realizou sua pesquisa em uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Carlos com estudantes e professor de uma turma do segundo do ano Ensino Médio. Inicialmente os dados seriam levantados por meio da observação participante, mas, no decorrer da pesquisa, foi solicitado pelo professor regente da disciplina de Sociologia, que o pesquisador fizesse algumas atividades voltadas para as relações étnico-raciais.

A metodologia escolhida por Souza (2017) para participar das aulas foi a realização de rodas de conversa. Percebemos que, no decorrer da pesquisa, podem ocorrer

demandas que não estavam planejadas. Dessa forma, é necessário repensar as práticas e buscar recursos que atendam às necessidades das/os sujeitas/os e do ambiente de investigação.

Na base teórica, foi apresentada uma articulação entre as relações étnico-raciais e o ensino de Sociologia. Souza (2017) sustenta sua argumentação a partir das Diretrizes Curriculares EREER (BRASIL, 2014). Segundo as palavras do autor: “[...] a educação das relações étnico-raciais deve ser promovida pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica, nos diferentes níveis de ensino. Portanto, a Sociologia também deve promovê-la” (SOUZA, 2017, p. 73). Concordamos com o apontamento realizado, afinal a Sociologia compõe o quadro de disciplinas obrigatórias do currículo. Mesmo com o seu retorno recente, é necessário que as/os profissionais de ensino adotem um compromisso ético, com práticas que possibilitem compreender a diversidade étnica-racial presente na sociedade e na escola.

Com o objetivo de ampliar a amostragem e dar visibilidade às pesquisas realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), alguns trabalhos se destacaram no sentido de se aproximarem de nossa investigação. É importante ressaltar que não encontramos pesquisas que dialogassem com a EREER e o ensino de Sociologia. Dessa forma, buscamos as pesquisas com o descritor “formação em educação das relações étnico-raciais”, chegando ao resultado exposto no Quadro 4. Algumas pesquisas não abordam a temática formação, mas as contribuições foram importantes para a construção do nosso referencial teórico.

Quadro 4 – Pesquisas realizadas na UFES

Autora/Autor	Título	Ano	Instituição	Dissertação/Tese
Patrícia Gomes Rufino Andrade	Olhares sobre jongos e caxambus: processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras	2013	UFES	Tese
Gustavo Henrique Araújo Forde	“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002)	2016	UFES	Tese
	Processos educativos na	2019	UFES	Dissertação

Francisco de Assis Xavier	comunidade jongueira de Anchieta: práticas de enfrentamento ao racismo na educação de jovens e adultos			
Ione Aparecida Duarte Santos Dias	O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo	2019	UFES	Dissertação

Fonte: Portal da Capes (2019/2020).

As teses de Andrade (2013) e Forde (2016) foram realizadas no Centro de Educação da Ufes. É importante identificarmos os trabalhos que expõem os avanços e práticas adotadas para o enfrentamento ao racismo no estado do Espírito Santo.

Em sua tese, Andrade (2013) apresenta como recurso de análise estudos sobre etnicidade no campo da educação a partir do seu contato com comunidades jongueiras e caxambuzeiras do norte do Espírito Santo. A implementação da Lei nº 10.639/2003 também se faz presente no estudo e também é reforçada a importância das africanidades para a formação de professoras/es.

Enquanto prática de formação, a partir do contato com as/os atrizes/atores da pesquisa, presenciando a realidade do local e as práticas realizadas, Andrade (2013, p. 203) identificou os valores presentes naquele território, reconhecendo a constituição de um currículo que acontece na prática, pois “[...] existe a formação de um novo currículo dada à importância dos valores que são transmitidos de maneira não formal”. Sua pesquisa contribui para pensarmos em práticas antirracistas que valorizem a cultura, o saber local e a responsabilidade da escola em assumir um compromisso com a efetivação de um currículo que esteja pautado em possibilidades de enfrentamento ao racismo. Segundo o autor:

[...] cabe à escola desconstruir, desmistificar as práticas racistas num movimento constante em que faça emergir possibilidades para que os currículos sejam redimensionados numa visão intercultural entendendo as incompletudes de suas dimensões (ANDRADE, 2013, p. 233).

A tese de Forde (2016) nos forneceu importantes dados sobre o Movimento Negro (MN), afinal a defesa da educação sempre esteve em pauta, pois por meio da

educação é possível garantir uma sociedade mais justa entre negras/os e não negras/os. O foco de investigação teve como demarcação o período histórico dos anos de 1978 e 2002, pois compreendeu a fase de (re)organização do Movimento Negro no Espírito Santo e o ano em que antecedeu a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (FORDE, 2016).

Ao longo da pesquisa foram reconstruídos aspectos da história da educação do Espírito Santo, que antes não tinham sido explorados. Com isso, Forde (2016) encontrou memórias do ativismo negro capixaba. Ao decorrer do percurso de investigação, à medida que foi interrogada a constituição e os sentidos que foram atribuídos à educação pelo MN, foram surgindo outras questões: “[...] como examinar os sentidos atribuídos à categoria ‘negro’ no bojo desse movimento social” (FORDE, 2016, p. 209-210).

Além disso, a história da participação das/os negras/os na educação capixaba por séculos foi silenciada pela história eurocentrada, assim como a identidade destas/es sujeitas/os em que negras/os não aparecem no processo. Dessa forma, Forde (2016) relata sobre a importância de um instrumento político de luta para a construção de identidades que foram apagadas. Segundo o autor:

A construção da identidade negra emerge nas fontes acessadas não como simples disputa por um “nome”, mas como instrumento político de luta por um *modo* de ser percebido e tratado nas relações sociais, uma vez que o processo de estigmatização não resulta simplesmente numa ação individual ou entre indivíduos; ele trata de relações operadas entre grupos posicionados em diferenciais de poder assimétricos. A *negritude* como política de combate ao racismo, analisada desta forma, opõe-se ao humanismo europeu, que, produzindo uma humanidade de tipo europeia, desumanizou aqueles identificados como não europeus, imputando aos sujeitos nomeados “negros” a condição de não serem portadores de humanidade; ou, ao menos, não portadores da *mesma* humanidade do grupo “branco europeu” (FORDE, 2016, p. 212).

Duas dissertações defendidas no ano de 2019 no PPGMPE/UFES também contribuíram para as nossas análises no diálogo sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003. O estudo de Xavier (2019) esteve pautado em pensar as comunidades jongueiras e suas interlocuções nos territórios que envolvem o ambiente escolar do grupo de Jongo por ele pesquisado. Para justificar a importância da legislação em sua pesquisa, Xavier (2019) nos diz:

[...] a importância da Lei 10.639/2003, que modificou e atualizou a nossa atual LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, decorrendo disso que o profissional que não a cumpre está agindo ilegalmente, e da observação da prática cultural do Jongo como elemento discursivo, legitimador e demarcador identitário do grupo frente aos agentes políticos locais na constituição do acesso a políticas públicas para salvaguardar esse Patrimônio Cultural Imaterial (XAVIER, 2019, p. 18).

A metodologia empregada para a coleta de dados foi a pesquisa-ação, assim como a pesquisa de Dias (2019). Ambas as abordagens compreenderam que a neutralidade e o distanciamento com as/os sujeitas/os envolvidas/os não orientam necessariamente a investigação, afinal é no envolvimento com as/os sujeitas/os que afetamos e somos afetadas/os com as práticas e relações que vão sendo tecidas enquanto professoras/es e pesquisadoras/es. De acordo com Dias (2019):

Sendo assim, o pesquisador e educador estará no processo dialético onde haverá aprendizado das duas partes. A pesquisa-ação possibilita o trabalho aqui indicado como uma proposta de aprender junto, de estar no processo e se colocar como ser atuante (DIAS, 2019, p. 31).

Encontramos pontos importantes na pesquisa de Dias (2019); afinal, a pesquisadora levantou em sua problemática o seguinte questionamento: “como a formação do professor e o currículo têm sido fomentados para garantir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas da rede municipal de Cariacica?”. O levantamento de dados ocorreu no engajamento de Dias durante a elaboração de um curso de formação e pesquisa em EREER, o qual estivemos presentes com o grupo de residentes pedagógicas/os, conforme apresentado anteriormente.

O diálogo que Dias realizou a partir das obras de Paulo Freire, *Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação* (1985) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), nos fez pensar sobre o nosso compromisso com a educação e com a realidade concreta que permeia as nossas ações.

Por fim, constatamos, a partir da leitura dos trabalhos, que o racismo está longe de acabar. Identificamos também conquistas importantes e verificamos que práticas exitosas são realizadas, mas há necessidade constante de fortalecimento da Lei nº 10.639/2003 na formação acadêmica e formação continuada de professoras/es para que possam contribuir nas escolas que atuam ou que irão atuar, a fim de possibilitar uma educação mais justa, solidária e antirracista.

3 UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA: RELAÇÕES RACIAIS E A LEI 10.639/2003

Apresentamos, neste capítulo, conceitos que sustentaram a nossa pesquisa. Iniciaremos dialogando com as teorias que nos forneceram base para a construção desta investigação. Logo após, realizamos um breve levantamento histórico da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e os seus desdobramentos na história recente do país.

3.1 CONCEITOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Iniciamos o diálogo teórico retomando conceitos que nos fornecerão base durante toda a pesquisa. Identificamos a necessidade de apresentar tais conceitos para aprofundar o debate proposto, que, aos poucos, foi sendo construído em nossa caminhada.

É importante abordar a definição do conceito de raça a partir dos estudos de algumas/alguns teóricas/os que se debruçaram sobre essa questão no Brasil, afinal o conceito de raça carrega certo incômodo a intelectuais e a cientistas sociais brasileiras/os. Mas sabemos que, atrás desse fato, temos uma história que precisa ser lembrada. O sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) nos apresenta um panorama preciso sobre o conceito de raça no século passado:

No século passado, não havia dúvidas de que as "raças" eram subdivisões da espécie humana, grosseiramente identificadas com as populações nativas dos diferentes continentes e caracterizadas por particularidades morfológicas tais como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. Juntavam-se a tais particularidades físicas características morais, psicológicas e intelectuais que, supostamente, definiam o potencial das raças para a civilização (GUIMARÃES, 1999, p. 147-148).

O trecho descrito por Guimarães (1999) aborda como a ciência conduzia as pesquisas na tentativa de justificar e legitimar as diferenças impostas entre grupos étnicos diversos presentes nas sociedades ocidentais e americanas, "[...] conduzindo, quase sempre, a um racismo perverso e desumano, genocida" (GUIMARÃES, 1999, p. 147-148). Tais doutrinas que dividiam a humanidade em diferentes raças foram denominadas como doutrinas racialistas.

O racismo pressupõe que existem características hereditárias, possuídas por membras/os da nossa espécie, permitindo-nos dividir os grupos em conjuntos de raças. E todas/os membras/os dessas raças compartilham, entre si, traços que não têm em comum com membras/os de nenhuma outra raça (KWAME APPIAH, 1997, *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 147). Seguindo essa definição, as doutrinas racialistas serviram em grande medida para classificar a diversidade humana, levando-a a uma estrutura hierárquica que sustentou o ideário de raças superiores e raças inferiores.

O antropólogo Kabengele Munanga (2003) nos fala sobre os conceitos e classificações dentre as doutrinas racialistas que desencadearam a justificativa de raças hierarquizadas, ganhando espaço no início do século XX. Segundo o autor:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes [...] (MUNANGA, 2003, p. 5).

O conceito de raça como é empregado na atualidade não é mais amparado no conceito biológico (de classificação): é sustentado por uma relação de poder e dominação carregada de ideologia. Munanga (2003) acrescenta que a conceituação do termo raça é política e social e “[...] se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou um biólogo molecular a raça não existe [...] É a partir dessas raças fictícias ou ‘raças sociais’ que se reproduzem e se mantêm os racismos populares” (MUNANGA, 2003, p. 6).

Ao decorrer dos anos e com novas pesquisas, o conceito de raça se modifica diante de cenários econômicos e políticos que se divergem. Segundo as contribuições de Gustavo Forde (2018):

Na busca por diferentes “constituições raciais”, a ideia de raça foi cientificamente transformada em um conceito biológico, sendo comprometida por uma complexa rede de interesses políticos e econômicos implícitos na afirmação da superioridade branca em termos “raciais”, base para a construção da legitimidade do domínio imperial europeu (FORDE, 2018, p. 53).

Adotaremos então a utilização do termo raça a partir da perspectiva de uma construção política e social, assim como também nos apresenta Nilma Lino Gomes (2005), segundo a concepção do MN e de alguns sociólogos. Conforme a autora:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo [...] (GOMES, 2005, p. 45).

Buscamos também a abordagem sobre o conceito de raça enquanto construção social presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o documento nos apresenta:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos (BRASIL, 2004a, p. 13).

Mais adiante apresentaremos importantes considerações sobre o documento referenciado, que nos acompanhará em nossas análises.

Em relação ao termo “racismo”, podemos analisar na atual conjuntura brasileira, principalmente na esfera política, que muito se tem revelado de um pensamento eurocêntrico, ou seja, um pensamento de superioridade diante da população negra. Observamos nas pesquisas de Guimarães (1995, 2004), Gomes (2005) e Munanga (2003) que no Brasil o racismo é um tabu. Esse fato se deve ao imaginário de que vivemos em uma sociedade que prevalece uma democracia racial.

Na obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1933), publicada na década de 1930, encontramos uma história narrada a partir do que ficou conhecido como mito da democracia racial, afinal é afirmado em sua obra que no Brasil as “três raças” que formaram a sociedade brasileira conviviam de maneira amistosa, desde a

escravidão. A relação da/o colonizadora/colonizador portuguesa/português com as populações indígenas e negras foi apresentada de forma mais amena (GOMES, 2005). Nessa mesma perspectiva, Gomes nos apresenta a utilidade do discurso narrado por Freyre e demais autoras/es que utilizaram a obra dele como inspiração para legitimar a democracia racial presente na sociedade brasileira. A autora nos diz:

Essa visão idílica, não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade (GOMES, 2005, p. 58).

A relação romântica, convenientemente sustentada para manter as relações de poder e dominação, conduziu a sociedade a uma “fonte de orgulho nacional”, apresentando um “status de povo civilizado” (GUIMARÃES, 1995). É no contexto de sociedade brasileira civilizada e harmônica que o racismo reforça as relações de poder de um grupo em relação a outro, ditando os privilégios da população branca, que forma as classes sociais mais elevadas em detrimento da exploração e exclusão da população negra, alimentando a desigualdade.

E mesmo assim grande parte da sociedade não admite que o racismo se faz presente em nosso cotidiano. Alguns motivos são utilizados na tentativa de apagar de nossas memórias, os fatos que comprovam a existência do racismo. Destacamos os argumentos apresentados por hooks (2013):

Está claro que uma das principais razões porque não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação.

Essa mentira assume uma forma aparentemente inocente: muitos brancos (e até alguns negros) afirmam que o racismo não existe mais e que as sólidas oportunidades de igualdade social atualmente existentes habilitam qualquer negro trabalhador a alcançar autossuficiência econômica. (hooks, 2013, p. 44).

Chegamos então ao conceito sintetizado por Gomes: o “[...] racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, p. 52). Para além da

aversão e do ódio, o racismo também é o resultado da imposição de uma verdade narrada a partir de um único olhar, um ponto de vista eurocentrado.

No decorrer da história, o racismo sustentou e sustenta a divisão de poder entre brancas/os e negras/os, deixando marcas e instaurando o que é chamado de racismo institucional. O racismo institucional ou institucionalizado é apresentado a partir da constatação de que “[...] há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos” (GUIMARÃES, 1999, *apud* ARAUJO, 2016, p. 41).

O racismo institucional, segundo Almeida (2019), “[...] trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. É, sem dúvida, um salto qualitativo quando se compara com a limitada análise de ordem comportamental presente na concepção individualista” (ALMEIDA, 2018, p. 28). Ou seja, a concepção institucional do racismo está diretamente associada aos grupos que detêm o poder e exercem o domínio político e econômico da sociedade. Conforme Almeida (2018):

[...] a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio.

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2018, p. 28).

As normas e regras estabelecidas nas instituições públicas e em instituições privadas dificultam diretamente a ascensão de homens negros e mais ainda de mulheres negras nos espaços de poder, pois existe uma naturalização gerada pelo grupo dominante, grupo formado majoritariamente por homens brancos.

Em relação aos mecanismos de discriminação, compreendemos que eles são fomentados pelo Estado a partir da ótica institucional e estrutural do racismo. O Estado estabelece relações de poder que são manifestadas de forma a excluir e a isolar negras/os do acesso à educação, das colocações de emprego, dos cargos públicos e até mesmo dos bairros e das periferias. Segundo Gomes (2005):

Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005, p. 53).

O racismo institucionalizado, de forma mais cruel, também é marcado pela perseguição e pelo genocídio da população negra, conforme podemos observar cotidianamente em nossa sociedade brasileira, que nega oportunidades, que exclui e mata a população negra em suas próprias casas, nas ruas de seus bairros, nos locais de trabalho, nos presídios.

Observamos recentemente o fuzilamento de um homem negro por soldados do exército, seu carro recebeu oitenta tiros¹⁵. E, em defesa do Estado, o caso foi julgado como “engano”. Crianças são vítimas de inúmeras atrocidades, seus sonhos são apagados no caminho para a escola, o caso do adolescente Marcos Vinicius da Silva¹⁶ é um exemplo do descaso com o corpo negro nas periferias, cenário que marca fortemente a exclusão e inferiorização da maior parte de nossa sociedade, afinal atualmente 54% da população brasileira se declara entre pretos e pardos, segundo o IBGE¹⁷.

O racismo nos apresenta um crime contra negras/os, acompanhado do preconceito e da discriminação racial. Por preconceito, apresentamos a definição de Gomes (2005):

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 54).

¹⁵ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-80-tiros-que-mataram-evaldo-e-o-inecusavel-medo-da-populacao/>. Acesso em: 04 mai. 2019.

¹⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/menino-morto-na-mare-foi-atingido-pelas-costas-diz-pericia.shtml>. Acesso em: 04 mai. 2019.

¹⁷ Disponível em: <https://ag:enciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 04 mai. 2019.

Esse julgamento negativo é aprendido socialmente, ou seja, ninguém nasce preconceituosa/o; capta-se isso ao longo da vida, durante a fase inicial de socialização na família, nas escolas, no grupo de amigas/os, nas igrejas, entre as/os vizinhas/os, podendo ser prolongado na participação de movimentos sociais e na atuação nas comunidades. Dessa forma, podemos reconhecer que o preconceito racial é construído ao longo do contato com atitudes raciais negativas.

A discriminação é o ato de separar; distinguir, estabelecer diferenças. A discriminação racial, portanto, está relacionada ao ato de separar e segregar as pessoas consideradas racialmente diferentes; também entendemos que “[...] pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p. 55).

Em relação ao preconceito de cor e discriminação, Abdias do Nascimento (2016) também nos apresenta uma relação com o ideário de democracia racial presente na sociedade brasileira:

O preconceito de cor, discriminação racial e a ideologia racista permaneceram disfarçados sob a máscara da chamada “democracia racial”, ideologia com três principais objetivos: 1- Impedir qualquer reivindicação baseada na origem racial daqueles que são discriminados por descenderem do negro africano. 2- assegurar que todo o resto do mundo jamais tome consciência do verdadeiro genocídio que se perpetra contra o povo negro do país. 3- aliviar a consciência de culpa da própria sociedade brasileira que agora, mais do que nunca, está exposta à crítica das nações africanas independentes e soberanas, das quais o Brasil oficial pretende auferir vantagens econômicas (NASCIMENTO, 2016, p. 200).

Diante dessa perspectiva, o racismo (a institucionalização do racismo), o preconceito e a discriminação racial ganham espaço nas atitudes, nas falas, nos pensamentos e na produção de estereótipos. É importante analisar os conceitos aqui citados a partir de uma postura antirracista, quebrando o silêncio que compactua com a legitimação de um currículo eurocêntrico em nossas instituições de ensino; é necessário agir, falar que o racismo mata e que aquela “brincadeirinha” é crime.

Reconhecendo a constante necessidade de assumir uma postura política e militante antirracista, questionamo-nos sobre o que é ser branca/o. Para responder ao questionamento, é necessário entender as relações de privilégio. Em 1980, o filósofo e psiquiatra Frantz Fanon discutiu, em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*,

sobre assuntos relacionados à questão racial. A partir da relação entre colonizada/o e colonizadora/colonizador, Fanon estabeleceu importantes categorias com o objetivo de entender a constituição de subjetividades de brancas/os e negras/os (SCHUCMAN, 2012).

Nesse contexto, o ideário de construção de “máscaras brancas” estaria presente na rejeição da pessoa negra por si só associado a “[...] uma tentativa de fuga das características estereotipadas associadas negativamente aos não brancos na sociedade ocidental” (SCHUCMAN, 2012, p. 20). A rejeição mencionada está diretamente relacionada à opressão colonial e ao racismo gerado pela própria estrutura da colonização, passando a dominar colonizadas/os e colonizadoras/es. Porém, a consequência diante dessa estrutura não foi a mesma para ambas/os. Segundo Schucman (2012):

[...] o resultado, no tocante ao funcionamento da categoria raça, seria um sentimento de superioridade dos brancos em relação aos não brancos. Deve-se lembrar que Frantz Fanon pensava o racismo não apenas como manifestação individual dos sujeitos, mas sim como cultural, o que hoje podemos nomear de racismo estrutural, isto é, a prática racista que se encontra inscrita na estrutura social, econômica, histórica e cultural das sociedades ocidentais (FANON, 1980) (SCHUCMAN, 2012, p. 20).

Diante da imposição gerada no processo de branqueamento, Fanon (2008) nos apresenta a seguinte conclusão:

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95).

Compreendemos que brancas/os e negras/os são impactadas/os diretamente pelo racismo, porém de formas diferentes. O processo do branqueamento físico no Brasil, mesmo com o seu fracasso, estabeleceu uma ideologia operante que reforça e potencializa a reprodução do racismo.

Ao estudarmos sobre o branqueamento, constatamos que foi um processo inventado e reproduzido pela elite branca brasileira, mas foi justamente essa mesma elite que

apontou o branqueamento como um problema da/o negra/o por estar “[...] descontente e desconfortável com sua condição de negro”, então “[...] procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2014, p. 25).

Reconhecemos a necessidade de focalizar estudos sobre brancas/os para que as posições de privilégios sejam colocadas em debate, afinal as pesquisas em torno das desigualdades raciais têm em comum o foco da discussão que é a pessoa negra e há um silenciamento sobre a pessoa branca. Segundo Maria Aparecida Bento (2014):

Em meu trabalho nos últimos catorze anos, o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais no Brasil constitui um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (BENTO, 2014, p. 26).

Nesse contexto, observamos que os estudos silenciam a herança branca da escravidão e não assumem os privilégios da branquitude no contexto histórico brasileiro. Segundo Edith Piza (2014, p.65), os estudos sobre o branqueamento “[...] privilegiaram as estratégias psicossociais desenvolvidas por grupos ou parcelas da população negra brasileira para se adequarem às demandas de embranquecimento da população brasileira desde meados do século XIX”. O processo de embranquecimento gerou, em boa parte da população negra, a negação de sua própria racialidade, afinal tornar-se branca/o implicaria na ascensão da condição social através da “melhoria do sangue” (PIZA, 2014, p. 65).

E o que seria então a branquitude? Após discutir sobre o processo de branqueamento e suas consequências para a sociedade brasileira, Piza nos apresenta algumas perspectivas acerca do conceito de branquitude, e não podemos deixar de expor. Segundo a autora, para definir branquitude é importante levarmos em consideração o trabalho de Ruth Frankenberg (1995), que vai definir branquitude a partir do significado de ser branca/o, num universo racializado, como:

[...] um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo (p. 43s). Muitos de nós, brancos, já experimentamos alguns desses traços de conforto, cuja característica mais evidente encontra-se na sensação de não representar nada além de nossas próprias individualidades (PIZA, 2014, p. 71).

Em outras palavras, branquitude significa a pertença étnico-racial atribuída à pessoa branca. Podemos entender também como o lugar mais elevado na hierarquia racial, dando poder de classificar as/os outras/os como não brancas/os (inferiorizando negras e negros). Ser branca/o vai além do fenótipo, consistindo na propriedade de ter privilégios no campo simbólico e material (MÜLLER; CARDOSO, 2017).

Nesse contexto, em relação à branquitude, é necessário assumir práticas antirracistas, desaprovando o racismo, contribuindo para que ele não seja propagado na sociedade. De acordo com Jesus (2012):

[...] a branquitude caminha no sentido do reconhecimento e negação, por parte do indivíduo branco, da supremacia branca, através da conscientização transformada em práticas que vão de encontro com a branquitude. Como afirma Piza “*Branquitude* não diz respeito aos discursos ingênuos que afirmam: “somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis”; ao contrário, reconhece que “alguns são mais iguais do que os outros” e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos (PIZA, 2005, p. 7, *apud* JESUS, 2012, p. 12).

Os conceitos apresentados até o momento nos colocam em reflexão sobre a construção de nossa própria identidade. Dialogar com as categorias raça, racismo e racismo institucional nos leva a pensar também sobre o preconceito e a discriminação racial, assim como os privilégios constituídos a partir da nossa branquitude. Dialogamos então com algumas/alguns teóricas/os que dedicaram os seus estudos à questão da identidade.

De acordo com Munanga (1994):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Também podemos pensar a identidade como algo que não é inato, “[...] ela se refere a um modo de ser no mundo com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (GOMES, 2005, p. 41).. A identidade nesse contexto carrega a expressão de traços culturais, mas não se resume apenas ao nível cultural. A identidade “[...] envolve, também, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade” (GOMES, 2005, p. 41).

Nossa sociedade é formada por indivíduos/os de diferentes grupos étnico-raciais, que possuem e carregam suas próprias histórias e culturas. A identidade deve ser constituída e pensada como forma de promover a autoestima, o empoderamento, a apropriação cultural e o afeto individual e do coletivo (a partir do respeito, do diálogo, buscando entender o outro). Segundo Gomes (2005, p. 42):

Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Mas como construir uma identidade e uma identidade negra sem pensar no pertencimento de uma/um indivíduo/a a um grupo étnico? Bauman (2005), em seu livro “Identidade”, nos apresenta um parâmetro acerca do pertencimento e da identidade, sendo que estes apresentam um poder de transformação contínua, ou seja, a identidade e o pertencimento são passíveis de mudanças. Segundo Bauman (2005):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 18).

Não nos aprofundaremos sobre o pertencimento em torno da identidade de uma/um indivíduo/a ou de um grupo, mas entendemos que a identidade é constituída a partir

das alternativas que nos são apresentadas e não somente a partir de nossas próprias descobertas (BAUMAN, 2005).

Em relação à identidade negra, Neusa Santos Souza (1983) descreve sobre a constituição identitária da/o negra/o brasileira/o. Segundo a autora:

[...] no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Para adentrar à discussão proposta sobre a identidade, também temos como base os estudos de Stuart Hall (2006), que nos apresenta a constituição da identidade a partir do processo das relações sociais e da influência da globalização na formação da identidade das/os indivíduos/os de hoje. Hall dialoga com questões sobre a identidade cultural, demarcando os períodos da modernidade e pós-modernidade. Ele ainda analisa a existência, ou a possível existência, de uma crise de identidade, investigando possíveis caminhos para o que chamou de “crise de identidade” e, por meio disso, propõe um novo olhar para a temática.

Assim como Bauman (2005), Hall (2006) também analisa a identidade a partir de uma perspectiva pós-moderna e nos apresenta o conceito de “identidades culturais”, de um ponto de vista do entendimento de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e também nacionais. Dessa forma, Hall entende que “[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX” (HALL, 2006, p. 9). Tais condições, segundo o autor, estão:

[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável

é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2006, p. 9).

Compreendemos que nossas identidades estão em constante mudança, pois as constituímos cotidianamente a partir da relação com a/o outra/o. Por isso, é imprescindível estabelecer, em nossas práticas enquanto professoras/es inseridas/os em um processo de formação, estratégias e metodologias que contribuam para desconstruir uma visão colonizadora nos espaços de formação, principalmente no ambiente escolar, local onde a formação se efetiva na prática. Entendendo a formação da identidade de negras/os e não negras/os, podemos compreender um pouco melhor o nosso posicionamento e nossas práticas enquanto professoras/es e entendermos a necessidade de adotarmos práticas antirracistas e lutarmos por uma educação decolonial.

Dialogamos então na tentativa de caminharmos na direção de uma pedagogia decolonial e uma educação antirracista em nosso fazer docente, nos espaços formativos e principalmente no chão da escola, local que os saberes são compartilhados. Em relação à educação antirracista, Paulo Freire (1987) contribui para adentrarmos à discussão e colocar em evidência a necessidade de pensarmos nas/os sujeitas/os enquanto produtoras/es de conhecimento. Segundo Freire (1987):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 39).

A construção do conhecimento acontece em comunhão, por meio do diálogo entre educadora/educador e educanda/educando. Com isso, o ato de ensinar sempre estará relacionado com o ato de aprender, e vice-versa; ambos, educadora/educador e educanda/educando, são sujeitas/os do processo.

Acreditamos que a educação deva ser concebida com base na realidade de nossas/os educandas/os, ou seja, é necessário que o conteúdo transmitido faça sentido dentro da realidade das/os sujeitas/os. Freire ainda nos diz que a realidade é uma experiência histórica na medida em que, “[...] aprofundando a tomada de

consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 1987, p. 43).

Pensando no ato de educar a partir da realidade de nossas/os educandas/os, não podemos admitir uma superioridade de determinada cultura em relação à outra. A presença da diversidade cultural em nossas escolas e em nossa sociedade deve ser colocada em destaque, afinal carregamos conosco práticas, costumes e culturas diversas que precisam ser valorizadas em nossas escolas. De acordo Freire (1996):

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 24).

A prática docente acontece de acordo com o que acreditamos ser uma educação de qualidade. Por isso, o engajamento e a militância política são importantes na luta contra o racismo em nossos processos de formação e em nossas escolas. E, se as nossas práticas não estiverem de acordo com o discurso na pesquisa, é preciso fazer uma reflexão das/os professoras/es que somos, verificando se, de fato, estamos nos constituindo a partir de uma educação e pedagogia libertária. Ainda acreditamos que “[...] não há possibilidade de construção do conhecimento se não tivermos uma postura militante engajada” (OLIVEIRA, 2018, p. 66).

A educação também é uma forma de intervenção no mundo, segundo Freire (1996):

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 61).

A partir do engajamento no cotidiano com nossas práticas e militância e entendendo que a educação é importante para a intervenção no mundo, o conhecimento que carregamos e adquirimos é validado se o utilizarmos como forma de intervenção e transformação da realidade. De outra forma, estaríamos de acordo ou consentindo com a opressão identitária, cultural e até mesmo étnico-racial.

É a partir de nossas práticas cotidianas que a militância se fortalece no enfrentamento ao racismo. Aos poucos, vamos construindo abordagens decoloniais que precisam ser colocadas em destaque na nossa pesquisa. Assim, apresentamos as contribuições das pesquisas de Oliveira (2010, 2018) e Candau (2010) sobre a importância de uma abordagem decolonial, a qual buscamos cotidianamente adotar nas discussões em nossas aulas de Sociologia e no processo formativo.

Para adentrar ao discurso da decolonialidade, é importante colocar em questão os conceitos de colonialismo e colonialidade. Nas pesquisas de Oliveira e Candau (2010), observamos que colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. De acordo com Quijano (2007), o colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração. Dessa forma:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à [sic] inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93, *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

O colonialismo está diretamente associado a uma relação política e econômica de um povo que está no poder em relação ao outro povo. Já a colonialidade está relacionada ao padrão de poder que emergiu no decorrer do colonialismo, sustentando suas raízes nas relações de trabalho, nas relações de autoridade, de conhecimento, nas relações capitalistas e também na ideia de raça (TORRES, 2007). Para Nelson Maldonado Torres (2007), o colonialismo precede a colonialidade, mas a colonialidade sobrevive a ele. Nas palavras do autor, a colonialidade:

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).

A partir dessa perspectiva, a colonialidade sobrevive e “[...] chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18). De forma incisiva, Oliveira e Candau (2010) destacam que a/o colonizadora/colonizador é responsável por destruir o imaginário da/o colonizada/o: foi a/o colonizadora/colonizador que invisibilizou e subalternizou a/o colonizada/o para garantir a sua própria reafirmação de colonizadora/colonizador, colocando em evidência o imaginário europeu à subalternização epistêmica da/o outra/o não europeu e à própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Assim:

Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

No que diz respeito ao ensino de História e Cultura e Afro-Brasileira e Africana, fomos educadas/os sob tal perspectiva hegemônica. Conceitos, narrativas, o conteúdo prescrito nos currículos de nossas instituições de ensino, um padrão estabelecido a ser seguido, os saberes, enfim o “homem branco europeu” e os seus conhecimentos operaram “[...] a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Levando em consideração a forma como a colonialidade operou e opera em relação à inferiorização e invisibilidade de negras/os na sociedade brasileira, compreendemos que a decolonialidade é responsável por “[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Por isso, é importante levar em conta o envolvimento com a prática antirracista em nossas escolas, em nossas formações e em nossa vida como um todo.

Segundo Oliveira (2018), no campo da educação, decolonizar significaria então:

Uma práxis com base numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa –, por isso o prefixo “DE” e não “DES” – em que

o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outras palavras, a construção de uma noção pedagógica que se proteja muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não construir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2018, p. 101).

Muito tem sido construído, no sentido de decolonizar práticas engessadas, de decolonizar currículos elaborados a partir de um padrão hegemônico que não levava em consideração os diferentes saberes e culturas em nossa sociedade, que são levadas para as nossas escolas, por meio de nossas/os alunas/os, de nossas/os professoras/es e toda a equipe que compõe o ambiente escolar. Podemos citar as pesquisas visitadas em nossa revisão de literatura que contemplaram práticas decoloniais, tais como Luiz (2013), Costa (2013), Santos (2016), Madaleny (2016), Alencar (2015), Souza (2017), Andrade (2013), Forde (2016), Xavier (2019), Dias (2019) e inúmeras outras pesquisas que colaboram para a luta antirracista e pensaram na construção de outras pedagogias para desconstruir o padrão hegemônico até então idealizado e imposto em nossa sociedade.

Diante dos conceitos apresentados, direcionamo-nos para um breve levantamento histórico da promulgação da Lei nº 10.639/2003.

3.2 UM BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA LEI Nº 10.639/2003

A Lei nº 10.639/2003, uma medida de ação afirmativa, foi sancionada no dia 09 de janeiro de 2003 e alterou a LDB de 1996, instituindo a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares o ensino de História e Cultura e Afro-Brasileira e Africana¹⁸. Após a sanção da Lei, o Conselho Nacional de

¹⁸ A partir do ano de 2003, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B (incluídos pela Lei nº 10.639/2003):

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

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

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

Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Resolução CNE/CP nº 01/2004 está fundamentada no Parecer CNE/CP nº 03/2004, das/os conselheiras/os Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹⁹ (relatora do parecer) e Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez (membras/os do parecer). A resolução foi aprovada pelo Pleno Conselho Nacional de Educação no dia 10 de março de 2004 e sua homologação ocorreu pelo Ministério da Educação no dia 19 de maio de 2004.

É importante destacar que a Lei nº 10.639/2003 foi alterada para 11.645/2008 e passou a incluir a História e Cultura dos povos indígenas brasileiros. No entanto, o nosso campo de investigação está voltado para o primeiro recorte da Lei, no que se refere à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por isso, utilizaremos a numeração inicial, ou seja, a 10.639/2003.

A legislação tem grande importância para a luta contra o racismo e o respeito à diversidade étnica que deve ser disseminada, principalmente, nas instituições de ensino, local responsável por instruir e legitimar a formação das/os estudantes, construindo, assim, representações positivas da população negra presente na sociedade brasileira. De acordo com Rosemeire dos Santos (2010), “[...] em vigor desde então, a Lei busca inserir novos conteúdos, visando a correção histórica de

Art. 79-A. (VETADO)

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

¹⁹ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Em 2011, foi admitida, pela Presidenta da República Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. É Professora Titular em Ensino - Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais, docente junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas-UFSCar, na condição de professora sênior [...] foi Conselheira da Fundação Cultural Palmares. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...]. Em 2011, recebeu homenagem da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), das mãos da Ministra Luiza Helena Bairros, o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo [...]. Texto disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780511A0> Acesso em: 20 jan. 2019.

um currículo oficial que manteve silêncio sobre a cultura e as raízes ancestrais de parte considerável da população brasileira” (SANTOS, 2010, p. 42).

Acreditamos que a inclusão do conteúdo prescrito na referida Lei favorece a construção da imagem positiva e um novo olhar sobre a história afro-brasileira e africana e eleva a autoestima das/os alunas/os negras/os. Também favorece para tornar as/os alunas/os não negras/os conscientes da existência de um lado da história que por séculos nos foi negada; afinal, acreditamos que é pela educação que podemos formar indivíduos/os que não reproduzam o preconceito racial, pois a/o indivíduo/o não nasce racista, torna-se racista a partir do processo de socialização.

A Lei nº 10.639/2003 é resultado de um longo processo de lutas e reivindicações, principalmente do MN no Brasil. Ela não foi sancionada de um dia para o outro, passou por diferentes estágios que iremos destacar nas próximas páginas, levando em consideração o processo que antecedeu a promulgação da legislação.

Conforme constatamos na história do Brasil, após a assinatura da Lei Áurea em 1888, as/os negras/os, até então escravizadas/os, foram libertadas/os, deixando de ter serventia e “[...] passaram a se constituir em um estorvo para a sociedade, sobretudo com o crescente fluxo de mão de obra dos imigrantes europeus”, segundo Márcia Moreira Pereira e Maurício Silva (2012, p. 2). Dessa forma, após o fim da escravidão e início do trabalho livre, a população negra foi inserida na lógica do sistema capitalista, tendo também como base o mito da democracia racial, que segundo Gomes (2005):

[...] pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua

como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil (GOMES, 2005, p. 57).

Construímos então a naturalização da desigualdade racial no Brasil. Contudo, segundo Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006), “[...] em determinado momento, a forma de intervenção e resistência do negro brasileiro se deu com a organização de diversas associações e clubes recreativos e culturais preocupados com a solidariedade e cooperação mútua” (ROCHA, 2006, p. 54). Porém, por um longo período, negras/os tiveram que percorrer seus próprios caminhos de forma isolada, separadas/os dos familiares e obrigadas/os e ficar distantes de suas raízes e de sua identidade.

Para ser inseridas/os na sociedade brasileira, negras/os tiveram que buscar formas próprias de sobreviver e se afirmar. E ainda nesse contexto, conforme vimos anteriormente na primeira sessão do capítulo teórico, o estereótipo criado para a população negra e a afirmação de que pertenciam a uma raça inferior continuou sendo disseminada na sociedade brasileira. Podemos observar as estratégias adotadas para o branqueamento da raça, sendo uma delas “[...] o estupro da mulheres negras pelos brancos da sociedade dominante [...]” (NASCIMENTO, 2016, p. 83), conforme consta na obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*, de Abdias Nascimento (2016):

[...] situado no meio do caminho entre a casa grande e a senzala, o mulato prestou serviços importantes à classe dominante. Durante a escravidão, ele foi o capitão-de-mato, feitor e usado noutras tarefas de confiança dos senhores, e, mais recentemente, o erigiram como um símbolo da “democracia racial” representado pelos africanos. E estabelecendo o tipo mulato como o primeiro degrau na escada da branquificação sistemática do povo brasileiro, ele é o marco que assinala o início da liquidação da raça negro no Brasil (NASCIMENTO, 2016, p. 83).

Atrelado ao processo de branqueamento, a discriminação racial foi sendo reforçada. A superioridade da população branca foi reafirmada, surgindo “[...] uma ideologia na qual está afirmada a superioridade cultural indiscutível da raça branca, já que a civilização está associada aos brancos e a seus atributos físicos, enquanto a barbárie ou a selvageria é associada a outras raças” (WIEWIORKA, 2007, *apud* PEREIRA; SILVA, 2012, p. 3).

Nesse contexto, foi necessária a afirmação da identidade negra pelas/os próprias/os negras/os por meio dos movimentos sociais engajados. Uma das bandeiras de luta do MN foi o estabelecimento de uma educação plural e inclusiva. A Frente Negra foi destaque na década de 1930, uma vez que lutava pela educação que tivesse como demanda a História da África e dos povos negros e que dialogasse sobre práticas discriminatórias que aconteciam nas escolas. Porém, a Frente Negra Brasileira foi extinta em 1937, com a ditadura do Estado Novo.

Já em 1950 o Teatro Experimental do Negro (TEN), coordenado por Abdias de Nascimento²⁰, começou a discutir as primeiras propostas de ação afirmativa no país que visavam à valorização social do negro no Brasil, por meio da educação e da arte. Abdias Nascimento foi autor, ator, dramaturgo e político que incorporou no seu trabalho o seu ativismo pelos direitos civis e humanos das populações negras do Brasil. Segundo Gomes (2017), o TEN:

[...] nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetiza seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado (GOMES, 2017, p. 30).

Em 1978, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), já se defendia a inclusão no currículo escolar da história da África e da/o negra/o no Brasil. Nesse período, o MN contou com o apoio de Florestan Fernandes que, juntamente com outras/os estudiosas/os brasileiras/os, se lançava contra o mito da democracia racial (FORDE, 2018). Segundo Gomes (2017), “[...] o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2017, p. 32).

²⁰ Abdias Nascimento nasceu em Franca, no interior do Estado de São Paulo, em 14 de março de 1914, neto de africanos escravizados e filho de pai sapateiro e mãe doceira. Formou-se como Contador e, entrando no exército, participou das Revoluções de 1930 e 1932. Formou-se em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro em 1938. Participou da Frente Negra Brasileira, cujas atividades foram encerradas pela ditadura do Estado Novo (1937-1945). Foi preso pelo Tribunal de Segurança Nacional por protestar contra as arbitrariedades do governo de Vargas. Em 1944, fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), do qual participaram Solano Trindade e outros intelectuais e artistas afrodescendentes. O objetivo maior do TEN era criar um espaço criativo nos palcos brasileiros para o negro, excluído, à época, do meio teatral. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/462-abdias-nascimento>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Ainda na década de 1970, o MNU buscou a revalorização da cultura africana e afro-brasileira em prol da afirmação de sua identidade e por uma sociedade mais justa e igualitária. Já na década de 1980, as/os trabalhadoras/es que lutavam por direitos sociais uniram-se ao MN, e foi nesse período que

[...] o Estado de São Paulo cria o Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. A partir daí, alguns estados, como o da Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, também criam conselhos similares, com o objetivo de desenvolver ações para a comunidade negra (ROCHA, 2006, p. 55).

De acordo com Amauri Mendes Pereira (2003):

Na efervescência de ideias do início dos anos 1980 não foi difícil para o Movimento Negro, que já conquistara certa força e vinha processando um discurso autônomo e consistente, ocupar espaços no âmbito da esquerda. Outros setores do Movimento Social, de uma maneira geral, também ressurgiam com características nada ortodoxas (PEREIRA, 2003, p. 29).

E em relação à educação, o MN foi ganhando espaço entre professoras/es que se dispunham com iniciativas para enfrentar o racismo nas instituições de ensino. Segundo Pereira (2003):

É possível que o discurso da valorização étnica e da luta contra o racismo penetrando o cotidiano escolar tenha municiado o avanço do Movimento Negro, a longo prazo, por intermédio da conquista de corações e mentes para um projeto de educação não racializada – é isto que estou querendo investigar em iniciativas de educadores que ousam enfrentar o lugar-comum da mistificação dos problemas de relações raciais na escola. Esse Movimento Negro que recebe tal impulso, pois ele mesmo, e é isso que reitero, tem sido – com a criação difusa e complexa da consciência negra – um elemento primordial na produção de sentidos capazes de romper o absolutismo do mito da democracia racial, na escola e na sociedade (PEREIRA, 2003, p. 30).

Nesse mesmo período, o MN participou ativamente nos processos de elaboração da Constituição Federal de 1988 e posteriormente da LDB de 1996, o que “[...] possibilitou o surgimento de novos entendimentos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, geradas num contexto de acirradas disputas entre antagônicos projetos de educação e de sociedade” (JESUS, 2013, p. 400). A década de 1980 foi rica em termos de discussão entre o MN, intelectuais e pesquisadoras/es da área da educação sobre a necessidade de um currículo que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (BRASIL, 2013).

Com isso, a década de 1980 ganhou destaque devido à força dos movimentos voltados para o enfrentamento ao racismo. Porém, foi na década de 1990 que a temática relacionada às questões raciais passou a ter mais importância nos debates políticos. Inclusive, as reivindicações do MN são direcionadas, em grande parte, “[...] pela reparação aos danos históricos em decorrência da escravidão. Continuam as reivindicações por valorização da cultura, da identidade, da questão jurídica, mas prevalecem as reivindicações de ordem material” (ROCHA, 2006, p. 55).

Outro marco histórico foi a realização da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que aconteceu no dia 20 de novembro de 1995. Dezenas de pessoas participaram em homenagem a morte de Zumbi dos Palmares, marcando a história do MN no Brasil.

O Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso, recebeu de algumas/uns representantes da marcha um documento em prol da superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil. A marcha teve como resultado a instituição do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra). E, ainda na década de 1990, vários sindicatos de trabalhadores incorporaram a temática racial em suas preocupações (ROCHA, 2006), o que gerou uma denúncia na Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a existência da discriminação racial no mercado de trabalho.

Em 1996, ocorreu a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). De acordo com Andrea Lopes da Costa Vieira (2007), o PNDH

[...] foi o primeiro documento oficial a inserir em seus pressupostos a proposta de realização de ações afirmativas; avançou na discussão a respeito das políticas de igualdade por adotar como fundamento a doutrina da proteção internacional dos direitos humanos, com base nos tratados internacionais ratificados pelo país (VIEIRA, 2007, p. 90).

Ainda na década de 1990, contamos com o parlamentar Abdias de Nascimento e da senadora Benedita da Silva²¹, que atuaram no Movimento Social Negro. Foram responsáveis por apresentar propostas de legislação, colocadas em pauta pelos integrantes do MN. Inclusive, Benedita da Silva, em 1995, apresentou o projeto de Lei nº 14, que dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior; e também o projeto de Lei nº 18, que inclui a disciplina História e Cultura da África nos currículos. E, apesar de toda luta do MN, segundo Araujo (2016, p.43):

[...] foi nos anos 2000 que se consolidou a discussão entre entidades do MN e o Governo brasileiro, sobretudo a partir da 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban²², África do Sul, no ano 2001.

Após a conferência de Durban, o Presidente da República assinou no ano de 2002 o Decreto Nº 4.228, de 13 de maio de 2002, instituindo no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas (BRASIL, 2002). E foi no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que a professora, intelectual e militante do MN Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva tomou posse no Conselho Nacional da Educação.

Com os avanços obtidos pelo MN e a partir da luta antirracista no Brasil, observamos que a Lei nº 10.639/2003 é fruto de um processo que visa à retificação histórica de um currículo oficial que manteve silêncio sobre a cultura e as raízes ancestrais de parte considerável da população brasileira (SANTOS, 2010).

Aprovada no ano de 1999, a Lei foi promulgada em janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, na época da campanha, assumiu compromissos

²¹ Benedita Sousa da Silva Sampaio, mais conhecida como Benedita da Silva ou simplesmente Bené, nasceu no Rio de Janeiro no dia 26 de abril de 1942, é servidora pública, professora, auxiliar de enfermagem, assistente social e política brasileira. Foi governadora do Estado do Rio de Janeiro (no ano de 2002) e atualmente é deputada federal. Benedita foi a primeira senadora negra do Brasil, também é ativista do Movimento Negro e feminista. Na década de 1990, ela foi eleita senadora e seus mandatos foram marcados pela defesa da população negra e minorias sociais do Brasil.

²² A Conferência de Durban é como fica conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) contra o racismo e o ódio às/aos estrangeiras/os. É a primeira conferência patrocinada pela Organização das Nações Unidas e que se realizou entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. Ver Declaração e Plano de Ação de Durban. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/03/durban-2001.-pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

públicos apoiando a população negra. Conforme citamos no início do capítulo, a referida lei promove mudanças na LDB, passando a vigorar com alterações nos artigos 26-A, 79-A e 79-B (disponível no próprio enunciado a Lei 10.639/2003), alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003a).

No mesmo ano de implementação da Lei 10.639/2003, foi fundada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) em 21 de março de 2003²³, resultado do reconhecimento das lutas do MN brasileiro. Sendo assim, o debate em torno da efetivação da referida lei visou contribuir para a compreensão do processo histórico e cultural relacionado às políticas afirmativas, com o objetivo de resgatar a identidade da comunidade negra.

Para concretizar a execução da Lei nº 10.639/2003, no dia 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras, a regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005). E “[...] a partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica” (GOMES, 2011, p. 40-41).

Destacamos, no Art. 2º da Resolução, o comprometimento com a promoção de ações na educação em combate ao racismo e à discriminação, citado no trecho a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta,

²³ Matilde Ribeiro foi a primeira ministra titular da SEPPIR. Foi membro da coordenação do programa de governo da campanha de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 2002. Com a vitória de Lula, participou da equipe de transição, representando a Secretaria Nacional de Combate ao Racismo do Partido dos Trabalhadores (PT). Em março de 2003, assumiu a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). No comando da secretaria, defendeu cotas raciais como forma de democratizar acesso ao ensino superior, considerando a criação de vagas para negra/os e indígenas como forma de ampliar as oportunidades para as/os pobres. Disponível: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-biografico/ribeiro-matilde>. Acesso em: 01 jun. 2019.

promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004).

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e com o Parecer nº 01/2004, temos como avanços a alteração da LDB e a produção de instrumentos normativos e orientadores sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Contamos também com a promoção de debates públicos sobre negras/os, desigualdades raciais e racismo, assim como a necessidade de assumir que o Brasil é um país racista e que é necessária a criação de políticas e ações afirmativas.

No ano de 2006, foi publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, as Orientações Curriculares e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Na apresentação do material, é colocado como objetivo o cumprimento da política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, de acordo com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino.

Encontramos no material trechos que fortalecem a necessidade de levar o debate sobre a ERER para as salas de aulas. Segundo o documento oficial, é necessário:

[...] um olhar atento para a escola captar informações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores (BRASIL, 2006, p. 23).

Com isso, foram estabelecidos alguns princípios dentro das Orientações Curriculares e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais para a elaboração de um plano de ação que garanta:

- Socialização e visibilidade da cultura negro-africana.
- Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia.
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola.
- Valorização dos diversos saberes.
- Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações (BRASIL, 2006, p. 24).

No ano 2009, foi elaborado 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, cujo objetivo é:

[...] colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2009, p. 23).

Dessa forma, é necessário que as estratégias e objetivos não fiquem somente no papel. Podemos pensar na importância da/o professora/professor como fomentadora/o das ações propostas nos documentos legais. Afinal, discutir sobre relações raciais é função e dever da educação brasileira. Gomes (2005) apresenta ainda que existe “[...] a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (GOMES, 2005, p. 145). A educação não deve ser reduzida à reprodução de conteúdos; devem ser levados em consideração os saberes culturais e sociais que são construídos a partir das vivências cotidianas dos estudantes e comunidade escolar como um todo.

Em relação à EREER no Ensino Médio, apresentamos um panorama dos três documentos oficiais, que são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras (2004), as Orientações Curriculares e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) e 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 (2009). Eles preveem o ensino da Cultura e História Afro-brasileira no Ensino Médio e as possibilidades de trabalharmos com a EREER na disciplina de Sociologia, levando em consideração que a disciplina está inserida de forma obrigatória no currículo do Ensino Médio.

Destacamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras, a importância dos sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis adotarem medidas para o enfrentamento ao racismo, pois não cabe somente à

escola trabalhar pelo fim das desigualdades social e racial, conforme nos é apresentado nas diretrizes:

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, p. 14-15).

Conforme observamos, o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira são de responsabilidade dos estabelecimentos de diferentes níveis, e é na escola que encontramos e criamos possibilidades de dialogar e proporcionar novos caminhos de enfrentamento a práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias.

Nesse contexto, a escola e as/os professoras/es têm o compromisso ético de desfazer com a “[...] mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15). Com isso, práticas antirracistas precisam ser adotadas, de forma que não sejam baseadas em experiências que inferiorizem ou que classifiquem de forma pejorativa a história e cultura de negras/os da sociedade brasileira. De acordo com esse contexto, as diretrizes preveem que:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p. 11).

Muitas contribuições e estratégias foram adotadas a partir da efetivação da Lei nº 10.639/2003. E, com a implementação das Diretrizes, podemos analisar na

documentação legal a necessidade do reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura africana e afro-brasileira, assim como a garantia de direitos de todas/os cidadãs/aos e das raízes africanas da sociedade brasileira.

Encontramos nas Orientações Curriculares e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais contribuições importantes para nos auxiliar em relação à exposição do conteúdo prescrito na Lei nº 10.639/2003 voltado para o Ensino Médio. Na introdução das Orientações Curriculares, é afirmado que o cotidiano escolar do Ensino Médio é um espaço de fazer coletivo:

[...] no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos corresponsáveis pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania plena (BRASIL, 2006, p. 82).

Nesse fazer coletivo, é importante pensarmos sobre a importância de valorizar as/os sujeitas/os (jovens) inseridas/os no cotidiano da escola, negras/os que são invisibilizadas/os diante da presença de um currículo voltado para a cultura eurocêntrica, ou na colonialidade que carregamos durante séculos. Segundo a análise de Oliveira e Candau (2010):

[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Com isso, o racismo também está presente nos currículos, que podemos definir como racismo institucionalizado que, segundo Débora Cristina de Araujo (2018, p. 434-435), “[...] não cabe somente caracterizá-lo, mas também vinculá-lo às suas bases”. Portanto, segundo a autora:

E, na interpretação aqui proposta, o racismo institucionalizado nada mais é do que uma das consequências da colonialidade, um padrão de poder emergente do colonialismo moderno, mas que, como argumenta Nelson Maldonado Torres, adquiriu maior influência e poder por ter superado o colonialismo (ARAUJO, 2018, p. 434-435).

Pensarmos e articularmos práticas voltadas para a EREER no Ensino Médio é necessário para descolonizar o currículo, que é marcado por tensões e disputas pelo

reconhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; afinal, a apropriação do conhecimento ocorre por parte de um saber hegemônico, conforme dito anteriormente, que nega o conhecimento culturalmente construído de sujeitas/os inferiorizadas/os das camadas mais periféricas (ARROYO, 2014).

Pensando na necessidade de descolonizar e nas disputas por espaço do currículo, apresentadas por Arroyo (2014), reconhecemos a importância das/os professoras/es como sujeitas/os centrais das disputas, uma vez que as histórias e identidades das/os profissionais estão ausentes dos currículos, não dando direito de reconhecimento de nossas raízes.

Ainda no texto das Orientações Curriculares, temos o compromisso de inserir as trajetórias de vida das/os jovens na escola, pois são essas trajetórias que darão significado ao ambiente; afinal, as/os jovens também são sujeitas/os que disputam o seu espaço nas instituições de ensino e na sociedade como um todo. E pensar na ERER na escola e no currículo é “[...] tornar o processo de construção de conhecimento como espaço de questionamentos, de reflexão e de compreensão de si e do outro, como espaço de experimentações e de transformações” (BRASIL, 2006, p. 94). As Orientações Curriculares também nos apresentam a importância da construção coletiva do conhecimento no Ensino Médio, em que destacamos:

[...] um espaço de fazer coletivo, no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos corresponsáveis pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania plena (BRASIL, 2006, p. 82).

Em relação à ERER no Ensino Médio, constatamos que, assim como em outras modalidades de ensino, embora a presença das pessoas negras/os componha a maior parte da escola, a origem e a identidade desse grupo majoritário não estão devidamente valorizadas dentro de projetos educacionais, dos materiais didáticos e do próprio currículo. E isso acontece à revelia do que o ordenamento legal preceitua, quando diz que:

A escola de Ensino Médio deve desenvolver ações para que todos(as), negros(as) e não-negros(as), construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo

étnico-racial a que pertencem. É na perspectiva da valorização da diversidade que se localiza o trabalho com a questão racial, tendo como referência a participação efetiva de sujeitos negros(as) e não-negros(as) (BRASIL, 2006, p. 91).

Outro importante documento para pensarmos em práticas que nos direcionem para uma educação antirracista é 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. Destacamos, em relação ao Ensino Médio, que

[...] é uma das etapas de ensino da Educação Básica com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Segundo dados do Censo do IBGE/2010, 54,6% da população negra não havia completado o Ensino Médio. No Ensino Médio, a taxa de estudantes é de 52,4% brancos e a de negros, 58,2%. Acreditamos que 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, 2009, p. 51).

Os dados apresentados nos fornecem um panorama do Censo do IBGE do ano de 2010. Ao pesquisarmos dados mais atuais, constatamos, no relatório de “Desigualdades Sociais Cor ou Raça no Brasil”²⁴, que 76,8% de jovens entre 20 a 22 anos que concluíram o Ensino Médio são brancos/os, enquanto 61,8% são pretos/os ou pardos/os. A disparidade ainda é grande; e, mesmo representando maior parte da população brasileira, pretos e pardos continuam sendo mais excluídos do contexto educacional.

O Plano Nacional prevê então ações importantes para o Ensino Médio, dentre as quais destacamos três ações que julgamos essenciais, sendo elas:

- a) Ampliar a oferta e a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens afrodescendentes ao Ensino Médio;
- b) Assegurar a formação inicial e continuada aos/as professores/as desse nível de ensino para incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.
- c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;

[...]

²⁴ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em: 20 jan. 2019.

- i) Incluir, nas ações de revisão dos currículos, a discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular (BRASIL, 2009, p. 51-52).

Tais ações não são visualizadas no cotidiano escolar, e percebemos que o acesso de jovens negras/os em grande maioria ocorre em escolas públicas, onde a formação inicial das/os professoras/es não abrange o currículo de história e cultura africana e afro-brasileira. Temos como exemplo a ementa dos cursos de licenciatura da UFES, que passou a ter a disciplina de EREER como optativa no ano de 2016²⁵, e apenas em 2019 como obrigatória em alguns cursos de licenciatura. Em relação à formação continuada, poucos cursos são ofertados, e as/os futuras/os professoras/es em formação não são contempladas/os como público-alvo.

Por isso, apresentamos a importância da formação docente no processo formativo da/o estudante de licenciatura em Ciências Sociais, atuando como residentes pedagógicas/os na prática com a disciplina de Sociologia e desenvolvendo ações voltadas para a EREER na escola. E, por fim, as ações implementadas nos currículos infelizmente não correspondem ao que de fato deveria ser levado em consideração nas escolas e no processo de produção de conhecimento, que seria o contato entre o que é vivenciado com os conteúdos prescritos na Lei nº 10.639/2003.

4 A SOCIOLOGIA NA HISTÓRIA RECENTE DO PAÍS

Apresentamos, neste capítulo, o levantamento histórico da Sociologia na educação básica do país, a Sociologia no cenário atual da região metropolitana de Vitória/ES e, por fim, um debate possível com a Sociologia e a EREER no Ensino Médio.

4.1 NOTAS SOBRE A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Sociologia surgiu em um momento de fragmentação da sociedade feudal e consolidação de uma sociedade capitalista. Ela nasceu e se desenvolveu com o chamado Mundo Moderno, tendo como objetivo a busca pela autoconsciência científica da realidade social. Do ponto de vista histórico, a Sociologia nasceu em

²⁵ Resolução nº 43/2016 – Disponível em: [http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo-resolucao no 43.2016 - homologacao ad referendum - insercao de disciplinas.pdf](http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo-resolucao%20no%2043.2016%20-%20homologacao%20ad%20referendum%20-%20insercao%20de%20disciplinas.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

meio a transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorreram no século XVIII com a primeira Revolução Industrial e com a Revolução Francesa.

As transformações ocorridas possibilitaram a instalação definitiva da sociedade moderna com destaque para o rápido processo de industrialização, repercutindo por toda a sociedade europeia. Nesse contexto, novas teorias surgiram; podemos destacar três autores que são considerados, nos dias de hoje, como referências fundadoras desse novo campo do conhecimento científico: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Porém, o termo Sociologia foi utilizado pela primeira vez por Augusto Comte²⁶ a partir de pressupostos positivistas.

No Brasil, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio é recente em um contexto de instabilidade, caracterizando sua ausência e permanência nos currículos. A longa trajetória da disciplina se inicia no final do século XIX, acompanhando as mudanças ocorridas no país pós-escravidão, na consolidação da república, com o processo modernizador proposto por Getúlio Vargas, com a ditadura militar e com a redemocratização do país.

Renata Oliveira dos Santos (2011) destaca que não é difícil compreendermos por que a presença da Sociologia sempre esteve marcada por momentos históricos importantes de transformação da sociedade nacional, pois, segundo ela, “[...] toda mudança demanda uma nova reflexão do meio e a Sociologia sempre ‘surgiu’ com essa missão de interpretar e pensar as novas configurações sociais” (SANTOS, 2011, p. 53).

A Sociologia como ciência tem pouco mais de 100 anos na história; isso ajuda explicar a baixa institucionalização da disciplina ao compararmos às demais áreas de conhecimento. A Sociologia no Brasil, a partir do final do século XIX, tinha como caráter propulsor a busca por identidade nacional e também a compreensão de como ela seria empregada (OLIVEIRA; FERREIRA, 2016).

²⁶ Augusto Comte (1798-1857) – Filósofo francês, fundador do positivismo. Suas teorias repousam sobre dois pressupostos: uma classificação do desenvolvimento humano e uma nova classificação das ciências. Foi o primeiro a buscar compreender a sociedade a partir de critérios científicos. SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. Disponível em: http://www.histedler.fal.unicamp.br/art2_16pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

Destacaremos nas próximas linhas alguns momentos importantes ao longo da história da Sociologia na educação, porém é a partir de 1990 que a disciplina ganha destaque, pois houve aumento significativo de pesquisas dessa temática, assim como a expansão de cursos de Licenciatura de Ciências Sociais e em nível de pós-graduação que apresentam uma linha de pesquisa voltada para o ensino de Sociologia. Com isso, conforme foi apresentado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia (OCM-Sociologia), a proposta da introdução da Sociologia no Brasil teve início em 1870, quando:

Rui Barbosa, em um de seus eruditos pareceres, propõe a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, a sugerir que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um pretense “estado de natureza” – pedra de toque da elaboração política dos contratualistas e jusnaturalistas dos séculos XVII e XVIII; isso constituía, desde já, uma perspectiva interessante, apesar de o parecer do conselheiro não ter sido sequer votado... Com Benjamim Constant, alguns anos depois, 1890, no ensejo da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, reaparece a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. A morte precoce do ministro da Instrução Pública acaba enterrando a Reforma e a possibilidade de a Sociologia integrar desde então o currículo (BRASIL, 2006, p. 101).

Lentamente a Sociologia começou a ocupar espaço nos currículos da escola secundária e no ensino superior, mas foi no século XX que o anseio intelectual de institucionalização da disciplina se concretiza. Vejamos ao longo da história recente do país como ocorreu a introdução da disciplina.

Na educação brasileira, a Sociologia foi marcada por idas e vindas, inúmeras/os autoras/es apontam os períodos que marcam esse cenário da Sociologia nas instituições de ensino. Os períodos são observados de acordo com as seguintes datas, conforme a pesquisa realizada por Rêses (2007, p. 180):

1925 a 1942 – Fim da República Velha. Disciplina obrigatória e regular. Preparatório para o curso superior e atendia às elites de bacharéis;
1942 a 1981 – Da ditadura getulista ao regime militar. Disciplina excluída do currículo. Sinônimo de comunismo;
1982 a 1996 – Período da Redemocratização. Movimentação pela sua inclusão. Importância na formação p/ a cidadania. Disciplina optativa.
1996 a 1998 – LDB (1996) e Reforma do Ensino Médio (1988): conhecimento necessário ao exercício da cidadania. Não recebe *status* de disciplina;
1996 a 2001 – Veto presidencial ao projeto de obrigatoriedade da disciplina (2001);
2002 a 2007 – MEC (2003), revisão dos PCN's. MEC (2006) Aprovação da Obrigatoriedade da disciplina no País.

A partir dos anos 1920, ocorre um processo de institucionalização da Sociologia. Em 1925, ocorreu a reforma educacional promovida por João Luiz Alves-Rocha Vaz, que introduziu a Sociologia no currículo da Escola Normal e da Secundária, ou seja, temos nesse período a entrada da disciplina na educação básica, levando à preparação de manuais voltados para a formação de professoras/es de Sociologia²⁷ (OLIVEIRA, 2014). De acordo com as OCEM-Sociologia (2006):

A primeira parte desse período pode ser entendida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia. Assim, em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal (BRASIL, 2006, p. 102).

Em 1931, na reforma promovida por Francisco Campos, o Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas “[...] manteve o caráter da disciplina de Sociologia no Ensino Secundário como preparatória para o Ensino Superior. O adolescente passava por uma formação básica de cinco anos e por outra complementar de dois anos” (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 43). Nesse momento, o estudante, por meio da preparação complementar de dois anos estaria se preparando para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura.

O período de 1920 a 1940 foi de grande importância para a Sociologia no Brasil; em 1936, as/os primeiras/os brasileiras/os com formação sociológica universitária concluíram o curso superior no país. E ainda, segundo Candido (2006), o período de 1930 e 1940 foi marcado por uma fase transitória, “[...] no qual houve a consolidação e generalização da Sociologia como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida, com produção teórica, de pesquisa e de aplicação” (FREITAS, FRANÇA, 2016, p. 44).

Com a Reforma Capanema²⁸ (1942-1961), a Sociologia voltou a ser excluída dos currículos, aparecendo apenas nos cursos Normais como Sociologia Educacional.

²⁷ Os manuais foram elaborados por intelectuais renomados, tais como Fernando de Azevedo, Delgado de Carvalho, Alceu Amoroso Lima, Amaral Fontoura, Gilberto Freyre, entre outros.

²⁸ O objetivo dessa reforma era desvincular o Ensino Secundário do Ensino Superior, colocando a Sociologia enquanto disciplina mais de caráter preparatório do que formativo. Ela perde o caráter de

Nesse período, o país estava passando pelo regime autoritário de Getúlio Vargas no considerado Estado Novo.

Em 1964, com a ditadura militar, a Sociologia e as disciplinas de ciências humanas encontram novas modificações:

A chegada dos militares ao poder em 1964 mudou os rumos de toda a história do Brasil e mais uma vez a educação transformou-se de uma proposta humanista para um ensino tecnicista que mantivesse a harmonia da população em relação ao regime militar sem que fosse possível o desenvolvimento de um pensamento crítico ou reflexivo (SANTOS, 2011, p. 35).

Ao mesmo tempo foram criadas novas disciplinas obrigatórias, sendo elas: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Entretanto, segundo Moraes (2011):

[...] seria uma visão simplista interpretar as presenças e as ausências da Sociologia no currículo escolar como um simples reflexo dos regimes políticos, não podemos esquecer, por exemplo, que a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, deu-se em um período democrático, mas que, no entanto, não houve qualquer menção à reintrodução desta disciplina [...] (MORAES, 2011, *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 1022).

Dessa forma, podemos observar nas OCEM-Sociologia (2006) que, com a primeira LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia permaneceu como disciplina optativa ou facultativa nos currículos, permanecendo na LDB de 1971, conforme podemos constatar:

A LDB seguinte, Lei nº 5.692/71, mantém esse caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante. Assim, quando aparece, a Sociologia está também marcada por uma expectativa técnica. Nos cursos de magistério – nova nomenclatura com que aparece o curso normal –, a Sociologia da Educação cumpre aquele objetivo original – dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 2006, p. 102).

Durante um longo período histórico, as tentativas de retornar com a disciplina para o currículo da educação básica não foram eficazes. A LDB, de 20 de dezembro de

disciplina e alguns dos seus conteúdos passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 44).

1996, propôs, no Art. 36, inciso III, que a/o aluna/o deveria dominar, ao final do Ensino Médio, os conhecimentos de Sociologia (BRASIL, 1996). Porém, não configurou a obrigatoriedade da disciplina no ensino, o que foi um equívoco. Em 2001, houve a tentativa de retornar com a disciplina para trazer novamente o ensino de Filosofia e Sociologia nos currículos. Porém, a lei foi vetada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja formação é de sociólogo.

Em julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº15/98) apresentaram um novo parecer de número 38 a respeito da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, reiterando, segundo Oliveira e Ferreira (2016), que:

[...] “a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para o processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (CNE/CEB, 2006), o parecer mencionou a proposta apresentada em 2003 pelo mesmo Conselho, de que fosse importante revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de modo que os dois conteúdos, Filosofia e Sociologia, também já fossem incluídos como obrigatórios no currículo do Ensino Médio. Propuseram a alteração do §2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº3/98 e a inclusão do §3º, de modo que a obrigatoriedade dos componentes curriculares fosse finalmente estabelecida. Tendo obtido votação favorável unânime, a partir de 2006, as escolas passariam a ter um ano de prazo para incluir em suas propostas pedagógicas os conteúdos de Sociologia e Filosofia, em ao menos um dos anos do Ensino Médio (OLIVEIRA; FERREIRA, 2016, p. 47).

De acordo com Ileizi Fiorelli Silva (2007), o parecer de 2006, conforme citado anteriormente, entrou em pauta das reuniões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em abril de 2006. Houve um amplo debate que foi disseminado pelo país, realizado por diferentes associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos. E foi no dia 7 de julho de 2006 que a Câmara de Educação Básica “[...] aprovou por unanimidade o *Parecer 38/2007* que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias” (SILVA, 2007, p. 420).

Depois de muitos anos de debate, de avanços e retrocessos, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia retoma ao currículo, por meio da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, alterando o Art. 36 da LDB/96 no inciso V, estabelecendo que “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008). Diante disso, a disciplina de Sociologia

passou, no histórico de sua institucionalização, por um período de constante instabilidade, ora ausente, ora presente em nossos currículos.

Compreendemos que a disciplina apresenta grande importância no desvelamento de relações sociais estabelecidas em nossa vida cotidiana. Por isso, optamos pelo foco da disciplina Sociologia na educação básica, afinal faz parte da nossa área de atuação. Por educação básica, entendemos que é “[...] formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2010b, p. 19-20), a partir do exposto no Art. 21 da LDB 9394/1996.

4.2 O CENÁRIO ATUAL DA SOCIOLOGIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA

Pesquisar sobre o cenário atual da Sociologia na região metropolitana de Vitória/ES²⁹ é um exercício necessário para compreender de que maneira a disciplina tem sido inserida nas instituições de ensino. Nosso foco aqui é a institucionalização da disciplina na Rede Pública. Dessa forma, apresentamos como a Secretaria da Educação (SEDU) organiza a Matriz Curricular da disciplina e descreve os seus objetivos na educação básica.

Desde 2009, a SEDU apresenta um Currículo Básico para as escolas estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio; esse currículo fornece orientações de como as escolas e docentes devem trabalhar em cada modalidade de ensino³⁰, sendo eles: Ensino Fundamental – anos iniciais; Ensino Fundamental – anos finais (área de códigos e linguagens); Ensino Fundamental – anos finais (área de ciências da natureza); Ensino Fundamental – anos finais (área de ciências humanas); Ensino Médio – (área de códigos e linguagens); Ensino Médio – (área de ciências da natureza) e Ensino Médio – (área de ciências humanas) (SEDU, 2009).

²⁹ Mapa disponível no capítulo dedicado à metodologia da pesquisa.

³⁰ A Constituição Federal afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Art. 208, I). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (§ 1º). E, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, o Ensino Fundamental, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, compõe a Educação básica. (Art. 4º). O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] (SEDU, 2018). Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/ensino-fundamental>. Acesso em: 10 jul. 2019.

A Sociologia está presente no currículo do Ensino Médio e compõe a área de Ciências Humanas junto com as disciplinas de Filosofia, Geografia e História. O objetivo dessas disciplinas no Ensino Médio está exposto no trecho a seguir:

A área de Ciências Humanas no Ensino Médio – que inclui a Filosofia, a História, a Geografia e a Sociologia – deve se manter como referência de uma construção de saberes que respeitem a pluralidade de olhares sobre a “realidade”. A experiência humana é rica em seus conhecimentos, linguagens, ações e afetos. Existem humanidades. A abertura teórico-valorativa é preponderante para o exercício formativo nessa área do conhecimento; as posturas doutrinárias, ao contrário, são sufocantes para o pensamento e impedem o diálogo com as outras disciplinas. Por isso, cada disciplina, entendendo-se como parte desse construto coletivo de se pensar as humanidades, teria maior coerência didática ao abrirem-se [sic] para os novos desafios de um saber múltiplo, que incorpore em seus currículos e, sobretudo, na sala de aula essa multiplicidade de pontos de vista. Eis o grande desafio para a área de humanas (SEDU, 2009, p. 57).

O trecho apresenta o desafio da área de ciências humanas em pensar as humanidades em relação à multiplicidade de pontos de vista. Após explicitar de forma geral o objetivo das ciências humanas no Ensino Médio, a Sociologia recebe um capítulo específico contendo elementos importantes para o fortalecimento da disciplina no currículo, dentre os quais destacamos: a “contribuição da disciplina para a formação humana”; os “objetivos da disciplina”; as “principais alternativas metodológicas” e o “conteúdo básico comum” para as três séries do Ensino Médio (SEDU, 2009, p. 95-97).

Em relação ao quesito “contribuição da disciplina para a formação humana”, destacamos a importância da Sociologia para a formação das/os alunas/os enquanto produtoras/es de suas próprias relações na sociedade em que estão inseridas/os. De acordo com o Currículo da SEDU (2009):

O estudo da Sociologia deve possibilitar ao aluno, por meio da investigação e do diálogo com o aporte teórico-metodológico do campo, o desenvolvimento de uma “*atitude sociológica*” voltada para a análise e a problematização do vivido no/do/com os contextos cotidianos e, assim, contribuir para que ele se compreenda como produto e produtor da sociedade em que está inserido e de sua própria vida (SEDU, 2009, p. 95).

A Sociologia tem como desafio possibilitar uma atitude sociológica, fazendo com que a/o estudante se reconheça como uma/um ser social, adquirindo então uma

consciência crítica, conforme prevê o currículo da rede estadual de educação do Espírito Santo. Os objetivos apresentados no currículo são similares à proposta apresentada na contribuição da disciplina para a formação humana. Dentre os objetivos traçados, podemos destacar:

Possibilitar o desenvolvimento de *“uma atitude sociológica”* que permita ao aluno compreender-se como *“um ser social”*, compreender *“fenômenos sociais de seu cotidiano no contexto dos arranjos sociais, culturais, políticos e econômicos vigentes”*, local e globalmente, e ainda *“adquirir uma consciência crítica”* ou o que chamamos de *“um pensamento alargado e plural”* que lhe oriente a agir como um *“agente de transformação”* na luta por uma sociedade menos desigual, pela melhoria das condições socioambientais, pelo direito à igualdade econômica e à diferença cultural, pelo trabalho digno e criativo e por uma vida afirmativa e humanizada, em sociedades globalizadas, midiáticas, paradoxais e complexas (SEDU, 2009, p. 95).

Para efetivar a concretude dos objetivos apresentados, é explicitada no currículo a necessidade de fomentar metodologias que estejam de acordo com as demandas do processo de ensino/aprendizagem que façam sentido para as/os nossas/os educandas/os, ou seja, “[...] o conhecimento precisa fazer sentido. E para isso precisa ser apropriado, contextualizado, negociado, confrontado, desconstruído e reconstruído” (SEDU, 2009, p. 96). Por isso, concordamos que as metodologias e também o conteúdo acontecem por meio do diálogo em prol de uma educação que seja prática de liberdade. Segundo Freire (1987, p.50):

[...] Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Diante das propostas apresentadas no currículo da SEDU do ES, encontramos desafios ao analisarmos a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê um novo currículo para o Ensino Médio. A BNCC contempla os conteúdos do componente curricular de Sociologia, sobretudo das noções de convívio, interação, participação, experimentação, sempre articuladas ao social, cultural e político, de forma solidária, crítica e propositiva.

A nova BNCC, em seu texto oficial, prevê que o novo currículo do Ensino Médio será formado pelas disciplinas da base e também pelos itinerários formativos. Segundo o texto, os itinerários formativos:

[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2018, p. 467).

Destacamos que o conceito de itinerários formativos está apresentado no texto original da seguinte forma:

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, as formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional” (BRASIL, 2018, p. 467).

Observamos no texto que o objetivo do novo currículo é a oferta do ensino profissionalizante, ou técnico profissional. A disciplina de Sociologia é uma das quatro que formam o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O texto não apresenta a carga horária da disciplina, apenas nos mostra que o Ensino Médio diurno, que atualmente é de 2.400 horas, será ampliado para 3.000 horas, até o início do ano letivo de 2022.

A BNCC fragmentou as disciplinas dentro de competências específicas, a Sociologia está dentro das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não está disponível um currículo específico para cada disciplina, mas sim competências e habilidades que abrem margem para distintas interpretações, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (BNCC, 2018, p. 561-562).

Com as novas orientações disponíveis na BNCC, o currículo da SEDU/ES está passando por um processo de reelaboração e não se encontra mais disponível no site³¹ oficial da SEDU. O currículo que está disponível é referente ao Ensino Fundamental, contendo as disciplinas de História e Geografia, componente curricular na área de conhecimento de ciências humanas, não contendo mais informações sobre o currículo do Ensino Médio.

Dessa forma, as informações disponíveis no site referente às mudanças nos dizem:

O documento foi elaborado em conjunto por diversos profissionais de educação do Estado, em regime de colaboração com a UNDIME e incluiu professores redatores, professores analistas, professores colaboradores, articuladores municipais e toda a equipe ProBNCC do Espírito Santo. A rede privada, rede estadual e os municípios que não têm sistema próprio de Ensino, seguem o documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e instituído por meio da Resolução CEE/ES nº 5.190/18 em 31/12/2018. Já os municípios que possuem sistema próprio de ensino, a aprovação e homologação cabem aos respectivos Conselhos Municipais de Educação.

O ano de 2019 será de amplo trabalho de implementação curricular e revisão das Propostas Político-Pedagógicas para que, em 2020, o Currículo se efetive nas salas de aula de todo Estado do Espírito Santo (SEDU, 2019).

Durante o ano de 2018 e 2019, consultas públicas foram realizadas com as/os professoras/es da rede estadual de ensino e participamos de formação on-line pelo Portal de Cursos da SEDU³², intitulada “Formação Currículo do Espírito Santo”. Desde 2018 até o atual ano letivo de 2020, a SEDU não apresenta um novo currículo para o Ensino Médio, conforme consultamos no site oficial.

Encontramos a Organização Curricular (Figura 3), no mesmo site da SEDU que contempla a presença da Sociologia, aparecendo no quadro de disciplinas obrigatórias, contabilizando 40h anuais a serem ofertadas para as/os estudantes do Ensino Médio Regular³³, o que já acontece na distribuição de carga horária até a presente data. Dessa forma, o quadro disponível pela SEDU apresenta a carga horária da disciplina para o ano de 2019.

³¹ Site da SEDU, currículo base da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>. Acesso em: 20 jan. 2019.

³² Disponível em: <http://portaldecursos.sedu.es.gov.br/login/index.php> Acesso em: 20 jan. 2020.

³³ Além do Ensino Médio Regular, a SEDU também oferta a modalidade de Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio em Tempo Integral, Ensino Médio para adolescentes do *Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (Iases)*, Ensino Médio na modalidade EJA para Unidade Prisional e Unidade de Internação Metropolitana (Unimetro).

Figura 3 – Organização Curricular das disciplinas no Ensino Médio para o ano de

MATRIZ OC 08
Organização Curricular da Educação Básica – 2019 – Ensino Médio Diurno
Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 916h40min (1000 aulas) / hora-aula: 55min

AMPARO LEGAL LEI FEDERAL Nº 9.394/96, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/2014	BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			
				1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	TOTAL
		LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	4	200	160	160	520
			Educação Física	1	2	1	40	80	40	160
			Arte	1	1	1	40	40	40	120
			SUBTOTAL	7	7	6	280	280	240	800
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
			Física	2	2	2	80	80	80	240
			Química	2	2	2	80	80	80	240
			SUBTOTAL	6	6	6	240	240	240	720
		MATEMÁTICA	Matemática	5	4	4	200	160	160	520
			SUBTOTAL	5	4	4	200	160	160	520
		CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
			Geografia	2	2	2	80	80	80	240
			História	2	2	2	80	80	80	240
			Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
			SUBTOTAL	6	6	6	240	240	240	720
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	Língua Inglesa	1	2	1	40	80	40	160
			Língua Espanhola	--	--	2	--	--	80	80
			SUBTOTAL	1	2	3	40	80	120	240
TOTAL				25	25	25	1000	1000	1000	3000

* A componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, é de oferta facultativa pela unidade escolar e de matrícula facultativa para o aluno, devendo ser contemplada na Organização Curricular na 3ª Série, com 02 aulas semanais.

* O aluno optante pela componente curricular Língua Espanhola cumprirá carga horária de 25 aulas semanais com apuração de frequência e registro de "cursado", enquanto o aluno não optante deverá cumprir a carga horária prevista em Atividade de Pesquisa.

- As turmas anexas da EEEFM "Narceu de Paiva Filho", considerando sua excepcionalidade, cumprirão a carga horária da matriz de organização curricular do Ensino Médio Noturno (Matriz OC 06).

Fonte: site da SEDU (2019).

Já no ano de 2020, as mudanças foram realizadas para atender à nova BNCC, conforme disponível na nova Organização Curricular. Observamos que no Ensino Médio regular a Sociologia foi mantida no currículo, porém, assim como as demais disciplinas, perdeu 5 minutos no tempo de aula. A nova organização foi realizada para adequar o currículo de acordo com a nova BNCC, inserindo disciplinas da parte diversificada (Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva), conforme consta na Figura 4.

Figura 4 – Organização Curricular das disciplinas no Ensino Médio para o ano de 2020

Organização Curricular da Educação Básica 2020 – Novo Ensino Médio
Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			TOTAL	
			1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série		
AMPARO LEGAL LEIS FEDERAIS Nº 9.394/1996 E Nº 13.415/2017 RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/2014 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	4	4	200	160	160	520	
		Língua Inglesa	1	2	1	40	80	40	160	
		Espanhol*	-	-	2	-	-	-	80	80
		Educação Física	1	2	1	40	80	40	160	
		Arte	1	1	1	40	40	40	120	
		Subtotal	8	9	9	320	360	360	1040	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	2	80	80	80	240	
		Física	2	2	2	80	80	80	240	
		Química	2	2	2	80	80	80	240	
		Subtotal	6	6	6	240	240	240	720	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	4	4	200	160	160	520	
		Subtotal	5	4	4	200	160	160	520	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120	
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240	
		História	2	2	2	80	80	80	240	
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120	
		Subtotal	6	6	6	240	240	240	720	
	SUBTOTAL			25	25	25	1000	1000	1000	3000
	I PARTE DIVERSIFICADA	Eletiva**	2	2	2	80	80	80	240	
		Projeto de Vida**	2	2	2	80	80	80	240	
		Estudo Orientado**	1	1	1	40	40	40	120	
		SUBTOTAL	5	5	5	200	200	200	600	
	TOTAL			30	30	30	1200	1200	1200	3600

* Os estudantes que não optarem por Espanhol farão Atividade de Pesquisa.

** Os componentes curriculares: Eletiva, Projeto de Vida e Estudo Orientado terão apuração de frequência e registro de "cursado".

Fonte: site da SEDU (2020).

Com isso, percebemos que mudanças estão acontecendo no cenário educacional da região metropolitana de Vitória e no Espírito Santo como um todo. Pensar nessa instabilidade nos tem feito refletir sobre a insegurança passada às/aos professoras/es de Sociologia.

No estado, temos um quadro grande de profissionais em Designação Temporária³⁴ (DT). Não encontramos números exatos da quantidade de profissionais na rede de ensino, mas, ao nos dirigirmos a Superintendência Regional de Cariacica³⁵ (nosso município de atuação como professora em designação temporária desde o ano de

³⁴ As/os professoras/es em Designação Temporária são as/os profissionais que atuam nas escolas da rede estadual, por meio de um processo seletivo on-line, disponível pelo Governo do Estado do Espírito Santo. As contratações são realizadas com um contrato que estabelece data de início e término do trabalho. As etapas de seleção disponíveis no site da SEDU correspondem ao período de "inscrição, classificação, chamada e contratação". As etapas dos processos seletivos são disponibilizadas anualmente, algum edital prevê renovação de contrato, mas a maioria dos contratados corresponde ao início e fim de cada ano letivo. Em relação aos critérios de seleção, a pontuação é dada a partir da titulação do profissional, tempo de experiência na área e maior idade.

³⁵ As superintendências são setores administrativos distribuídos no Estado do Espírito Santo que controlam as escolas e outras demandas da SEDU/ES. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/superintendencias-regionais> Acesso em: 20 jan. 2019.

2017), nos foi entregue um quadro de profissionais atuantes na disciplina de Sociologia do ano de 2018, dentre os quais destacamos um número expressivo de professoras/es em DT ao compararmos com o quadro de Efetivos (22 professoras/es em DT e 8 efetivas/os).

Algumas/alguns profissionais atuam em mais de uma escola, principalmente as/os em DT para completarem o mínimo de 25h semanais, conforme informado pelo setor de contratação da Superintendência. Efetivos também atuam em mais de uma escola, pois nem sempre em uma única escola é possível fechar a carga horária estabelecida em concurso.

Foi realizado um levantamento dos concursos nos últimos 10 anos pela SEDU, e percebemos que poucas vagas foram ofertadas nesse período para Sociologia em todo Estado. Desde 2008 (com o retorno da Sociologia no Ensino Médio), foram apenas cinco concursos³⁶, contabilizando 95 vagas, sendo maior a oferta de vagas no ano de 2008, com um quantitativo de 29 vagas, e o menor número de vagas no ano de 2018, sendo apenas 2 vagas para todo o estado do Espírito Santo.

Além das/os profissionais atuantes pela Rede Estadual de Ensino, identificamos a atuação de professoras/es de Ciências Sociais na Rede Municipal de Cariacica. As/os profissionais atuam nas escolas municipais, dando apoio a todas as disciplinas da grade curricular do Ensino Fundamental, desenvolvendo práticas que surgem como demanda cotidiana e de acordo com as especificidades da escola que recebe a/o profissional de Ciências Sociais. Segundo as Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica, a inclusão da Filosofia e das Ciências Sociais percorreu um caminho próprio, e:

[...] No ano de 2006 a SEME – Secretaria Municipal de Educação contrata por meio de concurso público seis professores de Filosofia e seis professores de Ciências Sociais, estes formam um GT – Grupo de trabalho, orientados inicialmente pela professora Teresinha Giacomini como representante da SEME. Este GT torna-se responsável por iniciar o processo de inclusão dessas disciplinas na rede de ensino de Cariacica. Aos poucos este grupo ganha autonomia sendo coordenado por profissional membro do próprio GT. Ao longo dos anos são contratados, também por

³⁶ As informações foram pesquisadas nos editais disponíveis nos sites das instituições responsáveis pelos cinco últimos concursos, sendo eles: Centro de Seleções e de Promoções de Eventos – Universidade de Brasília (CESPE) e Fundação Carlos Chagas (FCC).

concurso público, mais professores dessas áreas para formar o quadro de profissionais (CARIACICA, 2012).

Em diálogo com algumas/alguns profissionais que atuam na rede municipal, foi-nos relatado que elas/eles trabalham com práticas e projetos, principalmente em parceria com as/os professoras/es de ciências humanas. As/os profissionais que atuam na rede desde 2006 também nos relataram que o trabalho é realizado de forma isolada: a Prefeitura não oferece o devido apoio, assim como o quadro de profissionais não é renovado, nem ampliado. E, em pesquisas dos últimos concursos realizados no município, realmente não foram ofertadas vagas para essas áreas de atuação.

4.3 A SOCIOLOGIA E A ERER NO ENSINO MÉDIO

As aulas de Sociologia no Ensino Médio podem ser desenvolvidas de diferentes formas. Nas OCEM-Sociologia, encontramos possibilidades de aulas expositivas associadas a outros recursos didáticos, seminários, excursões, visita a museus, parques ecológicos, leitura e análise de textos, cinema, fotografia, charges, cartuns, tiras, músicas, dentre outros (BRASIL, 2006). Diferentes abordagens metodológicas desempenham importante função “[...] para tornar o conhecimento sociológico acessível aos/às estudantes do Ensino Médio” (SOUZA, 2017, p. 73).

E acrescentamos ainda que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ser promovido pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica (BRASIL, 2004). A Sociologia, portanto, deve promover a inclusão do conteúdo prescrito na Lei nº 10.639/2003.

Mesmo com a obrigatoriedade tardia no Ensino Médio, a Sociologia aos poucos tem contribuído para a promoção do pensamento crítico e para a ampliação do debate acerca da ERER, uma vez que as Ciências Sociais carregam uma tradição dos estudos sobre a questão racial no Brasil. Porém, ainda assim, convivemos com um currículo pautado na divisão entre o que é padrão a ser ensinado, dando legitimidade a um conteúdo prescrito sem levar em consideração o conteúdo vivenciado.

Encontramos na pesquisa de Oliveira (2014) uma articulação entre o ensino de Sociologia na educação básica e a educação das relações étnico-raciais, conforme podemos observar no trecho a seguir, iniciando por retratar a Lei nº 10.639/2003 como grande reforma na LDB de 1996:

Essa legislação foi a primeira grande reforma da LDBEN de 1996 e, se trouxe grandes mobilizações, impasses, tensões e polêmicas, outra grande reforma da lei máxima da educação também não ficou atrás, na perspectiva de instituição de tensões: a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio, também fruto de mobilizações sociais e docentes. Tanto uma quanto a outra trouxeram novas demandas para o cenário educacional [...]. (OLIVEIRA, 2014, p. 82).

O trecho anterior expõe um duplo desafio para nós professoras/es de Sociologia. Segundo Oliveira (2014):

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

Em relação à Lei 10.639/2003, no entendimento de Oliveira (2014), um dos desafios impostos à prática docente poderia ser classificado em duas dimensões: a cognitiva e a estrutural. Em relação à dimensão cognitiva, há como referência a necessidade de professoras/es desconstruírem saberes científicos e históricos para criarem novas leituras e interpretações, com o objetivo de “[...] superar as *lacunas* da formação inicial docente e incorporá-las como uma nova identidade profissional” (OLIVEIRA, 2014, p. 85).

Já a dimensão estrutural está relacionada ao enfrentamento das condições objetivas da docência. Segundo Oliveira (2014):

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

Visualizamos em nossa prática docente, enquanto professora de Sociologia, os desafios de caráter cognitivo e estrutural. Com a inclusão recente da disciplina, as/os professoras/es passaram a ser cobradas/os “[...] a ter uma postura pedagógica profissional, mesmo havendo poucas referências e tradições pedagógicas sistematizadas no campo da disciplina” (OLIVEIRA, 2014, p. 86).

A partir das contribuições apresentadas, compreendemos o duplo desafio que enfrentamos cotidianamente em nossa conduta docente. Combater o racismo é uma tarefa cotidiana, assim como legitimar a importância da Sociologia na educação básica. Dessa forma:

[...] o duplo desafio pedagógico dos professores de sociologia no Ensino Médio se revela nas respostas a perguntas instigantes que o tema da questão racial pode imprimir: refletir sobre o racismo pode nos apresentar uma sociologia para quem e para quê? Aqui, explicitamente, defendemos a ideia de que, com esses e outros temas sociológicos na educação pública, a sociologia tem um momento privilegiado com um público potencialmente transformador e crítico (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Nas OCEM-Sociologia, também identificamos a necessidade de professoras/es atuarem e desenvolverem práticas que possibilitem uma abordagem positiva em relação à diversidade étnico-racial e social presente na sociedade brasileira e em nossas instituições de ensino (SOUZA, 2017). Afinal, o sistema no qual estamos inseridas/os mantém um currículo pautado em um saber hegemônico, excluindo o direito de reconhecimento das vivências que cada sujeita/o carrega.

As/os estudantes negras/os carregam em suas histórias de vida conteúdos riquíssimos para o aprendizado. Mas, infelizmente, o saber científico em muitos momentos não abre espaço para os diferentes saberes construídos cotidianamente. Dessa forma, “[...] podemos pensar a escola e os processos de escolarização da sociedade nacional como reprodutoras dos processos de exclusão para esses grupos, isso porque não valorizam a diversidade étnica e sociocultural do seu meio” (MORI; AMORIM, 2011, p. 107). Concordamos com as pesquisadoras Mori e Amorim (2011) que nos dizem:

Neste sentido, a construção de uma identidade coletiva deve, no plano escolar, privilegiar e valorizar as diferenças oriundas das identidades

individuais, sobretudo dando importância aos saberes, à herança cultural, conforme já preconiza a legislação brasileira (LDB, PCN e orientações curriculares). A observância e aplicação das recomendações e da legislação nacional pode ser a solução para um dos diversos problemas da educação brasileira (MORI; AMORIM, 2011, p. 108).

Pensando nesse processo de exclusão, buscamos levar as/os nossas/os estudantes a conhecerem e reconhecerem outras formas de fazer ciência, por meio de suas próprias vivências. Reconhecendo outros saberes, outras culturas, podemos considerar a abertura de caminhos para que os saberes invisíveis se tornem visíveis; podemos pensar em formas de levar as/os nossas/os estudantes negras/os a dialogarem com temáticas que valorizem e legitimem a permanência das/os jovens no contexto escolar.

Uma ação que consideramos essencial para possibilitar maior aproximação entre teoria e prática às/aos professoras/es de Sociologia é refletir sobre o processo formativo. Referimo-nos à formação inicial, pois é o momento de aprendizado teórico e prático da/o futura/o professora/professor de Sociologia.

Muitas dificuldades foram encontradas pela pesquisadora ao se deparar com a realidade prática da sala de aula, com o racismo perverso presente no cotidiano de nossas/os estudantes; e muitas dificuldades foram refletidas a partir das falhas na formação inicial, pois não aprendemos a lidar com essas questões, com o racismo e com um sistema racista. Com isso, concordamos com Cruz, Oliveira e Lins (2016), ao nos apresentarem a seguinte proposição:

Não existe uma receita pedagógica para orientar e propor ações didáticas para o fazer antirracista no ensino de Sociologia. Essa proposta seria uma pretensão que não levaria em conta os diversos contextos sociais e pedagógicos escolares e universitários, como também não consideraria o fato de que são os docentes, mergulhados nos processos de ensino-aprendizagem, que devem, sabem e podem construir um conhecimento escolar em sociologia antirracista (CRUZ; OLIVEIRA; LINS, 2016, p. 52).

Por isso, elaboramos a proposta de formação para estudantes de licenciatura do curso de Ciências Sociais que estavam atuando em uma escola como bolsistas do Programa Residência Pedagógica. Isso foi crucial para pensarmos em um caminho que possa auxiliar futuras/os professoras/es a pensarem em estratégias de combate ao racismo e a contribuírem para um ensino de Sociologia antirracista. No que compete a essa questão, destacamos:

[...] 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 que professores serão requisitados a adotar posição e ter como elemento formativo a competência de saber 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, p. 54).

Em uma proposta de pensar o fortalecimento da formação inicial no campo das relações étnico-raciais, no próximo capítulo apresentaremos um diálogo possível a partir do desenvolvimento de uma formação e como esta possibilita uma transformação nas práticas cotidianas nos contextos escolares.

5 A PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, apresentamos um debate importante sobre a formação inicial da/o estudante de licenciatura do curso de Ciências Sociais. Apresentamos também o planejamento e as etapas do curso de formação, os relatos das/os residentes pedagógicas/os que participaram do curso e também dos desdobramentos da atuação prática das/os residentes durante e após o encerramento da formação.

5.1 UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES DE LUTA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO

“Se a pedagogia do professor não for libertadora, os estudantes provavelmente competirão pela valorização e pela voz em sala de aula”

(hooks, 2013, p. 115-116)

Acreditando em uma pedagogia libertadora, abrimos o capítulo dedicado ao contexto formativo ao qual estamos inseridas, um contexto que nos possibilitou acompanhar e executar uma formação pensada para um público de profissionais da educação e para o nosso público-alvo: as/os estudantes de licenciatura do curso de CSO da UFES inseridas/os no programa RP.

Em relação ao curso de CSO da UFES, destacamos um breve levantamento sobre o início e a estrutura curricular do curso até então:

O Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo foi implantado em 1991 e reconhecido pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1 109, de 01/11/1996. Oferecido no período noturno, com uma entrada anual, forma inicialmente bacharéis. A partir de 1994, por solicitação dos alunos, iniciou-se a habilitação de Licenciatura. O Departamento de Ciências Sociais (DCSO) do Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES é responsável pelo núcleo central da oferta de disciplinas, atividades e orientações dos alunos do curso. A partir do ano de 2002, o Curso de Ciências Sociais passou a ser oferecido em dois turnos: vespertino e noturno, com uma entrada anual de quarenta alunos em cada turno. Neste mesmo ano, após realização de um seminário interno, reunindo professores do Departamento de Ciências Sociais e representação estudantil, o Colegiado elaborou o novo projeto pedagógico do curso orientando-se pelas propostas de flexibilização curricular encaminhadas

pelas Resoluções e Portarias do Ministério da Educação. Este projeto pedagógico do curso de Ciências Sociais, identificado como Currículo – Versão 2002, foi aprovado pela Resolução 10/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFES, em 24 de janeiro de 2002. Novamente, em 2006, em atendimento às novas determinações do Ministério da Educação, realizamos a presente reformulação curricular do curso de Ciências Sociais que apresentamos para conhecimento e orientação da comunidade acadêmica (UFES, On-line, s.p).

Ao consultarmos o site oficial em que consta disponível a estrutura curricular do curso de licenciatura³⁷, observamos que no currículo ainda não se encontra a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais em caráter obrigatório, consta somente como disciplina optativa, conforme citado nos capítulos anteriores. Mas o currículo está em fase de implementação e a disciplina de EREER passa a ser obrigatória ainda no ano de 2020, os trâmites legais estão sendo realizados conforme consta nas Resoluções nº 24/2019³⁸ e nº 35/2019³⁹. Vale ressaltar que ter a disciplina em caráter obrigatório foi uma conquista para estudantes que estão ingressando na licenciatura a partir de 2020.

As/os residentes pedagógicas/os, durante a participação no curso de formação em EREER, nos informaram que cursar a disciplina de EREER ofertada pelo Centro de Educação da UFES foi uma escolha delas/es. Perguntamos para as/os residentes se antes da formação elas/es já haviam estudado sobre a EREER no curso de licenciatura de CSO, e as repostas foram⁴⁰:

O contato não somente com autores negros ou perspectivas afrocentradas é escasso em ambiente de CSO (Residente Ewerton, entrevista concedida em 04/02/2020).

Sim, uma disciplina optativa. Um tempo muito curto, porém ali nascia meu interesse pela temática. O tema é pouco discutido no curso. Às vezes me pergunto como formamos Cientistas Sociais com pouca discussão de um tema que está em todas as questões sociais do dia a dia. Acho que o curso

³⁷ Estrutura curricular do curso de licenciatura de CSO, disponível no site: <http://www.cienciassociais.ufes.br/pt-br/estrutura-do-curso>. Acesso em: 20 jan. 2019.

³⁸ Homologação do Projeto Pedagógico do Curso de CSO (Licenciatura), disponível no link: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_24.2019_-_ppc_ciencias_sociais_cchn.pdf#overlay-context=resolucoes-de-2019-cepe. Acesso em: 20 jan. 2019.

³⁹ Homologação do Novo Projeto Pedagógico do Curso de CSO (Licenciatura), disponível http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_35.2019_-_ppc_ciencias_sociais_cchn_noturno.pdf#overlay-context=resolucoes-de-2019-cepe. Acesso em: 20 jan. 2019.

⁴⁰ Roteiro de entrevista disponível no APÊNDICE D.

de CSO não só deveria ter mais disciplinas com a temática, como disciplinas obrigatórias da grade (Residente Paulo, entrevista concedida em 04/02/2020).

[...] em 2017, eu fiz a disciplina (optativa de EREER) com a professora Kiusam de Oliveira e foi uma experiência riquíssima, de autoconhecimento e modos mais prazerosos de estudar (Residente Jaiara, entrevista concedida em 04/02/2020).

A disciplina que fiz no curso que mais se aproximava da EREER foi a Antropologia dos Afro-Brasileiros. Anterior a isso e posteriormente, não havia tido contato mais profundo sobre as relações étnico-raciais, tanto no bacharelado quanto na licenciatura (Residente Raphael, entrevista concedida em 04/02/2020).

Os relatos apresentados fazem com que reflitamos sobre a ausência de disciplinas que dialoguem com a EREER e a necessidade da inserção de disciplinas obrigatórias não somente no curso de licenciatura de CSO, mas em todas as licenciaturas, seja em instituições públicas ou privadas. Destacamos mais uma vez a importância do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 com a proposta de ensinar a todas/os a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com o Art. 1º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004:

A presente resolução institui diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004, p. 31).

Compreendemos a necessidade urgente de um fortalecimento de conteúdos e disciplinas voltadas para a EREER na formação inicial, ou seja, a formação é importante para conscientizar e apontar possibilidades de conhecimento teórico e prático para as/os futuras/os professoras/es. Buscamos formas de ser atuantes na história, transformando o mundo e a sociedade em que vivemos, de acordo com Freire (1996):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história (FREIRE, 1996, p. 31).

A tomada de consciência é fundamental para nós professoras/es. Segundo Dias (2019):

[...] é preciso tomar consciência da situação para assim ir além com os estudantes, propor, além dos conteúdos didáticos, ações que os levem a uma reflexão e tomada de decisões frente às situações de racismo, preconceitos e desigualdades (DIAS, 2019, p. 67).

Ao acompanharmos as/os residentes, percebemos que aos poucos a tomada de consciência foi sendo adquirida a partir da atuação prática, pois algumas/uns residentes sem ter base teórica já buscavam trabalhar com a temática da EREER na escola durante o período na Residência Pedagógica e no estágio supervisionado. Em relação à tomada de consciência, Freire (1996) nos diz que:

A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Aos poucos, tecemos base para juntas/os construirmos uma proposta de formação para as/os estudantes do curso de licenciatura, que dialogaram conosco relatando sobre suas dificuldades. Em determinado momento, direcionamo-nos a elas/es e perguntamos em que aspectos o curso de formação em EREER influenciou a visão delas/es sobre a EREER. E obtivemos como respostas:

O curso me despertou uma necessidade imensa de estudo e do diálogo do tema EREER. Percebi a necessidade dessa discussão na escola, na família, com amigos e em todos os espaços sociais dos quais faço parte. Juntamente com o curso de EREER na UFES eu fazia um curso de Formação Política no IFES e passei a levantar a bandeira em todos os temas discutidos, lembro-me de dizer diversas vezes para os colegas do curso que era impossível discutir qualquer assunto político e social no Brasil se não levarmos em consideração as desigualdades raciais (Residente Paulo, entrevista concedida em 04/02/2020).

Só aumentou a minha convicção de que as formações em EREER devem ser requisitos obrigatórios para qualquer profissional da educação e também da área da saúde (Residente Jaíara, entrevista concedida em 04/02/2020).

Diante das falas apresentadas, destacamos mais uma vez a importância das ações afirmativas e de cobrarmos coletivamente pelas implementações, tais como a Lei nº 10.639/2003, na educação básica e no ensino superior. Destacamos ainda a importância de incluirmos o entendimento conceitual sobre o que é o racismo, a discriminação racial e o preconceito. Segundo Gomes (2005):

[...] poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2005, p. 148).

E, para além da discussão conceitual, também é necessário a adoção de práticas concretas, conforme iremos expor ao apresentarmos as práticas desenvolvidas pelas/os residentes. Sobre a relevância do curso de formação em EREER e a relação com a licenciatura em CSO, as/os residentes nos responderam:

Durante a minha graduação de Licenciatura Plena em Ciências Sociais, percebi e reconheci a Sociologia; Foi possível estudar o percurso que as Ciências Sociais Brasileira trilharam, não somente para a Ciências Sociais, mas no escopo da sociologia para o Ensino Médio, onde é o lugar enquanto professor de conhecimento e meios de transformações ativas podem ocorrer através do ensino aprendizagem. Sabemos que uma formação docente ela percorre o fazer da docência, e como a formação em EREER, a questão étnico-racial tornou se um princípio a ser trabalhado transversalmente, não que por isso que sozinha a sociologia reverta o quadro do racismo, mas também enquanto disciplina que promove a reflexões dos contextos sócio-históricos e que diante da questão racial propor aos estudantes, e aos professores, e a escola enquanto chão de escola trabalhar questões de uma pedagogia antirracista (Residente Ewerton, entrevista concedida em 04/02/2020).

Devido à formação eurocêntrica que recebemos na academia, eu venho estudando as relações raciais há algum tempo, antes mesmo da formação em EREER pelo NEAB, e a formação em EREER possibilitou ouvir as experiências de educadores em seu ambiente de trabalho (Residente Jaiara, entrevista concedida em 04/02/2020).

A formação me possibilitou aprofundamento a um tema pouco discutido na formação da licenciatura na universidade. Eu já havia tido contato com uma disciplina optativa com a mesma temática na universidade, apesar do pouco tempo da disciplina ela me gerou uma necessidade de aprofundar a discussão, já que serei professor e o tema é discutido de forma muito precário nas escolas públicas. O curso me empoderou e despertou em mim uma afinidade muito grande com o tema das relações étnico-raciais e a necessidade de constante aprofundamento. Como resultado, aumentei minha leitura de artigos e livros com a temática. O tema passou a fazer parte do meu diálogo com a família, amigos, colegas, alunos, em todos os espaços sociais aos quais faço parte (Residente Paulo, entrevista concedida em 04/02/2020).

Para concretizar sobre a importância da formação em EREER, concordamos com Gomes (2005) quando nos propõe a pensar na possibilidade de construir experiências de formação para que professoras/es vivenciem, analisem e proponham estratégias de intervenção que valorizem a cultura negra, eliminando as práticas racistas em nossas instituições de ensino. Dessa forma:

O entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p. 149).

É por isso que acreditamos na importância de uma formação teórica acadêmica que esteja associada diretamente à prática da sala de aula e que promova a reflexão sobre o fazer docente para as/os futuras/os professoras/es. hooks (2013) nos fala sobre a sua experiência na inserção acadêmica e como ela se sentiu “ingênua” em relação à profissão docente ao falar a respeito da autoatualização. Segundo ela:

A universidade era vista antes como um porto seguro para pessoas competentes em matéria de conhecimento livresco, mas inaptas para a interação social. Por sorte, durante o curso de graduação comecei a distinguir entre a prática de ser um intelectual/professor e o papel de membro da academia (hooks, 2013, p. 28).

Destacamos a experiência vivida por hooks (2013), pois ela nos apresenta a necessidade de pensarmos em nossas práticas em prol de uma educação que seja libertadora, assim como Freire (1996). Ela nos forneceu base para construirmos a nossa trajetória enquanto professoras e militantes da educação pública e na luta contra o racismo. Concordamos que “[...] quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar” (hooks, 2013, p. 35). Nesse contexto, a formação na prática de liberdade nos impulsiona a pensar sobre a atuação das/os residentes na escola e na execução de projetos que envolvessem diretamente as/os estudantes. Segundo as/os residentes, com a formação:

Contribuiu muito na escrita do projeto de ensino com as turmas e me possibilitou pensar métodos de abordagem em assuntos raciais em sala de aula (Residente Jaiara, entrevista concedida em 04/02/2020).

Na escola desenvolvi um projeto chamado “(Re)conhecendo a história de princesas e rainhas africanas” como fruto da formação em ERER. O projeto foi desenvolvido em três etapas. Na primeira, apliquei um questionário sobre a discussão de temas raciais na escola e percebi um grande interesse dos alunos pela discussão. A segunda etapa foi apresentação do tema e pesquisa juntamente com os alunos e a terceira e última etapa foi a apresentação das histórias em rodas de conto. O tema relações étnico-raciais passou a fazer parte de todos os trabalhos que desenvolvi na escola (Residente Paulo, entrevista concedida em 04/02/2020).

A nossa presença na escola era para aprender na prática como funciona o ambiente escolar e também contribuir e participar ativamente da rotina da escola. A formação ERER me deu um norte na Residência Pedagógica, no sentido de conseguir colocar em prática algo que em mim estava vago. Nesse sentido, a formação me deu mais conteúdo para aplicar pesquisas e lecionar em sala de aula (Residente Raphael, entrevista concedida em 04/02/2020).

No intuito de fortalecermos o nosso conhecimento teórico e prático e possibilitar as/os residentes que reflitam sobre a importância de levar para as aulas de Sociologia e para o cotidiano da escola, foi pensada e aos poucos constituída a formação em ERER, conforme consta a seguir.

5.2 O PLANEJAMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO E PESQUISA EM ERER

O Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais foi oferecido pela UFES (campus Goiabeiras) que integrou as ações promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e pelo Ministério Público Estadual do Espírito Santo. O curso de formação e pesquisa integrou as pesquisas de três mestrandas, as quais caminharam juntas por afinidade temática e propuseram-se a realizar um único curso de formação com diferentes abordagens sobre o tema principal dentro da Linha de Pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar” do PPGMPE.

Em relação ao público-alvo, selecionamos residentes pedagógica/os que realizaram a inscrição para participar da formação, outras/os profissionais em atuação profissional também foram selecionadas/os, conforme descreveremos a seguir. O curso foi planejado na modalidade semipresencial com atividades disponibilizadas pelas/os professoras/es convidadas/os na plataforma do Google Sala de Aula.

Contamos com aulas presenciais, encontros de orientação, oficinas, aula de campo, seminário de abertura e de encerramento do curso.

A proposta dessa formação foi elaborada inicialmente pela Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim e suas orientandas Yamilia de Paula Siqueira e Ione Aparecida Duarte Santos Dias (Figura 5).

Figura 5 – Planejamento das ações do curso de formação



Fonte: Acervo próprio (em: 20/11/2018).

Posteriormente tivemos a notícia de que uma formação estava sendo articulada entre o NEAB e o MP/ES. A junção das duas propostas resultou no projeto de formação, que envolveu também a pesquisadora Márcia Araújo Souza Beloti, orientanda da Prof.^a Dr.^a Patrícia Gomes Rufino Andrade que junto à Prof.^a Dr.^a Cleyde coordenaram o curso.

Com isso, a formação foi firmada para atender à proposta do NEAB/UFES em parceria com o MP/ES e também alguns municípios (Anchieta, Cariacica, Piúma, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha), que solicitaram a formação ao NEAB. Toda a formação foi pensada e estruturada para o público formado por gestoras/es de escolas, professoras/es e técnicas/os que atuam diretamente na educação básica, além de funcionárias/os do MP/ES, ativistas, militantes universitários/as voltadas/os ao diálogo e ao enfrentamento ao racismo na sociedade, bem como de estudantes finalistas de graduação do Programa RP do curso de Licenciatura em CSO da UFES.

É válido ressaltar que a participação de integrantes do MP (mesmo não sendo o nosso foco de investigação) foi fundamental para pensarmos a atuação dessa instituição, para que o conteúdo prescrito na Lei nº 10.639/2003 seja de fato cumprido nas escolas.

A formação teve carga horária total de 120h, distribuídas em atividades presenciais, que ocorreram por meio de encontros na UFES, e no MP estadual localizado no município de Vitória/ES. Contamos também com atividades não presenciais que foram enviadas no Google Sala de Aula (postamos artigos, atividades, indicações de leituras, dentre outros).

Os encontros presenciais foram realizados no turno noturno, com duração de 4h, nas terças-feiras, em escala quinzenal. As oficinas foram realizadas aos sábados pela manhã, assim como a visita de campo; e contamos com dois encontros no turno vespertino destinados respectivamente ao seminário de abertura e ao de encerramento. Em cada encontro, foram abordados temas específicos sobre a educação das relações étnico-raciais, conforme consta no Quadro 5.

Quadro 5 – Organização do curso de formação

Módulos	Atividades	Prof.ª/ Prof.	Data	Horário	Local
Módulo 1 Contextualização da questão Racial – Conceitos e Histórico	Mesa de Abertura Seminário de Abertura	Coordenação do Curso Dinâmica de abertura: Kiusam Oliveira Palestrante: Ariane Meireles	15 de abril	14h às 18h	Auditório MP
	Aula1 – O Racismo no Mundo e no Brasil.	Ana Paula Rocha	23 de abril	18h às 22h	Sala 32 IC-IV UFES
	Plataforma	Atividades da aula 1	30 de abril	-	-
	Aula 2 – O Movimento Negro no Brasil e a Luta Antirracista.	Gilberto Campos	7 de maio	18h às 22h	Sala 32 IC-IV UFES
	Oficina 1 – Religião de Matriz Africana	Adriano Jardim	11 de maio (sábado)	8h às 12h	Sala 32 IC-IV UFES
	Plataforma	Atividades da aula 2	14 de maio	-	-
	Orientação de Projeto	Mestrandas	28 de maio	8h às 12h	Sala 10 IC-IV UFES

Módulo 2 Quem é o negro no Brasil	Aula 1 – Cultura, Estética, Literatura Afro-Brasileira	Kiusam Oliveira	21 de maio	18h às 22h	Sala 32 IC-IV UFES
	Plataforma	Atividades da aula 1	28 de maio	-	-
	Aula 2 – Juventudes e Mulheres negras	Débora Araujo	04 de junho	18h às 22h	Sala 32 IC-IV UFES
	Aula de Campo (Comunidade Tradicional de Matriz Africana)	Babalaorixá Sandro de Jagun	08 de junho (sábado)	Durante o dia	Ibasé Omo Jagun – Cariacica
	Plataforma	Atividade da aula 2	11 de junho	-	-
	Orientação de Projeto	Mestrandas	24 de junho	18h às 22h	NEAB IC-IV UFES
Módulo 3 Lei nº 10.639/2003	Aula 1 – Políticas Públicas Específicas para Negros (as) no Brasil.	Hiléia Castro	25 de junho	18h às 22h	Sala 32 IC-IV
	Plataforma	Atividade da aula 1	25 de junho	-	-
	Oficina 2 – Cultura Afro-Brasileira	Kiusam de Oliveira	29 de junho (sábado)	8h às 12h	Sala 32 IC-IV UFES
	Aula 2 – A Política de Cotas Raciais no Brasil	Andrea Mongin	02 de julho	18h às 22h	Sala 32 IC-IV UFES
	Ações pedagógicas	Mestrandas	Ao longo do curso	-	<i>In loco</i>
	Estudos e Produção de textos	Mestrandas	Ao longo do curso	-	-
	Seminário de Encerramento	Coordenação do Curso Palestrante: Gustavo Forde	09 de julho	14h às 18h	Auditório MP

Fonte: Equipe organizadora (2019).

Em relação aos critérios de avaliação do curso, foi necessário o cumprimento de no mínimo 75% de frequência/participação da carga horária total (tanto da presencial como da não presencial). Além da apresentação do projeto final elaborado pelas/os cursistas aplicado nos ambientes de atuação de cada participante.

Após organizar o cronograma, as temáticas para as aulas e definir os critérios de avaliação, convidamos professoras/es envolvidas/os com a temática para ministrar as aulas de forma voluntária, pois não contamos com recurso financeiro para as despesas. Tivemos o retorno positivo com a maioria das/os professoras/es convidadas/os. Poucas/os não apresentaram disponibilidade com as datas apresentadas devido à incompatibilidade de agenda.

Preparamos um formulário de inscrição pelo Google Forms (Figura 6), que nos permitiu coletar informações para selecionar as/os cursistas e dados para a pesquisa. O link com o formulário de inscrição foi divulgado no site do neab, entre 27 de março e 4 de abril de 2019; e, ao finalizar essa fase, ficamos surpresas com a quantidade de pessoas inscritas: tivemos 610 inscritas/os. Segundo Dias (2019, p. 104), “[...] essa procura reforça a questão de que há carência de formação na área dos profissionais, e a busca dos mesmos em aperfeiçoamento”.

Figura 6 – Inscrições on-line



Fonte: Equipe Organizadora (2019).

Também criamos um e-mail para comunicação com os participantes (formacaorelacoesetnicoraciais@gmail.com). O curso de extensão foi divulgado pelas redes sociais e no site do NEAB (Figura 7) e por meio de cartas-convites enviadas para as secretarias municipais de educação e demais instituições interessadas (APÊNDICE C).

Figura 7 – Folder de divulgação do Curso de Formação e Pesquisa em EREER

ABRIL 2019

**SEMINÁRIO DE ABERTURA DE
FORMAÇÃO E PESQUISA**

**CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A proposta de formação visa potencializar o estudo das Relações Étnico-Raciais e a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003, que envolve múltiplas questões na escola e em diferentes setores da sociedade, num processo de conscientização e luta contra o racismo.

O curso é uma iniciativa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério Público Estadual.

Inicio: 15 de Abril
Horário: 14 às 18h
Local: Auditório do Ministério Público Estadual
Informações: seminariosufes@gmail.com

UFES/PGMPE/NEAB/MPES

**VITÓRIA
ABRIL 2019**

**PESQUISA E FORMAÇÃO
EM FOCO**

PÚBLICO-ALVO:
PROFESSORES, GESTORES,
TÉCNICOS DAS
SECRETARIAS E
SERVIDORES DO MPES

CURSO SEMI-PRESENCIAL:
AULAS QUINZENAIS
INTERCALADAS COM A
PLATAFORMA ONLINE

CARGA HORÁRIA DE 120h

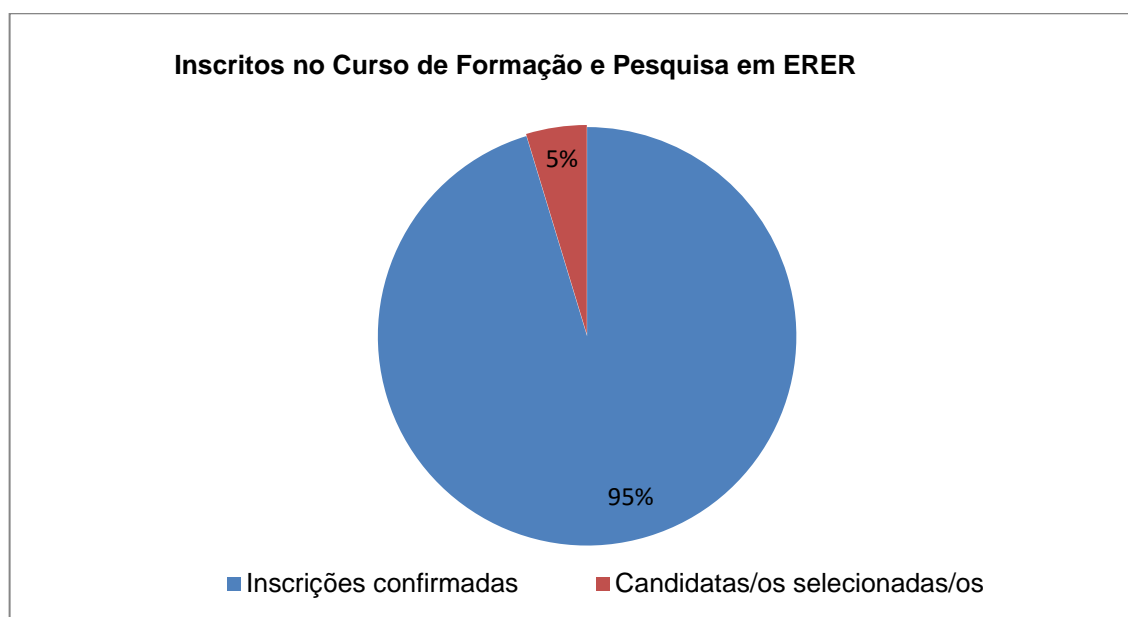
**INSCRIÇÕES DE 27 DE
MARÇO A 4 DE ABRIL PELO
SITE NEAB.UFES.BR**

**OS ENCONTROS
OCORRERÃO ÀS TERÇAS,
DAS 14H ÀS 18H, NO
CENTRO DE
EDUCAÇÃO/UFES**

Fonte: Equipe organizadora (2019).

Quanto à seleção das/os participantes, selecionamos: professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es de escolas, técnicas/os pedagógicas/os (efetivas/os ou em designação temporária), residentes pedagógicas/os atuantes na educação básica. Em relação às cursistas do MP, selecionamos duas promotoras de justiça, uma assistente social e uma assessora técnica. Ao todo, foram 30 selecionadas/os dentre as/os 610 inscritas/os, conforme consta no Gráfico 1:

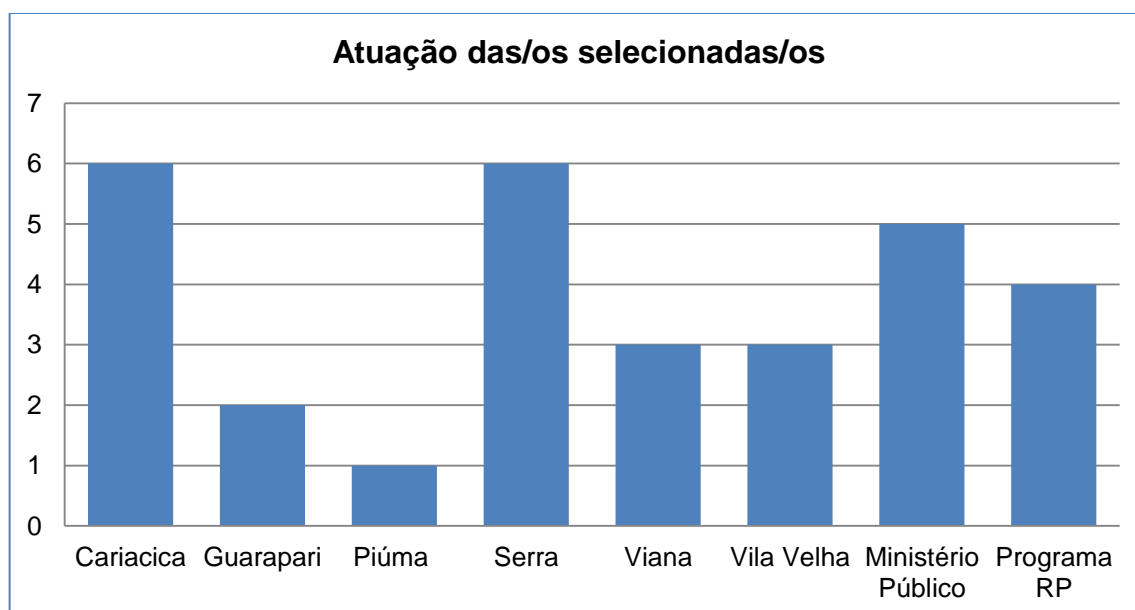
Gráfico 1 – Quadro de inscritas/os no curso



Fonte: Dados da formação em EREER

Para realizar a seleção das/os cursistas, foram necessários dois encontros, pois buscamos atender à demanda dos municípios parceiros (citados anteriormente), assim como do MP e das/os estudantes de licenciatura do curso de CSO. Chegamos à seguinte seleção, expressa no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Selecionadas/os de acordo com distribuição de vagas



Fonte: Dados da formação em EREER

Ao realizar a seleção, surgiu a dificuldade de identificar o município de atuação da/o profissional. Pois, solicitamos a identificação do endereço, porém deixamos a seguinte orientação: “o endereço pode ser residencial ou profissional”; ou seja, não deixamos explícito para a/o candidata/o que ela/ele deveria incluir apenas o endereço de atuação, o que dificultou a nossa seleção, demandando mais tempo.

Dessa forma, compreendemos que para um curso futuro é necessário deixar as questões para seleção bem definidas; afinal, são elas que contribuirão para definir o público selecionado.

Com a significativa demanda de inscritas/os, percebemos a necessidade de cursos de formação que dialoguem com a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois, mesmo delimitando o público para o curso, tivemos inscrição de profissionais atuantes em várias áreas, tais como policial militar, doutores/as, mestres/as e desempregados/as. Ou seja, muitas pessoas estão buscando essa formação.

Ao analisarmos as respostas das/os inscritas/os na última questão do item 6 do questionário de seleção (“Qual é o seu interesse em realizar o curso de Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais?”), deparamo-nos com as seguintes respostas:

Sou membro da Banda de Congo Mestre Tagibe, de Roda D'Água, Cariacica, e tenho grande interesse em me aperfeiçoar em educação Étnico-Racial para levar este conhecimento para a vivência prática na minha comunidade. As Bandas de Congo sofrem com grande preconceito étnico, social e cultural. É necessário aparelhar os educadores para que possam combater as práticas educativas opressoras e preconceituosas. Espero que, com esta formação, eu me torne apta a multiplicar os conhecimentos obtidos pelas Bandas de Congo de minha região. Acrescento ainda a dificuldade de se encontrar membros das Bandas de Congo com o ensino superior, assim, tenho consciência de minha missão como exemplo para todas as bandas, e espero ser aceita neste curso (Professora Desempregada, Cariacica/ES, inscrição realizada no dia 01/04/19 às 18h50min.).

Atuar de maneira correta nas Relações Étnico-Raciais e enfrentamento à discriminação (Policial Militar do Espírito Santo, Colatina/ES, inscrição realizada no dia 30/03/2019 às 09h54min.).

Apropriar-me de conhecimentos científicos e regulatórios acerca da temática, a fim de melhorar minha atuação pedagógica, sobretudo junto à disciplina que trata da interface entre biblioteconomia e educação, em

especial a atuação do bibliotecário na biblioteca escolar (Doutora, Professora da UFES, do Departamento de Biblioteconomia, inscrição realizada no dia 31/03/2019 às 9h13min).

Com esses relatos, percebemos a necessidade de cursos e formações que atendam à demanda de diferentes setores da sociedade civil em relação à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, ao enfrentamento ao racismo e à aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. Já fica para nós a responsabilidade de articularmos com os órgãos competentes, inclusive com o MP, a demanda de mais formações que dialoguem com a EREER em diversos setores da sociedade.

Na primeira aula do curso, todas/os as/os selecionadas/os receberam o TCLE para assinar de forma voluntária; foram comunicadas/os de que os dados gerados seriam utilizados para análise das pesquisas de mestrado.

5.3 OS ENCONTROS FORMATIVOS

Segredos da carne

Sempre que podia, Maria cozinhava seu macarrão ao alho e óleo que tanto gostava e tomava o seu vinho tinto seco, tão desejado por ela nas adegas da vida, às vezes se dava a esse luxo. Nessas horas, sua companhia era o disco “A mulher do fim do mundo” da diva eterna Elza Soares. Assim como a cantora, Maria também se sentia a mulher do fim do mundo, trabalhou tanto pra criar seus dois filhos sozinha, passou por tantas dificuldades para mantê-los vivos e amados que ela tinha a sensação de que todo santo dia podia ser o fim do mundo, do seu mundo pelo menos. Ela vivia assim, sempre por um fio, mas um fio forte, fio de ouro. Porque ela sabia que a grande mãe, a yalodê Oxum a acalentava nos dias de lágrimas. Hoje, Maria quer sossego, sexta-feira à noite é dia de desestressar. Está feliz que não vai trabalhar no sábado, limpeza de escola cansa muito e não tem o devido reconhecimento do seu esforço, ela tem a sensação de ser invisível, às vezes. Ninguém a ouve, ninguém sequer a chama pelo nome no seu ambiente de trabalho. É sempre a “tia da limpeza”. “Quem é que dá importância ao nome de uma serviçal, não é mesmo?”, indignava-se. Mesmo assim Maria está nesse emprego há anos, e é muito agradecida à Oxalá. Seus filhos não estão em casa, o mais novo está experimentando o amor no lar de sua namorada, então ela fica tranquila, “tem que aproveitar mesmo, o amor é lindo”, sempre dizia Maria. E a mais velha foi festejar na casa das amigas. Criar uma filha preta e um filho preto é perder o sono todas as noites em que eles resolvem passear, festejar nas ruas e nos bares, a agonia só acaba quando retornam para casa. Sentada no sofá, Maria fica refletindo a vida. Com seus 50 anos, filhos saudáveis, casinha construída com muito sangue, suor e mãos calejadas, tem a sensação de dever cumprido e um vazio no peito, uma certa morbidez na alma... “Quanto tempo fiquei só...”, “Quantos sapos tive que engolir pra botar comida dentro de casa?”, “Aaah tive que aguentar muita humilhação do pai dos meus filhos pra manter uma família unida...”, “Mas graças aos meus orixás, nunca

fraquejei, nunca desisti, sou uma mulher forte, uma mulher de 50 anos!”. Maria passava horas divagando em seus pensamentos, entre uma dose e outra de vinho, buscando amparo para sua existência. Às vezes, desejava logo o fim do mundo, mas queria que esse fim fosse aos gritos, para que pudesse expulsar todos os silêncios cravados em sua carne. Sonhadora como é, fantasiava o fim do mundo com todas as suas denúncias desancorando de sua garganta, ela considerava a cena mais bonita já vista. O silêncio ancorado adoece o corpo, era preciso se curar e ela sabia disso. Sua cura vinha sendo amar sua própria companhia em sua casa recém-reformada, uma batalha que durou anos. E não podia faltar a escuta de seus discos preferidos, que foram colecionados com muito esforço ao longo de sua vida. Mas hoje é sexta-feira e Maria não quer pensar nas suas batalhas, hoje ela quer gozar vitalidades. E sim, as doses de vinho tinto era o sangue que lhe dava um ar de vida. (Conto escrito pela residente Jaiara Dias, 2018).

A partir de agora, apresentamos os encontros do Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais com as etapas desenvolvidas em cada Módulo proposto às/aos cursistas na primeira aula. Para apresentar cada Módulo, buscamos descrever as falas das/os cursistas e suas percepções com ênfase nas falas das/os residentes.

Para o primeiro Módulo, contamos com o Seminário de abertura, a primeira aula com a temática “O racismo no mundo e no Brasil” e a segunda aula “O Movimento Negro e a Luta Antirracista”. Tivemos também com uma oficina sobre “Religião de Matriz Africana”, atividades na plataforma do Google Sala de Aula e a primeira orientação do projeto (trabalho final do curso).

O Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais teve início no dia 15 de abril de 2019 às 14h, no auditório do MP do Estado do Espírito Santo. O seminário foi organizado com uma mesa de solenidade e outra de palestrante, e um belíssimo momento de acolhida preparado pela Prof.^a Dr.^a Kiusam Regina de Oliveira. O momento foi marcado pela presença de mulheres negras, conduzindo o evento em um espaço elitizado e frequentado por maioria de homens brancos.

Fomos convidadas/os pela Kiusam a ocupar o centro do auditório (Figura 8). O momento foi extremamente significativo, pois o objetivo relatado por ela seria de preencher o espaço sem uma divisória, para possibilitar o contato entre as pessoas. Aos poucos, as/os presentes foram se aproximando do centro, ocupando a frente do auditório. Percebi que algumas pessoas foram resistentes com olhares e gestos de

reprovação após o convite da professora, inclusive pelas/os promotoras/es. Destacados, pois foram os que mais demonstraram resistência com a dinâmica proposta.

Figura 8 – Dinâmica de acolhimento no centro do auditório



Fonte: Acervo próprio (em: 15/04/2019).

Com o público devidamente posicionado, a dinâmica foi realizada com uma música, e a professora pediu para que batêssemos palmas conforme o ritmo dos versos que foi cantando. Logo após, nós cantamos e batemos palmas no ritmo dos versos:

"Tá caindo fulô, ê, tá caindo fulô
Tá caindo fulô, ê, tá caindo fulô
Lá do céu cá na terra, ê tá caindo fulô"
(FULÔ, Andréa Dos Santos / Sarah Pontes).

O momento foi lindo, emocionante, e Kiusam pediu para que mexêssemos as “cadeiras”, rodássemos para um lado e para o outro. Aos poucos, as pessoas foram se soltando, e percebi o brilho nos olhos da maioria, mas alguns com olhares de reprovação.

A professora iniciou um momento de oração, que foi ensinada por um senegalês à Kiusam e a outras/os pesquisadoras/es. Dessa forma, a professora nos perguntou: “conhecem a palavra salamaleico?” (“que a paz esteja com/entre vocês”). E nos

explicou o gesto que deveria ser feito no ritmo da oração cantada, repetida por três vezes no mesmo instante em que entoávamos a palavra “salamaleico”. A professora dizia: “– que a paz esteja em vossa casa, que a paz esteja em vocês e que a paz esteja aqui, entre nós”. Todas/os aplaudiram. Finalizando o momento, a professora se emocionou expondo o caso no estado do Rio de Janeiro, do Evaldo, homem negro que foi morto com 80 tiros pelo exército⁴¹. Afinal, as pessoas negras são alvos dos tiros e de outras tantas formas de violência. Ela também se emocionou ao falar sobre uma proposta no Estado de São Paulo para crianças de 12 a 13 anos, cujo nome do projeto é “atirador mirim”⁴².

Portanto, esse curso tem uma função primordial, ele nos chama à responsabilidade de manter viva a ideia, a noção do que foi construído por muitas pessoas sobre Direitos Humanos. Precisamos dar conta de atender a essas demandas e levar a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 para as salas de aula.

O momento seguinte foi conduzido pela Professora Mestre Ariane Meireles com uma palestra intitulada “Relações Étnico-Raciais na Educação: um diálogo sobre práticas docentes e outras práticas”. Ariane iniciou com sorriso no rosto de forma espontânea apresentando o seu local de fala, o centro do auditório. Ela compara com o Terreiro de Umbanda que frequenta, pois segundo ela é preciso pedir licença para pisar naquele espaço, da mesma que é realizado no terreiro. Ela conta sobre a história de vida, os caminhos que percorreu, entre eles a escola. Na escola ela narra o racismo que sofreu desde criança, relatando que uma professora no primeiro ano do ensino fundamental a chamava de macaca, falava que o seu cabelo era ruim.

A realidade enfrentada na escola por Ariane era bem diferente da realidade em sua casa. Em casa ela era tratada como uma princesa, com todo o carinho de sua mãe e irmãos. Segundo a professora, os livros não mostravam princesas negras, a mulher negra aparecia como empregada doméstica (não tinha outra função). As crianças negras enfrentam inúmeras dificuldades nas escolas, uma delas era em relação à reprovação, crianças negras sempre foram vítimas de racismo.

⁴¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-80-tiros-que-mataram-evaldo-e-o-ine-scusavel-medo-da-populacao/>. Acesso em: 4 mai. 2019.

⁴² Disponível em: <http://www.itatiba.sp.gov.br/Programas-e-Projetos/projeto-soldado-mirim.html>. Acesso em: 4 mai. 2019.

O momento realizado por Ariane foi importante e provocou algumas inquietações entre os presentes. Afinal, a palestrante narrou sobre o racismo que ela sofreu em sua infância, e muitas/os cursistas relataram sobre situações similares que marcaram as trajetórias de vida nas escolas. Incluindo relações de privilégio que as/os alunas/os brancos recebiam. Tais situações demarcam a divisão de poder existente no Brasil, segundo Gomes (2017):

No Brasil a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo e mito da democracia racial. Esta visão tem sido disseminada nos diferentes espaços estruturais do poder e marca de forma diferenciada a história da negra e do negro (GOMES, 2017, p. 95).

Infelizmente, as diferentes formas de tratamento que marcam o racismo presente na sociedade brasileira ocorrem em diferentes espaços, entre eles na escola. Esse fato dificulta ou até mesmo exclui o acesso e a permanência de inúmeras crianças, adolescentes e jovens nas instituições de ensino.

Figura 9 – Momento de abertura e acolhimento



Fonte: Acervo próprio (em: 15/04/2019).

Figura 10 – Encerramento do seminário de abertura



Fonte: Acervo próprio (em: 15/04/2019).

A primeira aula do Módulo I foi intitulada “O Racismo no Mundo e no Brasil”. A professora Dr.^a Patrícia Rufino deu início acolhendo as/os cursistas e a professora convidada Ana Paula Rocha. A professora Dr.^a Cleyde Amorim também acolheu a todas/os e relatou sobre a importância da formação das/os cursistas em relação ao enfrentamento ao racismo. Após o acolhimento, fizemos uma apresentação das mestrandas organizadoras do curso: Márcia, Ione e Yamília. Apresentamos a proposta curricular e a plataforma do Google Sala de Aula para as/os cursistas que não a conheciam.

Para iniciar a aula intitulada “O Racismo no Mundo e no Brasil”, a professora Ana Paula levou o poeta DASILVA, que se identificou como Umbandista, por isso estava vestido com roupa de cor branca e com os pés descalços (Figura 11). A poesia recitada por ele foi muito forte; relatou sobre a falsa igualdade racial no Brasil e a sombra da exclusão a qual as/os negras/os vivenciam na sociedade. Foi um momento enriquecedor, de extrema importância para as/os cursistas e para nós organizadoras, afinal o momento foi de acolhimento e exposição da luta e enfrentamento ao racismo por meio da poesia e da força do jovem negro de periferia.

Figura 11 – Aula 1: Poeta DASILVA



Fonte: Acervo próprio (em: 23/04/2019).

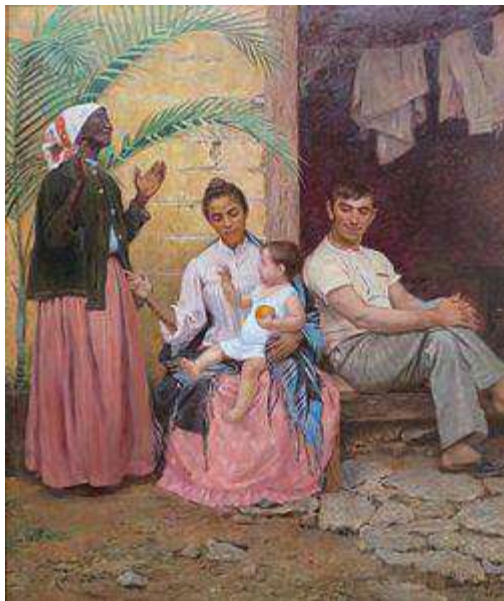
Durante a aula, as falas das/os cursistas foram voltadas para o enfrentamento ao racismo, a valorização de práticas em prol do ensino de EREER nas escolas e para o fortalecimento da Lei nº 10.639/2003. Destacamos a fala de dois residentes que abordaram a necessidade da formação para as/os estudantes do curso de licenciatura; relataram sobre a disciplina de EREER e sua implementação recente no currículo dos cursos de licenciatura. Eles levantaram uma questão de extrema importância:

Nós somos privilegiados de poder cursar a disciplina de EREER na licenciatura e também de cursar a formação voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que é uma demanda urgente das escolas, muitos alunos não se reconhecem enquanto negros, pouco é discutido na sala de aula sobre a temática, por isso é de extrema importância a promoção do debate. (Residente Rafael, apresentação inicial no dia 23 de abril de 2019).

Fico pensando nos alunos que passaram pela licenciatura e não tiveram contato com a disciplina de EREER, como esses professores abordam esses temas na sala de aula? Como esses profissionais estão sendo formados e atuando sem essa disciplina? (Residente Paulo, apresentação inicial no dia 23 de abril de 2019).

Ao decorrer da aula, a professora apresentou o conceito de “mito da democracia racial” no Brasil a partir da leitura de Gilberto Freyre e contextualizou com o quadro “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos (1895).

Figura 12 – A Redenção de Cam



Fonte: Modesto Brocos (1895)

A turma foi convidada a falar sobre o que estaria representando o quadro, e algumas pessoas se posicionaram: uma delas relatou sobre o projeto de Nação/Estado em relação à política de embranquecimento do povo brasileiro. Outro aluno fez um comentário sobre a expressão da mulher segurando a criança, o homem branco em primeiro plano estaria em um local de privilégio (sentado de forma confortável), enquanto a mulher com a criança no colo estaria exposta com os pés no chão de terra. O terceiro cursista falou sobre a mulher negra em pé com uma expressão de agradecimento (mãos levantadas para o céu), agradecendo pela criança ter nascida com a cor branca.

Após os apontamentos sobre a representação da imagem, a professora passou uma atividade para a turma e pediu para que formassem grupos e discutissem a partir da seguinte questão: “como podemos perceber o conceito de racismo como prática social estrutural na sociedade brasileira?”.

O primeiro grupo apresentou o que foi discutido, e uma das promotoras de Justiça expôs sobre o racismo que sofrem as crianças em situação de adoção, a maioria são negras e não são adotadas devido à cor e à idade “avançada”, pois, em grande maioria, os casais querem crianças brancas com idade de 0 a 3 anos. Também

relataram sobre a identidade da mulher negra, principalmente em relação ao cabelo das mulheres negras e aos inúmeros processos de alisamento. Sobre o significado do cabelo negro, Gomes nos apresenta:

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no polo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no polo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (GOMES, 2002, p. 3).

O segundo grupo se aprofundou em relação ao extermínio das/os jovens negras/os. Segundo a fala da cursista Jaiara do Programa de RP: “é necessário pensarmos no sistema e na estrutura que estamos inseridos, que leva os jovens negros serem vítimas do genocídio”. Outro tema levantado por ela foi a questão do conhecimento que é construído nas escolas:

A história por anos não foi contada como realmente é, não é contextualizada, somos vítimas do epistemicídio que nega a história da África como ela realmente é, nega a história de povos que tiveram e tem suas histórias invisibilizadas. Outra questão é o papel do/a pedagogo/a e do/a diretor/a nas escolas, em muitos casos são eles que “barram” a Lei N° 10.639/2003 de não acontecer, isso também é epistemicídio nas escolas (Residente Jaiara, resposta do debate em grupo no dia 23 de abril de 2019).

Além da fala sobre epistemicídio, Jaiara nos questionou sobre a importância de pensar sobre a branquitude. Segundo ela, as pessoas brancas precisam reconhecer o seu local de fala, o lugar que ocupam no mundo para então entender o racismo estrutural presente na sociedade. Nesse momento, Jaiara nos colocou para pensar sobre o nosso papel na luta antirracista. Além da fala dessa cursista, o livro *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), também me forneceu base para pensar no posicionamento das pessoas brancas frente à luta antirracista:

Pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar

isso, *todos* devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na biografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade (RIBEIRO, 2019, p. 32).

Ainda, segundo Ribeiro (2019):

Uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio. Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis (RIBEIRO, 2019, p. 32-33).

O terceiro grupo teve como foco a violência que as/os negras/os sofrem, principalmente por parte da Polícia Militar. Segundo o grupo, as/os negras/os não têm direito a andar nas ruas como um “cidadão de bem”, são vítimas do descaso e do racismo nas ruas, foi citado o exemplo de Edvaldo, vítima do poder público. Para finalizar, o quarto grupo falou sobre o racismo institucional, a empregada doméstica continua sendo a mulher negra, quando a mulher negra é de cargo reconhecido como de “grande importância”, é retirado o direito de ela estar naquele cargo, como aconteceu com Valéria Lúcia, advogada negra que foi presa durante audiência no Rio de Janeiro em 2018. Em relação ao racismo institucional, destacamos:

É válida, portanto, a interpretação de que o racismo institucional se renova e se revela multifacetado, sendo responsável pela corrosão de políticas públicas e pela desmotivação de transformações na sociedade por se constituir de supostos equívocos e desorganizações no repasse de informações, ou apenas silêncio. No ambiente escolar, aliados a tal institucionalidade estão os princípios eurocêntricos, consolidados na estrutura da escola, dos currículos e das práticas pedagógicas [...]. (ARAUJO, 2018, p. 434).

Iniciamos a segunda aula do Módulo I, intitulada “O Movimento Negro no Brasil e a Luta Antirracista”, com o professor Gilberto Campos. Sua formação está vinculada ao ativismo no Movimento Negro e às questões que envolvem o enfrentamento e a luta antirracista (Figura 13).

Figura 13 – Aula 2: Apresentação do professor Gilberto Campos



Fonte: Acervo próprio (em: 07/05/2019).

Feitas as considerações iniciais, ele nos questionou: “Quem é o negro no Brasil?”. E responde expondo a diferença entre a/o negra/o nos Estados Unidos e no Brasil. Explicou que nos EUA a/o negra/o é marcada/o pelo sangue, ou seja, a herança biológica, cujo sangue demarca também o racismo. Já no Brasil, o que demarca a/o negra/o é a cor da pele, ou seja, o racismo é de marca, um racismo velado, afirmou ele.

Outro ponto que ele diferenciou é que, devido ao racismo ser explícito nos EUA, a sociedade negra é unida em relação à violência que as/os negras/os sofrem e em prol das lutas sociais que as/os oprimem. É diferente do Brasil, em que, se uma/um negra/o for morta/o (exemplo do caso de Edvaldo), a sociedade não se manifesta, ou apenas se expressa de forma isolada; não existe uma comoção, não existe mobilização social em prol do corpo negro.

O professor apresentou quem era a/o negra/o no Brasil no período em que as/os escravizadas/os foram trazidas/os para cá; foi exposta para a turma uma imagem de um escravizado como mercadoria. Era um corpo ferido, amarrado, com aparência de cansado, castigado pela viagem no fundo do porão do navio escuro, molhado e gelado. Outras fotos do período da escravidão foram apresentadas para a turma, algumas pessoas fizeram caras de espanto em relação ao que estavam vendo. O

tráfico negreiro foi apresentado por meio de um mapa que demarcava as mercadorias produzidas pelo trabalho das/os escravizadas/os, tais como: café, açúcar, etc.

Aos poucos, o palestrante foi apresentou informações sobre a população negra e nos lembrou dos Reis e Rainhas em África que também foram escravizadas/os no Brasil. A cursista Claudia, do MP, contou um pouco sobre a história de Zacimba Gaba, relatou sobre a importância dela para a história de São Mateus e do Espírito Santo, mas lembra-se de que pouco ou nada é ensinado nas escolas sobre nossas/os ancestrais negras/os. Ela utilizou como exemplo os seus filhos que conhecem a princesa Zacimba, mas relatou que não é de interesse da escola apresentar essa história para as crianças.

O depoimento da cursista nos faz pensar sobre os valores e as escolhas que assumimos na sala de aula. De acordo com Gomes (2005), compreendemos que nossas práticas precisam ser revistas com o objetivo de construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e de competência com a diversidade étnico-racial em nossas escolas. Assim:

É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas antirracistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores (GOMES, 2005, p. 150).

A outra etapa da aula foi destinada a apresentar o conceito de racismo, diversidade e etnia. Gilberto fala sobre alguns aspectos da luta antirracista, dentre eles a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003 no Governo Lula. Gilberto também nos lembra sobre a criação da Lei nº 10.639/2003, como marca de grande importância histórica, mas que ainda hoje não é implementada da forma como deveria. Para finalizar a aula, Gilberto falou alguns versos e nós repetimos, o momento foi de muita força. Fiquei arrepiada com a

entonação da voz de Gilberto e com a repetição das/os cursistas; foi um momento significativo que demonstrou força e luta contra o racismo.

“Eu vou para Palmares, Eu vou para Palmares
Mesmo que no caminho me sangre os calcanhares,
Eu vou para Palmares, Eu vou para Palmares
Mesmo que os inimigos contra nós sejam milhares,
Eu vou para Palmares, Eu vou para Palmares
Enfrento os Borba Gato e os Raposo Tavares
Eu vou para Palmares, Eu vou para Palmares...”
Zumbi Vive!

(Trecho de Poema de Zapeão 2009 – Dugheto Shabazz)

Para finalizar o Módulo I, foi realizada a oficina intitulada “Religiões de Matriz Africana”. Pensamos nessa aula com a temática sobre religiões de matriz africana, pois infelizmente carregamos em nossa sociedade um racismo religioso muito marcante. As/os estudantes nas escolas sempre lidam com o assunto associando a macumba com frases preconceituosas, sem conhecer de fato as religiões de matriz africana. Vale ressaltar que as falas preconceituosas não são apenas das/os estudantes, mas também das/os profissionais da educação.

Ao apresentar sua experiência com as religiões de matriz africana, o Prof. Dr. Adriano Jardim comparou as experiências que teve em outros estados. Segundo ele, o Espírito Santo é um estado extremamente racista com as religiões de matriz africana; o estado carrega a presença histórica da Cabula⁴³ e não é valorizada. Adriano afirma que a falta de valorização dessas religiões se repercute em diferentes espaços. O cursista Fabrício levantou o seguinte questionamento: “é correto o termo religiões de matriz africana? Porque escutei de alguns colegas que não se referem como religião”. Outra questão levantada por ele foi: “Porque o Espírito Santo é tão preconceituoso com as religiões de matriz africana?”.

Para responder aos questionamentos, Adriano explicou que o Espírito Santo é um estado muito antigo, não teve abertura para entrada e saída comercial e de pessoas, os meios de saída de comercialização eram as ferrovias. A chegada das/os

⁴³ Segundo Silva (2005), a Cabula era uma religião de influência **banto praticada no ES**. Referência: Vagner Gonçalves da Silva **Candomblé e Umbanda**. Caminhos da Devoção Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

imigrantes europeias/europeus também pode ser considerada outro fator, ele apresenta que a/os imigrantes italianas/os carregam um contexto familiar muito fechado, laços de isolamento, podendo considerar como hipótese a questão cultural familiar.

Outro fator a ser considerado, segundo o professor, é o perfil econômico da grande Vitória, que é uma das capitais com o maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do Brasil. Temos uma “elite capixaba” com forte presença do público neopentecostal que carrega um discurso de demonização em relação às religiões de matriz africana, aumentando o racismo e a intolerância religiosa. A igreja católica em contrapartida, durante algum período, apresentou um discurso ecumênico, mas ainda assim não é e não foi suficiente. As religiões de matriz africana, portanto, ficam isoladas, se escondem, mas elas existem em grande quantidade.

Em relação à segunda questão feita por Fabrício, Adriano busca explicar a religião a partir do conceito antropológico que, segundo ele, é um campo que se basta (Figura 14). O conceito apresentado pelo professor é o conceito vindo do latim – *relegere*, que quer dizer reler, “tomar com atenção”, algo que deve ser cultuado, ou seja, as religiões de matriz africana estão de acordo com esse conceito. Ele desconstrói o conceito de *religere*, que seria religar com o sagrado, pois, para a/o africana/o, isso não seria preciso, afinal ela/ele está o tempo todo ligada/o com o sagrado, não precisa se religar, porque está presente o tempo inteiro como Orixá.

Figura 14 – Oficina “Religiões de Matriz Africana”



Fonte: Acervo próprio (em: 11/05/2019).

Em relação ao termo “Matriz”, o professor explica que pode ser usado como fundamento, fonte, princípio, manancial. O termo “Africana” remete ao continente Africano. Ao decorrer da aula, foram apresentados alguns conceitos dentro da Umbanda e do Candomblé. Um cursista questionou sobre a cultura indígena, que também representa o jeito brasileiro de ser, mas que em muitos momentos não é abordada. A questão indígena não era foco da aula, mas foi colocada sua importância para a formação religiosa do povo brasileiro.

Para finalizar, algumas características particulares dos rituais umbandistas e candomblecistas são citadas como curiosidade, muitas/os alunas/os perguntaram sobre o simbolismo de diferentes rituais, inclusive em relação à alimentação, sacrifício de animais, orixás, virar santo e à questão de gênero dentro do terreiro. Aos poucos, as dúvidas foram sendo sanadas.

Iniciamos o Módulo II com a terceira aula intitulada “Cultura, Estética, Literatura Afro-Brasileira (Negro-Brasileira)”. A aula foi ministrada pela Prof.^a Dr.^a Kiusam Regina de Oliveira e inicialmente ela nos explicou a diferença entre os termos “negro e afro-brasileiro”. Disse que prefere usar a nomenclatura negro, afinal: quem é considerado afro no Brasil e quem é considerado negro? Ela nos interroga e nos explica que fala a partir da Literatura Negro-brasileira, pois ela é uma mulher negra com consciência racial e produz seus trabalhos com base em suas experiências e vivências.

Feitas as considerações iniciais, Kiusam apresenta várias imagens de artistas negras/os, muitas delas de desconhecidas/os por grande parte da turma⁴⁴. Aos poucos, a professora foi passando as imagens e convidando a todas/os para a reflexão sobre qual mensagem as imagens estariam transmitindo, com os questionamentos: 1) Que estética é essa? 2) Que artista é esse? Minutos depois, a turma foi dividida em grupos, cada grupo recebeu uma imagem para produzir uma análise, alguns questionamentos foram levantados pela professora para serem respondidos, sendo eles: 1) Há relações entre corporeidades negras e as narrativas? 2) Que tipo de narrativa? 3) O que mais?

⁴⁴ A aula foi ministrada para as/os alunas/os do curso de formação e para a turma da disciplina optativa de Licenciatura que a professora ministra aulas nas terças-feiras.

Figura 15 – Atividade em grupo



Fonte: Acervo próprio (em: 21/05/2019).

Para iniciar as apresentações dos grupos, retomamos com a cursista Jaiara lendo um conto de sua autoria intitulado *Silêncio da carne* (citado anteriormente).

1º grupo: A leitura feita pelo grupo foi de um homem negro na imagem sendo vendido por um “preço de banana” próximo a uma Kombi; então o grupo pensou na pessoa negra sendo comercializada como algo sem valor: “a pessoa humana está em liquidação?”. Questionamo-nos: que valor tem o ser humano? Que sociedade é essa que precifica o ser humano? O grupo se mostrou indignado com a imagem, algumas palavras foram ditas, como “tristeza” e “revolta”.

Sobre o artista que fez a obra, tratava-se de Paulo Nazaré, artista mineiro que é invisibilizado no Brasil, mas fora do país, na França, Inglaterra e em outros países, ele e demais artistas negras/os são valorizadas/os. Afinal, não é de qualquer artista que estamos falando, é de um artista negro, que não tem o mesmo espaço que um artista branco. Colocações do grupo: “Será que ele teria espaço para vender a arte dele? Será que ele teria incentivo da mídia pra estar ali divulgando? ‘Olha minha exposição é essa, estou no espaço tal, venham conheçam, divulguem’”. (Cursista Flávia, reposta do grupo 1, 21 de maio de 2019).

2º grupo: O segundo grupo inicia falando de sua imagem que, segundo elas/eles, se tratava de uma mesa de Umbanda, representando a religiosidade umbandista, e a

outra imagem representa a espada de São Jorge, simbolizando proteção contra energias negativas da artista Castiel Vitorino. Os elementos em cima da mesa podem também caracterizar todo o simbolismo que a religião carrega: as imagens, as plantas, os alimentos. Mas segundo o grupo, elas/eles se sentiram incomodadas/os por não terem o conhecimento para distinguir do que se tratava os elementos que ali estavam. Só tiveram a distinção de que eram elementos de religião de matriz africana porque um dos integrantes conhecia a religião umbandista. Segundo a cursista Alessandra (2019):

O que me remete também é que parece a casa da pessoa e a gente sempre vê alguns altares nas casas de pessoas católicas, e esse é um altar também, a questão do sagrado, a presença do sagrado, a imagem que me trás dessa parede de fundo com essa cor é bem parecida com a casa da gente, então dá essa sensação de proteção (Cursista Alessandra, resposta do grupo 2, 21 de maio de 2019).

A artista capixaba responsável pela obra, Castiel Vitorino Brasileiro, do Morro da Fonte Grande, é Psicóloga formada pela UFES, mestranda no programa de Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e trabalha com processos de cura a partir da arte para pessoas que sofrem racismo. Ela trabalha com roupas, vestimentas, objetos para se defender do racismo, ela vem pensando em objetos de proteção.

3º grupo: Discorreu sobre a obra de arte: *A Âncora e a Ilha*. Segundo o grupo, a primeira fotografia foi difícil de compreender, mas identificaram as âncoras, a ilha e uma mulher. Já na segunda fotografia é uma mulher que já saiu dessa ilha. Nós pensamos na representação dessa mulher negra presa nessa ilha, isolada nesse processo. Na segunda imagem, foi apresentada a superação das situações de racismo, de violência de gênero e invisibilidade da mulher negra. Em um primeiro momento, tivemos uma sensação de angústia, e na segunda foto nos veio a força, o poder.

A segunda colocação foi dita em relação à solidão da mulher negra na ilha, presa em um espaço sem ajuda; e na segunda imagem o empoderamento, pois ela pegou a âncora. Uma fala de outra cursista chamou atenção:

Sinto que também essa questão da ilha... normalmente está cercada de água de todos os lados, eu vejo o racismo nessa imagem, estamos

cercados pelo racismo. Se falarmos com as pessoas, elas irão dizer que não existe racismo, irão colocar inúmeras justificativas, mas não dirão que são racistas. (Cursista Aline, resposta do grupo 3, 21 de maio de 2019).

4º grupo: Analisou o trabalho da artista Kika Carvalho que é formada em Artes Visuais, já trabalhou com teatro, carnaval, arteterapia e educadora social. Ela estava na exposição com outras artistas, inclusive com a Castiel e Charlene. O trabalho artístico *Efeito dominó*, é uma parte do trabalho “anatomia para o corpo”; nesse trabalho, a artista faz o corpo da mulher negra e mapeia essa violência que a mulher negra sofre. Ela coloca porcentagem de mulheres, quem são as mulheres e o tipo de arma que é utilizado para praticar a violência. Ela faz referência aos cortes do boi para dividir a carne.

Ela utilizou a tinta dourada para provocar o cristianismo, a igreja católica, pois a cor remete ao ouro das igrejas, e o cristianismo é um dos segmentos que mais violenta as mulheres. Segundo Kiusam, Kika é grafiteira e feminista; as obras dela são sempre focadas nas violências que sofrem as mulheres.

5º grupo: A imagem do grupo cinco se referia “às teorias racistas do século XIX” e à *Parede da memória*, da artista Rosana Paulino. Inicialmente o grupo relata que a primeira imagem apresenta uma tentativa de justificar que a/o negra/o é inferior à/ao branca/o, utilizando-se da ciência como forma de justificar a anatomia das/os negras/os para serem escravizadas/os.

A outra situação é questão da eugenia e do embranquecimento do Brasil para exterminar a população negra. A percepção feita pelo cursista Eduardo foi:

Olhar rápido que nós temos, pois não somos educados para as artes, e esse exercício que nós fizemos aqui eu acredito que poucos tiveram a oportunidade de fazer antes, sentar durante um tempo, observar uma obra, conversar com as pessoas, ver as impressões, achar que estamos viajando muito e pensarmos sobre a subjetividade da arte e entender que cada um vê de uma forma. Então assim, pra mim foi uma atividade extremamente impactante, rica e me fez refletir o quanto tenho essa pobreza do olhar para a arte, inclusive em relação aos artistas negros. O nosso olhar está muito domesticado para a arte europeia, a arte mais eurocentrada. (Cursista Eduardo, resposta do grupo 5, 21 de maio de 2019).

6º grupo: O grupo retratou a imagem de um corpo negro apresentado como objeto, cortado, fragmentado, reconstruído, mais uma vez nos lembrando da questão do

corde das partes do boi. A/o negra/o sendo tratada/o como uma mercadoria. A/a negra/o perde seus valores, sua religião, sua família. E infelizmente muitas dessas ideias são aprendidas na escola e reforçadas com outros termos, tais como: “magia negra”, “moça escurinha, mas educada”, “fome negra”, “cabelo ruim”, “ovelha negra da família”, entre outras frases e termos que, segundo Oliveira (2014):

Nessas frases e termos, temos a presença de várias noções e concepções que se afluam como identidades étnicas, estereótipos raciais sobre povos e culturas, etnocentrismos, racismos etc. Nesse sentido, o trato pedagógico coloca em questão a dimensão política e identitária, na medida em que o professor precisa politizar o debate e mobilizar uma reflexão histórica sobre as relações de poder na sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2014, p. 90).

A segunda imagem com os olhos vendados lembra uma identidade roubada, a/o negra/o na diáspora que perdeu a sua identidade. Outra questão é a beleza, o padrão estabelecido que faz com o que a/o negra/o seja tratada/o como “feia/o”, fora dos padrões.

Para finalizar o momento, os grupos receberam as tirinhas produzidas pela Kiusam. E um amplo debate sobre o empoderamento, o retrato de fatos reais, o racismo naturalizado e a importância de denunciar atos de racismo foram colocados em evidência pelas/os cursistas.

Figura 16 – Leitura de tirinhas



Fonte: Acervo próprio (em: 21/05/2019).

Ainda no Módulo II, realizamos uma aula orientando a elaboração do projeto final; na semana seguinte, tivemos a aula “Juventude e Mulheres Negras”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Débora Cristina de Araujo (Figura 17), que iniciou falando sobre sua experiência para o grupo após ser apresentada pela professora Dr.^a Cleyde Amorim. Débora falou sobre sua atuação como professora da rede estadual no interior Paraná e apresentou sua formação: é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Paraná, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professora da UFES. Ela coordena o grupo de estudos chamado “LitERÊtura”. Segundo ela, esse nome brinca com a palavra literatura e erê, que significa criança, criança que habita em cada um de nós. Ao concluir a explicação, ela convida a turma para participar dos encontros. Débora aborda que as infâncias das crianças negras não são as mesmas das crianças brancas, devido ao racismo presente na sociedade.

Figura 17 – Aula “Juventude e Mulheres Negras”



Fonte: Acervo próprio (em: 04/06/2019).

Após apresentar sua área de atuação e pesquisa, Débora inicia com a temática “Juventudes e Mulheres negras”, falando sobre a questão que marca as duas temáticas: a vulnerabilidade. Ela faz um recorte da temática, opta por começar com as juventudes negras e expõe um vídeo para refletirmos. Com a exibição do vídeo, fomos questionadas/os sobre a invisibilidade das/os jovens negras/os e dos potenciais subaproveitados, afinal nosso país é um dos que mais matam juventudes negras e que não aproveitam os potenciais, onde a/o negra/o é invisibilizada/o.

Para abordar a temática, o foco foi nas questões que envolvem o genocídio da juventude negra brasileira, o racismo institucional e uma discussão mais positiva e propositiva sobre o empoderamento estético e político, além do acesso à educação formal. O cursista Wellington destaca a atuação da polícia em relação ao corpo negro e o cursista Paulo (residente pedagógico) deu um exemplo de uma experiência que teve ao ir ao Posto de Saúde na periferia de Serra. Segundo ele:

[...] na parede do posto havia várias fotos de crianças com médicos e enfermeiros, nenhuma foto tinha crianças negras, todas eram crianças brancas, ou seja, onde estão essas crianças negras? E ao se deparar com as pessoas esperando atendimento, a maior parte são crianças negras com suas famílias negras (Relato do cursista Paulo, 04 de junho de 2019).

Outro depoimento de racismo institucional foi apresentado pela cursista Patrícia, de Vila Velha. A cursista relatou que trabalhava em uma escola particular por quatro

anos, quando surgiu um cargo de orientadora pedagógica. Havia três pessoas disponíveis para ocupar o cargo, sendo que duas delas eram negras (Patrícia era uma delas). Elas criaram expectativa de contratação para o cargo, devido ao tempo de serviço na escola, mas não foi isso que aconteceu, pois a escola alegou que elas não atendiam ao perfil. Foi um momento muito marcante, uma situação de racismo que, segundo ela, nunca havia passado.

A segunda parte da aula foi destinada para dialogarmos sobre as Mulheres Negras. A professora inicia contando a trajetória de Angela Davis, que teve uma postura de enfrentamento, foi considerada uma comunista nos EUA, numa sociedade que tinha pavor do comunismo. Davis teve um posicionamento muito forte sobre a mulher negra.

Nesse momento, presenciamos relatos de dor quando a professora discutiu com o grupo o vídeo *A mulata que nunca chegou*, pois uma cursista se colocou no lugar da “mulata” e relatou sobre a situação das cobranças e do medo de não atender às expectativas de seu pai. O silêncio após o término do vídeo, para Aline, representa a identificação com a realidade, a representação: “Na hora que ouve falar parece que está falando de você e então você percebe, como que isso acontece e eu não vi, são coisas que a gente sente na pele, sente doer e não tem consciência do que é essa dor” (Relato da cursista Aline, 04 de junho de 2019).

Após expor algumas personalidades negras, Débora convidou a cursista Jaiara para ler um de seus contos, que escolheu *A menina que escondia os pés*. Trata-se de um conto que fala sobre ela mesma. Jaiara se emocionou ao falar sobre suas histórias por meio de seus poemas e contos para a turma.

A menina que escondia os pés

Janaína era muito conhecida no lugar onde vivia. Uma ilha muito aconchegante, bem longe das metrópoles e rodeada por um rio caudaloso e sedutor. Para se chegar até lá, era preciso navegar três dias e se preparar para a fúria ou acalanto das serpentes e dos ventos. O nascimento de Janaína foi um burburinho na cidade que só. Ninguém podia ver seus pés. Sua mãe sempre o escondeu numa botina de ouro maciço. Era preciso ter respeito aos pés de Janaína, quem olhasse para seus pés desejando que suas botinas derretessem, tinha os olhos cegados pelo reflexo brilhante do objeto. Era preciso controlar os pensamentos maldosos ao seu lado. Porém todas a olhavam, ninguém resistia à beleza de suas botinas douradas e sempre polidas. As mais velhas da ilha dizem que suas botina foi um presente da deusa do ouro que era muito vaidosa e, de tempos em tempos,

presenteava as bebês meninas com seus pertences valiosos. Seu presente era um convite a usá-lo eternamente. Somente as mulheres mais velhas e mais sábias da ilha guardavam e protegiam o segredo de Janaína. Pouco se sabia sobre seus pés, eram muitas as especulações. Mas era sabido por todas e todos que de tempos em tempos, ela ia lavar as botinas na boca do rio e assim seus pés ficam à mostra, se nutrindo de luz solar. Ninguém na ilha tinha coragem de espiar às escondidas. Com o passar dos anos, a mocidade aflorou em Janaína e as notícias sobre seus pés despontavam mundo afora. Muitos aventureiros se atreveram a chegar na ilha, mas nunca alcançaram seu destino. Dizem que muitos estão à deriva até hoje no grande rio. Recentemente, um aventureiro europeu conseguiu chegar na ilha e sondou informações sobre os pés de Janaína. Desacreditou dos perigos dessa curiosidade e foi desafiado pela comunidade a descobrir os segredos que seus pés guardavam. Passou dias atrás de uma moita próxima à beira do rio a espera da bela Janaína com sua botina de ouro. E ela surge com sua mãe e as sábias anciãs da ilha para ajudar da lavagem dos pés da moça. Suas botinas ficam ainda mais brilhantes à beira do rio. Nesse momento, todos os pássaros da ilha se aproximaram de Janaína para emitir seu canto. Os ventos assobiavam entre as folhas. As sábias anciãs louvavam a mãe d'água em agradecimento à vida de Janaína, o rio se agitava de alegria e peixes e serpentes pulavam saudando a moça, felizes pela presença dela ali. Janaína com os olhos marejados emocionou-se com tanta beleza de tudo, e debulhou-se em prantos. Seu choro-canto podia ser ouvido até do outro lado do rio. As sábias anciãs retiraram suas botinas e seus pés podiam ser, finalmente vistos. Janaína tinha um rio nos pés. Os peixes mais minúsculos do mundo viviam no rio-pés de Janaína. O aventureiro, extasiado com tudo o que presenciou, perdeu a visão ao enxergar as linda botinas da menina moça. Perdeu o sentido dos ouvidos logo na cantoria dos passarinhos, pois nunca ouvira nada parecido em toda a sua vida. Seu corpo não se aguentou de tantas sensações desconhecidas por ele antes que seu coração explodiu dentro do peito. E seu corpo, foi petrificando aos poucos, sendo revestido por um gelo que nunca derrete e que nunca se quebra.

Jaiara Dias

Outro ponto marcante para a nossa formação foi a Aula de Campo em uma Comunidade Tradicional de Matriz Africana, o Terreiro de Pai Sandro de Jagun⁴⁵. Fomos recebidas/os em um sábado pela manhã, com muito acolhimento pelo Pai Sandro e demais membras/os da casa. Fizemos um café da manhã que foi muito acolhedor e de interação entre as/os cursistas e membras/os da casa.

⁴⁵ Pai Sandro ou Sandro de Jagun são os nomes religiosos com que Sandro Cabral Silva é conhecido na região onde vive e se relaciona. Babalorixá responsável por dirigir o IBASÉ OMO JAGUN (Casa de Axé do filho de Jagun), localizado na Rua A, Lote 40, Loteamento Planeta II, Bairro Planeta, Cariacica/ES.

Figura 18 – Momento de acolhimento no Terreiro



Fonte: Acervo próprio (em: 08/06/2019).

Muitas/os cursistas estavam abertas/os para conhecer a religião e entender os rituais da Comunidade. Diferente de muitos, um grupo pequeno de cursistas estava mais receoso com o ambiente e ficou mais afastado do Pai Sandro e dos elementos. Infelizmente são marcas do racismo religioso que atingem as religiões de Matriz Africana. Após o café e conversas entre o grupo, Pai Sandro nos convidou para iniciar a visita a partir da entrada da casa, foi então que registramos uma foto do grupo (Figura 19).

Figura 19 – Entrada do Terreiro de Pai Sandro de Jagun



Fonte: Acervo próprio (em: 08/06/2019).

Para iniciar a visita, Pai Sandro relatou sobre a sua presença no bairro: disse que não tem nenhum problema com as/os vizinhas/os, e que pode deixar a Casa aberta que ninguém mexe, pois existe uma interação com a vizinhança. Quando elas/eles preparam alimentos para as festas e cerimônias, por exemplo, elas/eles distribuem para as/os vizinhas/os. A região é muito carente e recebe com carinho o alimento. Se as/os vizinhas/os precisam de alguma ajuda, elas/eles contribuem com medicamentos, com uma fala de carinho, com uma cesta básica; então, existe uma interação.

Pai Sandro fala sobre os elementos na entrada da Casa, Roça de Santo ou Barracão (de acordo com a fala dele). Na entrada, há dois guardiões: ao lado direito Exu, ao lado esquerdo Ogum. Para entrar, é necessário falar “Agô” (dai-me licença), porque da porta para dentro “estou” em outro mundo, da porta para dentro é uma/um filha/o de santo que entra, é o Babalorixá; então, é necessário pedir licença. Toda casa de Axé tem uma única entrada, porque temos dois guardiões.

Após mostrar os diferentes lugares e objetos das divindades, para finalizar a visita, assistimos a uma amostra do ritual de Xirê no salão destinado aos rituais do

Candomblé, que, segundo Pai Sandro, é um ritual, uma sequência de cantigas para todos os 16 Orixás. Para cada Orixá, foi feito um ritual diferente, um canto diferente. O ritual foi muito rico, carregado de simbolismo, foi muito bonito ver o envolvimento das/os membras/os dançando e cantando. Ao final, as/os membras/os da casa fizeram uma roda e nos convidaram para participar com elas/eles. Nunca havia participado de algo parecido, fiquei emocionada, mas percebi que algumas/alguns cursistas não se colocaram à disposição para entrar na roda.

Iniciamos o Módulo III com a aula “Políticas Públicas Específicas para Negros (as) no Brasil”. A aula foi ministrada pela Prof.^a M.^a Hiléia de Araujo Castro. Ela inicia com uma citação de Paulo Freire (1987), legitimando a importância do autor para a promoção de um pensamento crítico, liberto de preconceitos.

Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo à “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação (FREIRE, 1987, p. 12).

A aula foi marcada por expor a importância de negras/os e brancas/os trabalharem juntas/os em prol da luta contra o racismo. O cursista Paulo (residente) usa como exemplo um dos coletivos negros dentro da UFES, que não aceita a presença de pessoas brancas. Diz entender o processo, mas acha necessário que todas/os participem dos debates e dialoguem sobre a importância de dialogar e lutar juntas/os contra o racismo. Para reforçar a fala do cursista, Hiléia cita o poema *Magia Negra*, de Sérgio Vaz, contra a discriminação racial, a partir do trecho que diz: “Magia negra são os brancos que são solidários na luta contra o racismo”.

Feitas as considerações iniciais, entramos então na Lei nº 10.639/2003, que garante a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira. A professora fez a exposição um panorama geral da implementação da legislação e também a alteração incluindo o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Após apresentar a legislação, cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O conteúdo foi denso por se tratar de legislação e contextualização histórica, mas de extrema importância para exigirmos o direito de garantir a aplicabilidade da Lei nº

10.639/2003 nas escolas. Contamos com alguns exemplos de possíveis ações para desenvolvermos com as/os nossas/os alunas/os. Uma ação é a possibilidade de trabalharmos com lápis de cor com várias tonalidades de “cor de pele” (Figura 20), para que as/os alunas/os percebam nas histórias e nos lápis a representatividade de sua cor.

Figura 20 – Giz de cera



Fonte: Acervo próprio (em: 25/06/2019).

A segunda oficina desenvolvida no curso foi intitulada como “Cultura Afro-Brasileira” e foi ministrada pela Prof.^a Dr.^a Kiusam de Oliveira. Iniciamos falando sobre a necessidade de provocar rupturas em nosso local de trabalho, e para isso precisamos “incomodar”, precisamos provocar estranhamento dentro de nós mesmas/os.

A professora Kiusam nos faz refletir sobre a “nossa zona de conforto” como educadoras/es, afinal não damos conta de aprender para atender a todo o conteúdo, mas é necessário buscar fontes de pesquisa e ir à luta. É preciso entender que a África foi o berço da humanidade, entender a história antes do processo de escravização. Dessa forma, é importante fazer o exercício da leitura, da pesquisa, porque a história foi invisibilizada por séculos. Então, é importante até mesmo articular o conhecimento fora da universidade, afinal a ela transmite o saber hegemônico e não provoca rupturas.

A aula foi de extrema importância para pensarmos em estratégias de valorização da cultura afro-brasileira e africana, afinal não podemos levar para a sala de aula apenas uma visão de negras/os com viés da escravidão. É necessário entendermos a origem da história com todo conhecimento científico e cultural produzido em África que não é contado.

A África está associada aos maiores avanços tecnológicos, exemplo da cidade de Tombuctu que foi berço para a primeira Universidade⁴⁶ do mundo, além de vários avanços, tais como: comércio, escrita, arquitetura, engenharia com a construção de grandes centros urbanos, sofisticação da organização política, a prática da medicina, o avanço do conhecimento da produção intelectual, e uma das civilizações mais avançadas da experiência humana.

São informações que estabelecem mudanças de paradigmas, afinal sobre as/os africanas/os são oferecidas somente informações negativas. Expor esses fatos faz com que nós professoras/es e as/os estudantes reflitamos sobre a hegemonia europeia que não carrega todos os conhecimentos, é um conhecimento recente. Segundo Kiusam, não disponibilizar esses conteúdos reflete o pensamento hegemônico, o racismo, o medo de perder espaço para um “novo” saber.

Sobre a necessidade de reproduzir um novo conteúdo, reproduzir um pouco do que aprendemos, a cursista Luciana do MP levanta a questão da imprensa que também esconde as informações:

A imprensa deturba as informações, por exemplo, África a gente aprende só que tem pobreza que tem miséria, que tem gente morrendo, que aquilo é muito ruim, a favela é onde tem o bandido (aquilo também é muito ruim) [...] então eu penso assim, que os movimentos sociais, as instituições deveriam conversar mais com a imprensa, porque a imprensa se aproveita da liberdade de expressão, e por mais que as crianças, os jovens estejam nas escolas, eles também são massificados pela imprensa, pelos meios de comunicação (Cursista Luciana, 29 de jun. 2019).

O cursista Josemar, do município de Viana, também levanta algumas considerações:

⁴⁶ Parte dessa Universidade foi destruída, e grande parte dos documentos foram queimados com o objetivo de apagar a História. Alguns moradores locais conseguiram pegar alguns documentos, porém grande parte foi perdido.

A questão que Luciana colocou é muito emblemática pra gente pensar a partir de uma perspectiva de entender como que isso que você [professora] estava pontuando sobre o domínio da história, apresentando uma linha do tempo tendo como referência a África, mas os livros didáticos de história colocam como referência os acontecimentos europeus, e era muito comum nos cursos de história, nas formações ter uma área como referência e diversos livros que foram escritos tendo como referência “a história da civilização ocidental”, ou seja, o que está em jogo é como é que a história constrói uma narrativa eurocêntrica e acaba fazendo com que as pessoas que são formadas a partir dessa narrativa entendam o processo histórico de modo linear e se torna decisivo, fazendo com que o nosso pensamento também seja colonizado. Então, eu acho que a mudança paradigmática é também poder chamar de uma descolonização do pensamento (Cursista Josemar, 29 de jun. de 2019).

E mais uma vez é importante pensarmos em ações e em formações para descolonizar o pensamento, inclusive a importância da nossa formação em parceria com o MP, que fornece um caminho possível para abrir espaços de desconstrução. A necessidade de dialogar com o MP para tornar a formação obrigatória, cobrar das Prefeituras e do Estado estratégias para fornecer meios possíveis de formação docente.

Quando essa demanda vem por intermédio do MP, a coisa muda. A gente vivenciou isso em Vila Velha e vem vivenciando isso, vemos a questão da vulnerabilidade da Lei, e eu já disse isso, temos que usar o que temos de arma, e se essa é uma arma interessante, cabe à gente utilizar. E acontecem por menores dentro da secretaria, como a liberação de professores, por exemplo, e quando se tem essa parceria não acontece isso. O MP vem ganhando esse espaço, o respeito da gente, justamente por estar junto, por estar ouvindo, por estar querendo entender o que é o dia a dia da gente. Isso é muito importante pra gente falar, porque passou a ser uma parceria importante (Cursista Alessandra, 29 de jun. de 2019).

Para finalizar a aula, a professora expõe mais exemplos da cultura, ciência, e literatura africana que não nos é apresentado nas escolas. Reafirma a necessidade de levarmos para as salas de aula essas informações, de estudarmos e nos apropriarmos delas.

Figura 21 – Oficina Cultura Afro-Brasileira



Fonte: Acervo próprio (em: 25/06/2019).

A nossa última aula na UFES foi sobre “A Política de Cotas Raciais no Brasil”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Andrea Bayerl Mongim. A professora destacou como ponto de partida um objetivo geral para a aula que seria “analisar o processo de implementação de medidas de Ação Afirmativa no Brasil, destacando as cotas para ingresso no curso superior”.

Andrea também apresenta uma questão problematizadora para refletirmos e chegarmos a uma conclusão ao final da aula: “Por que as cotas, especialmente as definidas com bases em critérios raciais, incomodam tanto?”. A partir dessa questão-problema, ela questiona a turma sobre a polêmica em torno das cotas raciais de negras/os e indígenas. Para a aula, a professora selecionou um texto⁴⁷ para lermos juntas/os sobre a política de cotas.

Algumas/alguns cursistas comentaram sobre a falta de acesso e de compreensão sobre a necessidade da inclusão da política de cotas e que muitas pessoas ainda ficam questionando do “porquê ter as cotas”. Inclusive, segundo algumas/alguns

⁴⁷ Texto: *A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*, de José Jorge de Carvalho – Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPq/Universidade de Brasília, 2016.

cursistas, as/os próprias/os professoras/es da educação básica não defendem as cotas e deslegitimam a sua importância, exaltando a meritocracia.

Algumas/alguns ainda dizem que a política de cotas “reafirma a incapacidade de negras/os, portanto, reafirma o racismo”. A professora relatou que até mesmo ela, durante um momento de sua vida, julgava que não havia necessidade de ter cotas, mas ela mudou sua percepção e passou a pesquisar e entender que de fato é preciso que exista sim um mecanismo provocador para que as transformações ocorram. Afinal, as identidades negras são desvalorizadas e não são reconhecidas nos espaços públicos e na sociedade como um todo. Compreendemos que a política de cotas é o mínimo que pode ser feito para que o reconhecimento aconteça.

Durante a aula, fomos chegando a algumas conclusões coletivas, inclusive após a professora apresentar alguns dados, foi possível compreender que o sistema de cotas deu espaço para muitas/os jovens terem acesso ao ensino superior. Inclusive, muitas/os estão inseridas/os em coletivos e movimentos sociais, tornando-se militantes e defendendo a permanência de cotas. Nesse momento da discussão, o cursista Eduardo, do município de Serra, disse:

Durante minha permanência na Universidade no período que antecedeu as cotas, o racismo institucional que oprime. Na época que as cotas começaram a se estabelecer não houve um diálogo amplo no sentido de tirar essas ideias preconceituosas e estereotipadas, dessa forma, o próprio negro não abraçou. Eu mesmo na época estava aterrorizado quando foi implantado o sistema de cotas, porque o que se dizia, se criava um rótulo de que todo o negro que saísse da Universidade teria sido produto de cotas e o mercado de trabalho não assimilaria esse negro porque seria um profissional inferior de alguma forma [...] Somente depois, estudando, entendendo o processo que compreendi a necessidade das cotas (Cursista Eduardo, 02 de jul. de 2019).

Outra contribuição veio do cursista Raphael (residente pedagógico):

[...] na escola em que eu convivo vejo que é necessário se trabalhar sobre o sistema de cotas durante todo o Ensino Médio, percebo entre os alunos do primeiro ano (são os que eu convivo) que eles têm uma visão negativa do sistema de cotas, eles carregam essa visão do senso comum e se não for conversado com eles desde o primeiro ano, isso vai piorando e pode chegar a um ponto deles não terem incentivo para entrar na Universidade (Cursista Raphael, 02 de jul. de 2019).

Após esses depoimentos, uma cursista perguntou sobre como funciona a distribuição de cotas, como que acontece de fato. Andrea então apresentou um quadro com a distribuição de cotas a partir da Lei nº 12.711/2012⁴⁸. Depois desse panorama geral e leitura do texto sobre as cotas, fizemos um momento de confraternização.

Figura 22 – Momento de confraternização



Fonte: Acervo próprio (em: 02/07/2019).

Por fim, o seminário de encerramento do curso de formação e pesquisa em EREER foi realizado no dia 09 de julho de 2019, às 14h, no auditório do MP Estadual, de acordo com a seguinte organização: 1º momento – exposição de *banners* com os projetos de intervenção desenvolvidos pelas/os cursistas; 2º momento – composição de mesa com uma fala breve de cada membra/o e uma fala da Prof.^a Dr.^a Patrícia agradecendo pelo apoio das/os envolvidas/os; 3º momento – palestra do Prof. Dr. Gustavo Henrique Araújo Forde; 4º momento – apresentação de sete trabalhos desenvolvidos pelas/os cursistas que representaram os cinco municípios presentes no curso, assim como o MP e o programa de RP.

48 A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunas/os oriundas/os integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Figura 23 – Folder de divulgação de Encerramento do Curso

1 de 1

09 DE JULHO DE 2019
HORÁRIO: 14 ÀS 18H

SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DA PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO DE FORMAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Seminário de encerramento do Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais. Momento de socialização das práticas realizadas como intervenção nas instituições e locais de trabalho dos cursistas.

neab
Ministério de Educação
Estado do Espírito Santo

MPES
Ministério Público
Estado do Espírito Santo

UFES
Universidade Federal
do Espírito Santo

Educação
Estado do Espírito Santo

ProEx

Pesquisa e Formação

Curso de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais

Público:
Professores(as),
gestores(as),
sociedade civil,
técnicos(as) das
secretarias

Convidado: Prof. Dr. Gustavo Forde

Seminário de encerramento do curso: Auditório do Ministério Público Estadual

Socialização das Práticas de Intervenção

NEAB/MPES PROEX UFES/PPGMPE/ VITÓRIA JULHO/2019

Fonte: Equipe organizadora, julho de 2019.

Iniciamos a exposição dos *banners* às 14h. Além de convidadas/os das Prefeituras, algumas/uns funcionárias/os do MP acompanharam os trabalhos e prestigiaram o evento (Figura 24 e 25).

Figura 24 – Apresentação dos projetos de intervenção



Fonte: Acervo próprio (em: 09/07/2019).

Figura 25 – Exposição de banners



Fonte: Acervo próprio (em: 09/07/2019).

Para dar continuidade, fizemos a composição da mesa, a Prof.^a Dr.^a Patrícia agradeceu a todas/os presentes e fez um momento simbólico, significativo e acolhedor para as/os cursistas que finalizaram o curso: chamou cada um pelo nome para ficar de pé e afirmou sobre a importância de levar adiante o que cada cursistas aprendeu durante a formação.

Dando continuidade à solenidade, contamos com a palestra do Prof. Dr. Gustavo Henrique Araújo Forde, que apresentou sua pesquisa de doutorado *Vozes Negras na História da Educação: racismo educação e movimento negro na história do Espírito Santo (1978-2002)*.

Na apresentação do professor, foi exposto sobre a necessidade de enfrentar o racismo, pois não podemos aceitar práticas racistas em nossa sociedade e em

nossas escolas. Inclusive, na pesquisa de Forde (2018), ele apresentou que em muitos casos a constituição da “[...] militância foi impulsionada por processos de afirmação do pertencimento de negritude e enfrentamento do racismo, muitas vezes decorrentes da experiência com o racismo em espaços escolares” (FORDE, 2018, p. 24-25).

É por isso que, segundo Mori e Amorim (2011),

[...] a educação escolar, enfim, não pode ser a transmissão acrítica dos conhecimentos que o Estado e as demais instituições dominantes consideram legítimos, já que é também na escola que construímos as nossas identidades individuais e coletivas e queremos que estas identidades estejam livres do peso das estruturas de poder para que as nossas mentes e as nossas vidas sejam descolonizadas (MORI; AMORIM, 2011, p. 118).

O próximo momento foi destinado às apresentações dos projetos de intervenção realizados pelas/os cursistas em seus locais de atuação, sendo que foram selecionados uma/um de cada município, uma do RP e uma do MP. Cada cursista contou com 10 minutos para expor a proposta da intervenção realizada. Ao todo, foram sete apresentações, conforme a seguinte ordem: 1ª) Welington, representando o município de Cariacica; 2ª) Alessandra e Fabrício, representando o município de Vila Velha; 3ª) Franciele, representando o município de Serra; 4ª) Luciana, representando o MP estadual; 5ª) Jaiara, representando o Programa RP; 6ª) Aline, representando o município de Viana; e 7ª) apresentação da cursista Francisca, representando o município de Piúma.

Figura 26 – Apresentação do projeto de Alessandra (município de Vila Velha)



Fonte: Acervo próprio (em: 09/07/2019).

Figura 27 – Apresentação do projeto de Jaiara (residente pedagógica)



Fonte: Acervo próprio (em: 09/07/2019).

Figura 28 – Encerramento do Curso de Formação e Pesquisa em ERER



Fonte: Acervo próprio (em: 09/07/2019).

5.4 A ATUAÇÃO PRÁTICA DAS/OS RESIDENTES PEDAGÓGICOS

Para a atividade final do curso, as/os cursistas deveriam propor, em seus locais de trabalho e pesquisa, práticas que envolvem a temática proposta durante todo o processo formativo. As/os participantes tiveram períodos de orientação para elaboração dos projetos que posteriormente foram aplicados.

Conforme dito anteriormente, acompanhamos as intervenções das/os residentes pedagógicas/os na escola de atuação EEEM Professor Agenor Roris, localizada no município de Vila Velha/ES. Também acompanhamos os desdobramentos dos projetos apresentados na UFES. A cursista e residente Jaiara estava adiantada no processo, pois desde o início do ano letivo na escola já vinha desenvolvendo suas aulas sobre literatura afro-brasileira. Os demais residentes iniciaram a proposta para a formação de ERER e decidiram que dariam continuidade após o encerramento.

No quadro a seguir, consta o nome da/o residente pedagógica/o, a proposta de intervenção realizada e os objetivos da proposta.

Quadro 6 – Propostas de intervenção elaboradas pelas/os cursistas Residentes Pedagógicas/os

Residente Pedagógica/o	Proposta de intervenção	Objetivo da proposta
Ewerton de Andrade Pereira	Identificação de percepções e práticas sobre racismo e ERER, em uma escola pública estadual de Vila Velha/ES	Nesta pesquisa, o foco de análise inicialmente são as perspectivas da direção escolar, do pedagógico, Professores Coordenadores de Área (PCA) e professor da disciplina de Sociologia frente ao que determina a Lei nº 10.639/2003, e as práticas pedagógicas que estes têm realizado para efetivação.
Jaiara Dias Soares	Escritas de Si e dos Mundos	Tendo em vista a invisibilidade de escritoras e escritores negros no mercado literário, promover a prática de leitura em sala de aula apresentando escritoras e escritores negros de todo Brasil, inclusive, destacando a cena literária Capixaba.
Paulo Sérgio de Jesus	(Re) Conhecendo a História de Rainhas e Princesas Africanas	O projeto “(Re) Conhecendo a História de Rainhas e Princesas Africanas” tem o objetivo de enfrentar a negação da história dos povos africanos e afro-brasileiros através do conhecimento e reconhecimento da história de rainhas e princesas de reinos africanos, do cumprimento do direito dos estudantes de acesso ao ensino da História e Cultura da África e dos povos Afro-Brasileiros garantido na Lei 10.639/2003, contribuir para a mudança da forma com que, como afirma Silva, “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” (SILVA, 2005, p. 21) e despertar nos estudantes formas diferentes de percepção da história de reinos africanos.
Raphael Ilário da Silva	Dialogando com a Educação das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Sociologia	O objetivo desse projeto é desenvolver entre os alunos a capacidade de compreender a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais, compreendendo o estudo de raça, etnia e demais temas, os quais possam ser debatidos colocando sempre a questão racial como elemento de discussão.

Fonte: Projetos de intervenção desenvolvidos pelas/os residentes pedagógicas/os (2019).

O residente Ewerton de Andrade Pereira iniciou sua pesquisa na escola no mês de maio de 2019, a princípio como proposta de intervenção do curso de formação. O foco da pesquisa do residente foi dialogar diretamente com a gestão da escola, professoras/es coordenadoras/es de área (PCA) e o professor de Sociologia sobre as práticas realizadas por elas/es para a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

O residente também apresentou alguns objetivos específicos, sendo eles:

- Identificar opiniões sobre a configuração racial da escola, na dinâmica do racismo estrutural;
- Avaliar e construir soluções de enfrentamento ao racismo, a partir do questionário aplicado individualmente (Projeto de Intervenção do residente Ewerton Pereira, 2019).

Para metodologia de seu projeto, Ewerton utilizou levantamento bibliográfico, delimitação de público e tema, elaboração de questionário próprio, que foi aplicado às/aos atrizes/atores escolares (Figura 29), e a partir das entrevistas. O caminho elaborado por ele na escolha dessas/es atrizes/atores envolveu reflexão entre o que ele já havia percebido antes de iniciar a formação em ERER.

Figura 29 – Aplicação de questionário



Fonte: Acervo próprio (em: jun. 2019).

Como resultados de sua pesquisa, Ewerton Pereira (2019) nos apresentou:

Construir educação para as relações étnico-raciais, uma sociedade mais justa e democrática, é saber que é possível transformar ideologias racistas que ainda rondam a sociedade brasileira e suas instituições, exemplo fático

é a escola, sabemos que não significa impor a escola e somente a ela, a responsabilidade da superação de preconceitos e discriminações raciais, ou que somente em ambiente escolar devem ser discutidas.

Entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural, seja através do recorte étnico-racial ou de tantos outros recortes possíveis, é inserir-se no contexto das lutas sociais, é assumir um posicionamento político e ético que transforme o nosso discurso em prol da escola democrática e da diversidade em práticas efetivas e concretas.

Diante da proposta qualitativa que me propus, encarei com certa preocupação alguns posicionamentos nas entrevistas, não foi possível perceber um aprofundamento no conteúdo que perpassa a Educação das Relações Étnico-Raciais.

As entrevistas foram carregadas de palavras-chave, apresentando um discurso coletivo onde as ideias centrais sobre racismo criaram oposição a ancoragem do discurso de representação. Observamos na escola Professor Agenor Roris, um reconhecimento de seu grupo e realidade desses sujeitos do campo de pesquisa, porém a máxima “todos somos racistas e necessitamos enfrentar essa realidade” é pontuada como não pertencimento, impedindo de trabalharmos mais a fundo a questão racial (Projeto de Intervenção do residente Ewerton Pereira, 2019).

O residente apresentou sua pesquisa no seminário de encerramento do curso de formação em EREER e também apresentou no III COPENE SUDESTE, no “1º Seminário Internacional Interdisciplinar: perspectivas para tecnologias sociais e desenvolvimento humano” e para as/os funcionárias/os e alunas/os da EEEM Professor Agenor Roris.

Figura 30 – Exposição de banner no III COPENE Sudeste



Fonte: Acervo próprio (em: 26/09/2019).

Figura 31 – Exposição de projetos no 1º Seminário Internacional Interdisciplinar



Fonte: Acervo próprio (em: 18/10/2019).

Figura 32 – Exposição dos resultados da pesquisa na escola



Fonte: Acervo próprio (em: 07/11/2019).

Perguntamos ao residente Ewerton qual foi o momento mais significativo de sua formação no percurso da RP e da formação em EREER. Ele nos respondeu:

Creio que um momento mais significativo da Residência Pedagógica seja: quem é o corpo que trabalha na escola? E quais essas funções esse corpo exerce? O que quero dizer [é que] basta uma pequena reflexão que

saberemos pensar nas tias da cozinha, nas tias da limpeza, essa fotografia de negação desse corpo que está neste local de trabalho. O que é contextualizado são os cargos de poder e gestão e coordenação do poder nesse tema debatido na sociologia e amplamente difundido por autores, os contemporâneos, trazem aspectos que a formação é uma experiência que atravessou não só a formação de docente de sociologia, e agregando a de pesquisador da questão da percepção identificação do racismo em espaço e o tempo escolar, com este desdobramento da formação, possui outra vez de pesquisa a pesquisa, por isso na participação de palestras, e de encontros, e no processo de internacionalização de conteúdo tecnologias sociais (Residente Ewerton, entrevista concedida em 04/02/2020).

Acompanhamos a residente Jaiara Dias e é impossível não se emocionar com a trajetória dela, desde o início da RP. Jaiara levou para a sua formação a pesquisa e o trabalho interdisciplinar entre a Sociologia e a Literatura, com o objetivo de dar visibilidade às escritoras e aos escritores negros/os. Com isso, ela promoveu a prática da leitura em sala de aula com destaque para escritoras capixabas.

A metodologia adotada foi:

A metodologia para o desenvolvimento da atividade de intervenção tem como base a promoção de um projeto intitulado “ESCRITAS DE SI E DOS MUNDOS” realizado na escola EEEM Agenor Roris com duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio. O projeto teve início em fevereiro de 2019 com pretensão de encerramento para novembro de 2019, ou seja, se trata de um projeto que já foi iniciado e terá continuidade para atender à demanda do ambiente de atuação enquanto residente pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Além de atender ao Curso de Formação e Pesquisa para Educação das Relações Étnico-Raciais (Projeto de Intervenção da residente Jaiara Dias, 2019).

A residente adotou algumas etapas durante o processo, sendo elas: apresentação da trajetória escolar da pesquisadora; momento para apresentação da trajetória escolar das/os alunas/os; aula sobre as *escrevivências* da escritora Conceição Evaristo; aula sobre leitura e interpretação do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, presente na obra *Olhos D'água* (2016), de mesma autoria; produção textual sobre representatividade; representatividade negra na arte; e a culminância do projeto “Escritas de si e dos mundos” com um sarau e exposição de fanzines.

Figura 33 – Culminância do projeto “Escritas de si e dos mundos”



Fonte: Acervo próprio (em: 07/11/2019).

Figura 34 – Exposição dos trabalhos realizados pelas/os alunas/os



Fonte: Acervo próprio (em: 07/11/2019).

Figura 35 – Fanzines



Fonte: Acervo próprio (em: 07/11/2019).

Jaiara também apresentou a pesquisa no III COPENE Sudeste, incentivando as/os demais pesquisadoras/es e professoras/es a incluírem em suas aulas autoras/es negras/es, dando visibilidade a escritoras/es capixabas. Além de incentivar as/os alunas/os a refletirem juntas/os sobre as ausências de muitas/os intelectuais negras/os nas bibliotecas e livrarias. Jaiara também promoveu a leitura em voz alta nas aulas com o objetivo de incentivar a escuta atenta e a escuta de relatos das/os próprias/os alunas/os sobre as suas trajetórias.

Figura 36 – Exposição dos resultados da pesquisa no III COPENE Sudeste



Fonte: Acervo próprio (em: 26/09/2019).

Para Jaiara, o momento mais significativo na formação foi:

[...] foi a visita ao terreiro de candomblé e o seminário de apresentação dos projetos no MP, foi interessante ver os educadores empenhados nas discussões raciais nas escolas em que trabalham. Durante a minha vida estudantil no fundamental e médio, eu não tive acesso a esses debates e hoje, tenho mais esperanças de que alguns professores estão lecionando sobre isso (Residente Jaiara, entrevista concedida em 04/02/2020).

Ao analisar o depoimento de Jaiara, compreendemos a necessidade urgente de um “[...] rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável [...]” (hooks, 2013, p. 23-24). E aos poucos podemos pensar e repensar com o objetivo de criar novas visões e celebrar um “[...] ensino que permita as transgressões – um movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (hooks, 2013, p. 24).

Outro residente pedagógico que acompanhamos foi o Paulo Sérgio de Jesus. Desde o início da formação, ele se mostrou muito dedicado e sensibilizado com a temática da ERER. No projeto desenvolvido, Paulo levou para a sala de aula a história de

rainhas e princesas africanas que são consideradas invisíveis por muitas/os alunas/os, por não terem o contato com essas personalidades. O residente nos relatou que o projeto é fruto de suas percepções desde o dia em que iniciou na escola a rotina de residente pedagógico, pois observou que poucas atividades eram realizadas envolvendo o tema da EREER; quando desenvolvidas, a data escolhida era exclusivamente a semana da consciência negra.

Na metodologia de sua pesquisa, Paulo aplicou o questionário em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, e os resultados foram:

Neste questionário aplicado, 55,2% dos alunos se autodeclararam negros (3,5% pretos e 51,7% pardos). Um aluno declarou ser praticante de religião de matriz africana. Em relação à existência do racismo no Brasil, 100% dos alunos concordaram que ele é presente em nossa sociedade, porém dos 29 alunos que responderam ao questionário, 27 disseram não ser racistas e apenas dois responderam não saber opinar.

Sobre as percepções dos alunos em relação ao racismo, mais de 69% concordaram que a polícia trata negros e brancos de forma diferente, que os negros compõem a maioria dos presos no Brasil, que existe desigualdade entre negros e brancos no Brasil e que, portanto, são favoráveis ao ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dos 29 alunos, 09 concordaram que existe racismo reverso e 13 concordaram que deve se proibir a prática de sacrifício de animais em religiões de matriz africana, 08 discordaram e outros 08 não souberam opinar.

Em relação a não saber opinar, os temas com maior número de respostas a essa opção foram se as cotas são necessárias para o combate ao racismo e se negros tem menores salários que os brancos. De forma geral em quase todas as perguntas tiveram respostas “não sei opinar”, o que mostra a necessidade de trabalhar o tema em sala de aula.

Em relação à prática de racismo na escola, 72,4% dos estudantes informaram tê-la presenciado, sendo a maioria praticada por colegas de classe ou de outras classes. Dez alunos informaram ter presenciado o racismo praticado por professor (a), coordenador (a) e diretor (a), ou seja, 34,5% da turma. Dos 29 alunos, apenas três informaram ter sofrido racismo na escola, sendo estas meninas. Perguntado se os professores dialogam sobre o tema em sala de aula, 48,3% dos alunos disseram que às vezes, e os outros 51,7% responderam nunca ou quase nunca, isso corrobora a minha percepção ao chegar à escola, de que o tema é pouco discutido (Projeto de Intervenção do residente Paulo Sérgio de Jesus, 2019).

Após aplicar o questionário, foi apresentada para a turma o objetivo de conhecer a história de princesas e rainhas africanas, as/os alunas/os aceitaram a proposta e foram divididos em grupos para a apresentação de seminários da seguinte forma: Rainha Cleópatra (Egito), Princesa Anastácia (Bantu), Rainha Nzinga Mbandi Ngola (Matamba e Angola), Princesa Alafiá (reino de Daomé) e Zacimba Gaba (Angola).

Figura 37 – Apresentação de Seminários sobre Rainhas e princesas africanas



Fonte: Acervo próprio (em: ago. 2019).

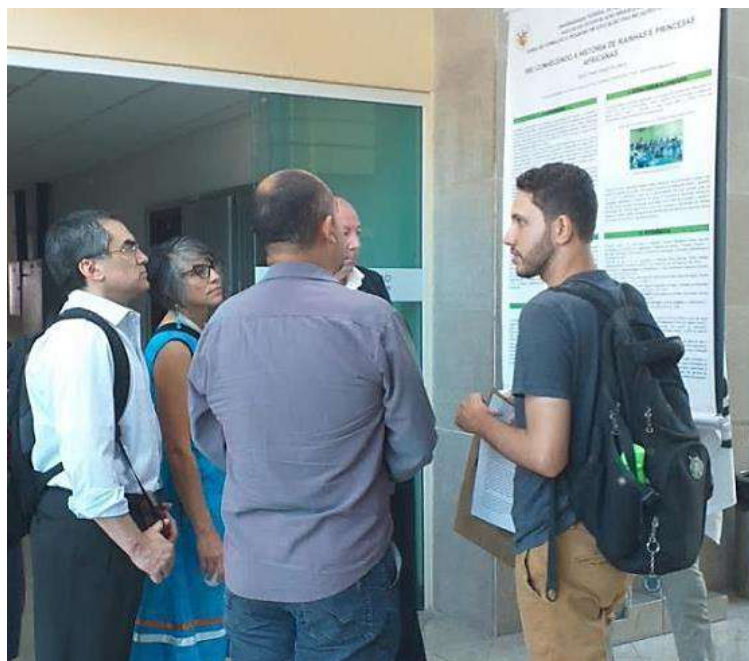
Assim como o residente Ewerton, Paulo também apresentou sua pesquisa no seminário de encerramento do curso de formação em EREER, no III COPENE SUDESTE, no “1º Seminário Internacional Interdisciplinar: perspectivas para tecnologias sociais e desenvolvimento humano” e para as/os funcionárias/os e alunas/os da EEEM Professor Agenor Roris.

Figura 38 – Exposição da pesquisa no MP



Fonte: Acervo próprio (em: 09/07/2019).

Figura 39 – Exposição de projetos no 1º Seminário Internacional Interdisciplinar



Fonte: Acervo próprio (em: 18/10/2019).

Por fim, o residente Raphael Ilário da Silva realizou sua pesquisa com o objetivo de apresentar para as/os alunas/os a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais, compreendendo o estudo de raça, etnia e demais temas, os quais possam ser debatidos colocando sempre a questão racial como elemento de discussão.

Para realizar a pesquisa, Raphael também aplicou um questionário, cujo público-alvo foi uma turma de primeiro ano de Ensino Médio. O residente também elaborou algumas aulas com o auxílio do livro didático de Sociologia (*Sociologia em Movimento*). A metodologia adotada por ele foi a “roda de conversa”. Em relação à participação das/os alunas/os nas aulas e com os temas propostos para discussão, Raphael expôs em seu projeto de intervenção:

A aceitação por parte dos alunos foi muito boa, e os mesmos ficaram muito empolgados em continuar tratando os estudos dos Afro-Brasileiros, inclusive em relação às religiões de matriz africana aos quais eles possuem muitas dúvidas e que acabam caindo no senso comum. Como resultado parcial também, elenco o interesse nos alunos para que seus pais, amigos e parentes também estejam envolvidos pois sabem da importância disso (Projeto de Intervenção do residente Raphael Ilário da Silva, 2019).

Figura 40 – Roda de conversa com alunos do primeiro ano do Ensino Médio

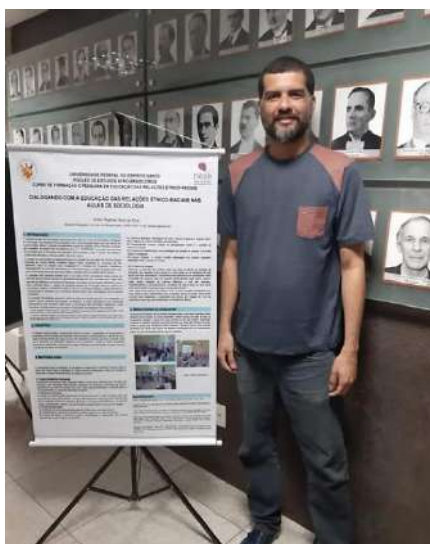


Fonte: Acervo próprio (em: 18/10/2019).

Perguntamos ao Raphael qual foi o momento mais significativo no período da formação em ERER. Ele nos respondeu:

Para mim foi durante a exposição do *banner*, esse momento foi de ver na prática tudo que aprendi na formação e na universidade. Ver meu *banner* sendo exposto e ter que comentar sobre ele para as pessoas e ver a importância da formação no meu trabalho foi recompensador (Residente Raphael, entrevista concedida em 04/02/2020).

Figura 41 – Exposição da pesquisa do residente Raphael no MP



Fonte: Acervo próprio (em: 09/07/2019).

Por fim, perguntamos ao residente os pontos positivos e negativos da formação em ERER:

A formação teve para mim uma importância muito grande, tanto acadêmica como profissional e também pessoal. Muitas vezes não sabemos como lidar com o tema em sala de aula, com cada aluno questionando e perguntando e você tendo o cuidado de falar sem que caia em contradições. E nisso os professores e convidados da formação foram excepcionais, no sentido de nos dar segurança para abordar temas que muitas vezes nos geram dúvidas, como por exemplo, as religiões de matriz africana. Então tudo isso foram pontos positivos para quem estava presente na formação. O ponto negativo a meu ver foi um número limitado de vagas para alunos da universidade que estão em fase final de graduação e já atuando em escolas como estagiários. E também de professores já formados que estão atuando em escolas e faculdades e que tem bastante interesse no tema das relações étnico-raciais (Residente Raphael, entrevista concedida em 04/02/2020).

Finalizando a exposição dos projetos de intervenção das/os residentes, acreditamos que é necessário que as estruturas de governo, as universidades, as escolas, as demais instituições, as/os professoras/es, estejam voltadas para uma concepção crítica e humanizadora. E que viabilize a inclusão de conteúdos que contemplem e garantam a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e também possibilite a desocultação da realidade, “[...] desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade” (FREIRE, 1969, p. 61). Realidade que tem se colocado como natural e imutável àquelas/es que têm sido vítimas do racismo e de inúmeras injustiças sociais.

Para que as nossas práticas enquanto professoras/es sejam comprometidas com a luta antirracista, é fundamental que a nossa postura não seja de neutralidade diante do racismo que perpassa cotidianamente as nossas escolas. De acordo com Freire (1996):

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? "Lavar as mãos" em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? (FREIRE, 1969, p. 70).

Acompanhando o processo formativo das/os residentes, acreditamos que as posturas assumidas foram em prol da escuta das/os alunas/os da EEEM Professor Agenor Roris. As/os residentes não se silenciaram diante das injustiças vivenciadas na escola e, durante as aulas de Sociologia, colocaram em debate temas que por séculos não fizeram parte do conteúdo de milhares de alunas/os, mas que cotidianamente estavam presentes em suas vidas.

Ewerton questionou a gestão escolar sobre a falta de inserção de conteúdos que garantissem a efetivação da Lei nº 10.639/2003, realizou ações de formação com algumas/alguns professoras/es (exibição de vídeos e um *quiz* interativo). Jaiara, com sua belíssima história de vida e luta contra o racismo desde sua entrada na escola, defendeu a literatura afro-brasileira. Ela deu visibilidade para autoras/es que nossas/os alunas/os nem sequer sabiam da existência. Jaiara também promoveu momentos de leitura e escuta atenta (os momentos foram riquíssimos). Paulo, com sua paixão pela pesquisa e em constante diálogo com Jaiara e com as/os alunas/os, logo começou a se questionar sobre a ausência da história de rainhas e princesas africanas; foi então que sua intervenção foi acontecendo. Por fim, o residente Raphael propôs rodas de conversas para que as/os alunas/os pudessem falar sobre suas experiências cotidianas de racismo e, então, propor ações para juntas/os enfrentar o racismo em seus contextos de vida.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: O CURSO DE FORMAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (Paulo Freire).

O Produto Educacional desta pesquisa está disponível em material avulso a esta dissertação em um formato mais dinâmico, na tentativa de proporcionar as/aos professoras/es e demais pesquisadoras/es que visualizem o processo de elaboração e os momentos vivenciados no decorrer do Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais (APÊNDICE E). Com isso, fica disponível a proposta de organização para que futuras formações possam ser realizadas em prol da efetivação da Lei nº 10.639/2003 não somente para professoras/es de Sociologia, mas sim para todas/os educadoras/es que lutam por uma educação justa e livre de preconceitos.

A estrutura está organizada de modo a expor a apresentação do curso, os objetivos, o desenvolvimento, o período de divulgação e inscrições do curso, e a plataforma utilizada (Google Sala de Aula). Apresentamos também a organização dos módulos, as temáticas, as atividades propostas e os textos de apoio utilizados como referências. Exibimos os momentos com alguns registros fotográficos e alguns relatados sobre o processo formativo.

Para finalizar, apresentamos algumas considerações construídas acerca do processo formativo que fomos tecendo em diálogo e em constante formação com toda a equipe que participou efetivamente da construção deste produto. Dessa forma, reconhecemos a importância de todas/os sujeitas/os no desenvolvimento desta pesquisa com a temática proposta: Educação das Relações Étnico-Raciais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à fase final da pesquisa retomando o início do percurso no mestrado. Iniciamos a escrita desta dissertação em um período emblemático para o país: vivenciamos em 2018 um processo eleitoral que marcou o cenário político da nossa história, o momento foi difícil e de muita tristeza; foi doloroso ver e ouvir de um [des] governo eleito discursos de ódio, negando toda a conjuntura histórica de um país construído com muito suor e sangue de negras/os escravizadas/os. Lutamos, tentamos com gritos de “ele não”, mas infelizmente o resultado nós já sabemos.

Antes mesmo do início de todo o processo eleitoral e do resultado das eleições, observamos constantemente o aumento de falas e posturas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Uma parcela da sociedade, inserida em uma definição forjada de “elite brasileira”, passou a não mais ficar calada e começou a expor o racismo para o mundo; as redes sociais viraram palco de manifestações de um racismo perverso, até então considerado velado por muitas/os ou até mesmo definido como um racismo sutil.

E de que sutileza estamos falando? A sutileza de um fuzilamento de oitenta tiros? A sutileza de mães que choram pelas/os filhas/os negras/os, assim como as Agathas e os João Pedros? A sutileza que mata milhares de Marielles que denunciam a perversidade de um racismo estrutural? (Evaldo, Agatha, João Pedro e Marielle: Presentes!).

Sabemos que o racismo no Brasil desde o início do período colonial marcou a estrutura da nossa sociedade. É o racismo que sustenta as relações de poder, as relações econômicas, a hegemonia do sistema capitalista, entre outras relações que estabelecem a supremacia de pessoas brancas em relação às não brancas. Ao retomar a história, é possível identificar o epistemicídio que invisibilizou por séculos a produção de conhecimento dos povos africanos e afro-brasileiros, de toda a sua cultura e sua história.

Só começamos a ter acesso e legitimar a história e cultura afro-brasileira e africana após muita luta do Movimento Negro. Não podemos deixar de citar a importância de

mulheres e homens que brigaram e brigam com muita garra por ações afirmativas para construção de uma nova história do Brasil.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são conquistas para toda a sociedade brasileira. A legislação e as diretrizes formam um conjunto de dispositivos legais, fundamentando ações e práticas para que milhões de cidadãos e cidadãs aprendam, conheçam e reconheçam histórias e culturas que foram apagadas por séculos. E mesmo não sendo foco da nossa pesquisa também é importante citar a Lei nº 11.645/2008, que passou a incluir a História e Cultura dos povos indígenas brasileiros.

Nos últimos anos, devido os dispositivos legais citados, foi possível observar a luta de coletivos negros, principalmente formados por professoras/es e alunas/os negras/os e também não negras/os dentro na Universidade Federal do Espírito Santo. Os coletivos lutaram para que os cursos de licenciatura ofertassem disciplinas que possibilitem a proposição e o diálogo de experiências formativas, nas quais as/os estudantes na formação inicial possam elaborar práticas de intervenções que valorizem histórias e culturas de diferentes grupos étnicos-raciais.

No curso de Ciências Sociais da UFES, a obrigatoriedade da disciplina que contempla a Educação das Relações Étnico-Raciais passa a valer a partir do presente ano de 2020. Com a estruturação de um novo currículo nos cursos de licenciatura, já podemos listar como um avanço pequeno, mas significativo para as/os futuras/os professoras/es de Sociologia. Em se tratando de sistema educacional a nível superior e básico, cabe ressaltar que “[...] combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola” (BRASIL, 2004, p. 14). Porém, é necessário reconhecer a importância das instituições de ensino para o combate a atitudes discriminatórias.

Citando a Sociologia, vale ressaltar alguns desafios que a disciplina também enfrenta, tais como: o retorno da disciplina ao currículo da educação básica, fruto de

reivindicações e lutas promovidas por professoras/es e demais grupos sociais, que acreditaram e acreditam que a Sociologia é capaz de ampliar os conhecimentos de nossas/os estudantes, possibilitando a reflexão sobre a naturalização das relações sociais e levando-as então a uma desnaturalização, a um processo de estranhamento sobre o mundo.

Também é importante expor que nós professoras/es de Sociologia somos questionadas/os sobre a importância da Sociologia no currículo da educação básica e estamos constantemente buscando espaço no mercado de trabalho. Conforme citado nos capítulos anteriores, poucos concursos são realizados, e quando há concursos, poucas vagas são ofertadas.

Diante das considerações feitas até aqui, retornamos à proposta, que foi anunciada no início de nossa pesquisa: analisar os desafios enfrentados pelas/os futuras/os professoras/es de Sociologia no período de formação inicial. Foi possível compreender que a nossa trajetória acadêmica e inserção na escola enquanto professora foi marcada pelos mesmos desafios: lidar com o racismo na prática e buscar estratégias voltadas para a luta e enfrentamento ao racismo.

Para isso, além de leituras e estudos de textos que fundamentaram teórica e metodologicamente a nossa investigação, foi realizado um Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais, que atendeu as/os nossas/os residentes pedagógicas/os (alunas/os finalistas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais). A formação também atendeu a outras/os profissionais da educação envolvidas/os em parceria feita entre NEAB, UFES e MP/ES. É importante destacar a riqueza de conhecimento teórico e prático que adquirimos com todo o processo formativo, desde o início da abertura das inscrições, de aprender a lidar com uma plataforma nunca usada antes (o Google Sala de Aula) e, até mesmo, o reconhecimento da necessidade de expor sobre a nossa branquitude na escrita deste texto. Destaco em especial a fala da residente Jaiara Dias, que em uma das aulas do curso foi incisiva ao dizer sobre a necessidade de pessoas brancas entenderem o lugar que ocupam no mundo, para então entenderem o racismo estrutural presente na sociedade.

Dificuldades também foram constatadas no decorrer do percurso. A demanda de inscritos e a impossibilidade de oferecer mais vagas para atender ao público docente foi evidenciada, e muitas/os professoras/es nos procuraram, enviaram e-mails solicitando vaga no curso, pois precisam de formação e tinham interesse pela temática da EREER. Mais uma vez esse fato demonstra o quanto precisamos avançar e abranger mais cursos de formação que contemplem a EREER. Assim como, fortalecer a temática nos cursos de formação inicial para que as/os futuras/os professoras/es tenham base teórica e prática para atuação docente.

Mas não desanimados diante das dificuldades, buscamos fortalecer o grupo que foi contemplado com a formação para que multiplicassem em suas escolas e locais de trabalho a necessidade do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 com o objetivo de valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira e fortalecer a luta de enfrentamento e combate ao racismo.

Todo o processo formativo resultou em um produto educacional que visa expor à sociedade brasileira o trabalho construído, que é fruto de uma pesquisa realizada em uma universidade pública, a qual precisa urgentemente fortalecer a luta antirracista, não somente para futuras/os professoras/es de Sociologia e demais profissionais da educação, mas sim para todas as pessoas.

A necessidade de uma produção que apresente as etapas de elaboração do processo formativo e dos temas abordados foi mencionada pelo cursista Paulo que relatou sobre o empoderamento que o curso de formação proporcionou a ele. Segundo o cursista, a discussão sobre o racismo é um dever de todas/os e deve ser pautada em tudo, na política, na educação, nas famílias, na escola, nas comunidades, entre outros.

Esta pesquisa, não se encerra por aqui, o desejo é de recomeçar, fortalecer a luta antirracista nas instituições de ensino e na sociedade como um todo. A necessidade de fortalecer o ensino de Sociologia também continua, a instabilidade da disciplina no currículo nos aponta a fragilidade que o contexto educacional transmite. Fragilidade no sentido de não preservar ou não proporcionar as/aos nossas/os

estudantes reflexões críticas sobre a realidade, inclusive na atual conjuntura que o nosso país está inserido.

Desenvolver esta pesquisa me fez pensar na grande oportunidade que tive, na transformação proporcionada em mim enquanto mulher branca, professora e pesquisadora, pois, compreendo que me recio continuamente. De acordo com Fanon (2008, p. 189) “Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recio continuamente”.

Finalizando, não podemos deixar de falar sobre a Pandemia de Covid-19, que mudou a rotina de toda a sociedade nos últimos meses. Não podemos deixar de citar que nossa escrita está marcada também pela dor de milhares de famílias brasileiras que perderam pessoas queridas, vítimas do vírus, do qual não estamos imunes. Diante de um cenário de isolamento social, vivenciamos um aumento nítido das desigualdades sociais que têm matado em grande maioria negras/os filhas/os das periferias. Para todas/os que possam estar lendo esta pesquisa, pedimos que façam a reflexão sobre este momento e sobre o racismo que sustenta as relações construídas na história do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Gisele de. **A lei 10.639/03 e o ensino de sociologia:** possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, 2015.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Pólen Livros, 2019.
- AMORIM, C. R.; OLIVEIRA, O. M. **Africanidades e seus zeladores:** identidades, religiosidades e patrimônio cultural. Vitória: ProEx UFES, 2017.
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **Olhares sobre jongos e caxambus:** processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.
- ARAUJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago. 2018
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n252/2176-6681-rbeped-99-252-429.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional:** estratégias de racialização no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- Bauman, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-57.
- BRANDÃO, C.R. A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa Participante:** a partilha do saber. São Paulo: Ideais & Letras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003(b). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras

providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. Lei 11.684 de 2 de junho de 2008: Altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**. DF, 03 jun.2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008(a). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. de 2008, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, 2009.

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

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004(a). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004(b). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. OCN-EM. Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto. Portugal: Ed. Porto, 1994.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial**: uma experiência de pesquisa-ação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2013.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza ; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Ensino de Sociologia Antirracista: reflexões sobre formação docente. **Inter-Legere**, Natal, nº 18, 2016.

DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. **O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: a importância da formação e a efetivação de um currículo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: Secretaria de Estado de Educação/SEDU, Espírito Santo, 2009.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação**: racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação**: racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002). Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1987.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Movimentação**, Dourados, v. 3, n. 5, p.39-55, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: CAUDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: EDUCAÇÃO, Ministério da/ DIVERSIDADE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62 (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto educativo emancipatório. *In*: **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

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

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**, nº 54, 1999. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/GUIMARAES-Ra%C3%A7a-e-os-estudos-de-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil – Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/314/484>. Acesso em: 23 nov. 2019.

JESUS, Camila Moreira de. **Branquitude x branquidade**: uma análise conceitual do ser branco. Trabalho apresentado no III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Salvador, BA, 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

MADALENY, Kelly Xavier. **Formação de professores e a Lei 10.639/03**: um diálogo possível? 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, 2016.

MORI, V. Y.; AMORIM, C. R. Contra o Eurocentrismo: Possibilidades de Valorização da Diversidade Étnica e Sócio-Cultural no Contexto Escolar. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 3, n 1, p. 106 – 122. jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/view/34>. Acesso: 25 mai. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p.177-187.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3a ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. 1. ed. Rio de Janeiro: SELO NOVO, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, mar. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de.; FERREIRA, Luciana Gomes. Ensino de Sociologia na Educação Básica: perspectivas docentes sobre desafios contemporâneos. **Revista Teoria Social e Educação**, v.11, n.1. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12295>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilha na educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na Escola Pública. **Revista Educação em Debate**. Ano 25, v. 2 – n. 46 – 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15181>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PEREIRA, Márica Moreira.; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Revista de Educação Universidade Federal de Santa Maria**, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso: 20 jan. 2019.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59-90.

RÊSES, Erlando da Silva. Representações sociais dos alunos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3401>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2006.

SANTOS, Julio Cezar Araujo dos. **Outra educação possível? A Lei 10.639/03 na formação docente dos institutos de educação da Baixada Fluminense**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2016.

SANTOS, Renata Oliveira dos. **A Implementação da Sociologia nas instituições privadas paranaenses: um estudo sociológico**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SANTOS, Rosemeire. A Lei nº 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**, Londrina, v.16, n.1, p.41-59, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11598>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Processos educativos em práticas docentes de sociologia**: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

THIOLLENT, M. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideais & Letras, 2006.

TORRES, Nelson M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Sobre o curso (Ciências Sociais)**. [On-line]. Disponível em: <http://www.cienciassociais.ufes.br/pt-br/sobre-o-curso-0>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A Experiência de Ação Afirmativa no Brasil: questões sobre a implementação, institucionalização e manutenção. *In*: **Diversidade & Ações Afirmativas**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação e Produção, 2007.

XAVIER, Francisco Assis de. **Processos educativos na comunidade jogueira de Anchieta**: práticas de enfrentamento ao racismo na educação de jovens e adultos. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS





TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”

Eu, _____
 __, portadora/portador da Cédula de Identidade nº _____,
 inscrita/o no CPF sob nº _____, residente à Rua
 _____, nº _____, na cidade de
 _____, **AUTORIZO** o uso de minha imagem em fotos ou
 filme e meu depoimento para fins científicos e de estudos em favor das/os pesquisadoras/es
 – Professora Dr.^a Patrícia Gomes Rufino Andrade; Professora Dr.^a Cleyde Rodrigues
 Amorim e Mestrandas **Ione Aparecida Duarte Santos Dias, Márcia Araújo Souza Beloti e
 Yamília de Paula Siqueira** – do **Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional
 em Educação (PPGMPE)** da **Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)** vinculados
 ao **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)**. A presente autorização é concedida a
 título gratuito, abrangendo o uso da imagem e depoimentos acima mencionados em todo
 território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das
 seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a
 expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja
 a ser reclamado a título de direitos à minha imagem ou a qualquer outro.

Vitória, ____ de _____ de 2019.

 Assinatura

APÊNDICE B

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910 Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com ppgmpe.ufes@gmail.com</p>	
<p style="text-align: center;">CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Ao Senhor:</p> <p>André Louzada Silva Diretor da EEEM Professor Agenor Roris</p> <p>Prezado Diretor,</p> <p>Eu, Yamília de Paula Siqueira, responsável principal pelo Projeto de Pesquisa Intitulado Sociologia no Ensino Médio: Os Desafios do Ensino e a Lei nº 10.639/2003, orientado pela Professora Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim, do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE – UFES/, Campus Goiabeiras – Vitória/ES, venho pelo presente solicitar sua autorização para realizar este projeto de pesquisa dentro das dependências da EEEM Professor Agenor Roris com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento de projetos realizados pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica no segundo semestre do ano letivo de 2019.</p> <p>Para esta pesquisa temos como objetivo de realizar o acompanhamento de trabalhos realizados pelos próprios residentes pedagógicos, iremos observar as ações e realizar entrevistas com o propósito de ampliar práticas pedagógicas que contribuam para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas aulas de Sociologia e na escola como um todo. Igualmente assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.</p> <p style="text-align: center;">_____ André Louzada Silva Diretor da EEEM Professor Agenor Roris</p>		

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS



OFÍCIO. Nº 12/2019- NEAB/UFES

Vitória, 26 de março de 2019.

Da Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Prezada Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica
Professora Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim,

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE - UFES), Ministério Público do Espírito Santo e Secretarias Municipais de Educação da Grande Vitória, realizará em Vitória (ES), no período de 15 de abril a 09 de julho de 2019 o Curso de Extensão pela Pró-Reitoria de Extensão da Ufes, que tem como tema central: “**Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais**”, contando com carga horária de 120 horas.

A proposta de formação visa potencializar o estudo das Relações Étnico-Raciais e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, que envolvem múltiplas questões na escola e em diferentes setores da sociedade, num processo de conscientização e luta contra o racismo. Para além, o curso tem o intuito de contribuir com a socialização dos saberes e potencializar propostas de projetos e práticas pedagógicas por meio dos estudos ao longo da formação.

O curso atenderá público diverso – Gestoras/es Escolares, Professoras/es da Educação Básica, Técnicas/os de Secretarias de Educação e Ministério Público, ativistas, militantes universitárias/os e estudantes de graduação (Residência Pedagógica), voltados ao diálogo de enfrentamento ao racismo na sociedade.

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, representado pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Rufino e o Ministério Público na pessoa da Dr.^a Catarina Cecin, tem a honra em convidar os bolsistas do Programa Residência Pedagógica (Ciências Sociais) para participar do curso de formação com o quantitativo de duas (04) vagas. O link de inscrição estará disponível a partir do dia 27 de março com o término no dia 04 de abril de 2019 no site do NEAB <http://www.neab.ufes.br/>.

Atenciosamente.

Prof.^a Dr.^a Patrícia Gomes Rufino Andrade
Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA E AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Residentes pedagógicas/os do Curso de Licenciatura de Ciências Sociais

Nome: _____.

Sexo/Gênero: _____.

Raça/cor: _____.

- 1) Em que sentido a formação em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) teve relação com a sua formação no Curso de Licenciatura de Ciências Sociais?
- 2) Em que sentido a formação em ERER teve relação com a sua atuação na escola como Residente Pedagógico?
- 3) Em que aspectos a formação influenciou em sua visão sobre a ERER?
- 4) Antes da formação, você já havia estudado sobre a ERER no curso de licenciatura de Ciências Sociais? (apresente alguns argumentos que julgue importante).
- 5) Antes da formação, você articulava a questão da ERER na escola que atuou como Residente Pedagógico? De que forma?
- 6) Durante a formação em ERER, qual foi o momento mais significativo?
- 7) Faça uma breve avaliação do curso, destaque os pontos negativos e positivos de uma formação em ERER para futuras/os professoras/es e para professoras/es em atuação.

APÊNDICE E

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



**CURSO DE FORMAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**Yamília de Paula Siqueira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a
Cleyde Rodrigues Amorim**

**VITÓRIA
2020**



*Agradecemos com muito carinho a todas/os
profissionais envolvidas/os nesta formação.*

APRESENTAÇÃO

O “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais” configura-se como produto educacional que integra a dissertação de mestrado intitulada: *"Sociologia no Ensino Médio: Lei nº 10.639/2003 e Formação Antirracista"*.

A proposta aqui apresentada proporcionou ação formativa às/aos gestoras/es de escolas, professoras/es e técnicas/os que atuam diretamente na educação básica, além de funcionárias/os do Ministério Público Estadual do Espírito Santo e estudantes finalistas de graduação do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Apresentamos neste produto educacional a organização do Curso de Formação e Pesquisa, desde o processo de divulgação no site do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES, o processo de inscrição, as aulas, oficinas e aula de campo e a finalização do curso que teve como culminância a apresentação de Projetos de Intervenção, no auditório do Ministério Público Estadual do Espírito Santo.

Durante o processo formativo, observamos que as/os cursistas envolvidas/os dialogaram sobre as suas práticas na atuação e no enfrentamento contra o racismo, refletiram sobre o dia a dia da sala de aula, seus ambientes de trabalho e pesquisa e as possibilidades de ações para garantirmos a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

OBJETIVOS

- Fomentar possibilidades às/aos profissionais da educação envolvidas/os na luta contra o racismo, de diálogo e reflexão sobre temas articulados com a educação das relações étnico-raciais, nas intuições de ensino.
- Promover encontros, aulas, oficinas, aula de campo para diálogo e debates sobre a temática da Educação das Relações étnico-raciais.
- Desenvolver e aplicar projetos de intervenção, que atendam a demanda urgente de efetivação da Lei nº 10.639/2003.
- Ampliar a formação de professoras/es as/aos estudantes finalistas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFES com a temática da educação das relações étnico-raciais.
- Apresentar uma contribuição à sociedade com uma produção técnico-científica, realizada a partir de pesquisa acadêmica, no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação que discute a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

CRONOGRAMA

Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais

MÓDULO I – Contextualização da questão racial – conceitos e histórico

15/04/2019 (14h às 18h) - Seminário de abertura. Palestrantes: Prof.ª Dr.ª Kiusam Oliveira e Prof.ª M.ª Ariane Meireles.

23/04/2019 (18h às 22hh) – Aula 1 – O Racismo no Mundo e no Brasil. Prof.ª Ana Paula Rocha.

07/05/2019 (18h às 22h) – Aula 2 – O Movimento Negro no Brasil e Luta Antirracista. Prof. Gilberto Campos.

11/05/2019 (8h às 12h) – Oficina 1 – Religiões de Matriz Africana. Prof. Dr. Adriano Jardim

MÓDULO II – Quem é o negro no Brasil?

21/05/2019 (18h às 22h) – Aula 1 – Cultura, Estética, Literatura Afro-Brasileira. Prof.ª Dr.ª Kiusam Oliveira.

04/06/2019 (18h às 22h) – Aula 2 – Juventudes e Mulheres Negras. Prof.ª Dr.ª Débora Cristina de Araujo.

08/06/2019 (8h às 12h) – Aula de Campo (Comunidade Tradicional de Matriz Africana). Babalaorixá Sandro de Jagun.

MÓDULO III – Lei Nº 10.639/2003

25/06/2019 (18h às 22h)– Aula 1 – Políticas Públicas Específicas para negras/os no Brasil. Prof.ª M.ª Hiléia Castro.

29/06/2019 (8h às 12h) – Oficina 2 – Cultura Afro-Brasileira. Prof.ª Dr.ª Kiusam de Oliveira.

02/07/2019 (18h às 22h)– A política de cotas raciais no Brasil. Prof.ª Dr.ª Andrea Mongim.

09/07/2019 (14h às 18h) – Seminário de encerramento. Palestrante Prof. Dr. Gustavo Henrique Araújo Forde e apresentação dos projetos de intervenção.

Ao decorrer dos encontros, as mestrandas em formação (Ione, Márcia e Yamília) orientaram as/os cursistas em relação à estrutura e à escrita dos projetos de intervenção.

O seminário de abertura e de encerramento foram realizados no auditório do MP estadual do Espírito Santo. As demais aulas e oficinas foram realizadas no Centro de Educação da UFES.

Durante o ano de 2019 foram desenvolvidos encontros de formação com profissionais da educação, estudantes do curso de licenciatura e funcionárias/os do Ministério Público Estadual. Para garantir a execução do curso de formação e pesquisa, montamos uma proposta de cronograma que foi apresentada às/aos cursistas.

O Cronograma do Curso de Formação foi apresentado as/aos cursistas no Seminário de abertura realizado no Ministério Público Estadual/ES. Posteriormente foi disponibilizado para todas/os selecionadas/os por e-mail.

DIVULGAÇÃO E INSCRIÇÕES

As inscrições foram realizadas por meio de acesso ao link de inscrição, disponibilizado no site do NEAB/UFES. O folder foi divulgado no site do NEAB e foi enviado para as prefeituras parceiras (Anchieta, Cariacica, Piúma, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha), para o MP/ES e para o programa residência pedagógica do curso de licenciatura de Ciências Sociais.

Portal UFES | Fale conosco

Universidade Federal do Espírito Santo

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

O NÚCLEO
PESQUISA / EXTENSÃO
IMPACTOS DA COVID-19 NA POPULAÇÃO NEGRA
ANAIS
MEMÓRIAS
FALE CONOSCO

Início »

Estão abertas as inscrições para a Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGME - UFES), Ministério Público do Espírito Santo e Secretarias Municipais de Educação da Grande Vitória, torna público a abertura das inscrições do curso de "Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais". O curso terá duração de 120 horas com 30 vagas disponíveis para Gestores (as) Escolares, Professores (as) da Educação Básica, Técnicos de Secretarias de Educação e Ministério Público, ativistas, militantes universitários e estudantes de graduação (Residência Pedagógica), voltados ao diálogo de enfrentamento ao racismo na sociedade.

Link para inscrição: <https://forms.gle/LAgKoo5gf7CUaCW9i?>

Período de inscrições: 27/03 à 04/04

Para mais informações: seminarioneabufes@gmail.com

SEMÁRIO DE ABERTURA DE FOMÇÃO E FOMÇÃO
CURSO DE FOMÇÃO EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

A abertura de Fomção tem o objetivo de promover o diálogo entre os gestores escolares e a comunidade de UFES, trazendo um conteúdo teórico-prático de forma a contribuir para o enfrentamento ao racismo na sociedade, com o objetivo de promover o diálogo de enfrentamento ao racismo na sociedade.

O curso é uma iniciativa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com o Ministério Público do Espírito Santo e as Secretarias Municipais de Educação da Grande Vitória.

Inscreva-se aqui: <https://forms.gle/LAgKoo5gf7CUaCW9i?>

UFES

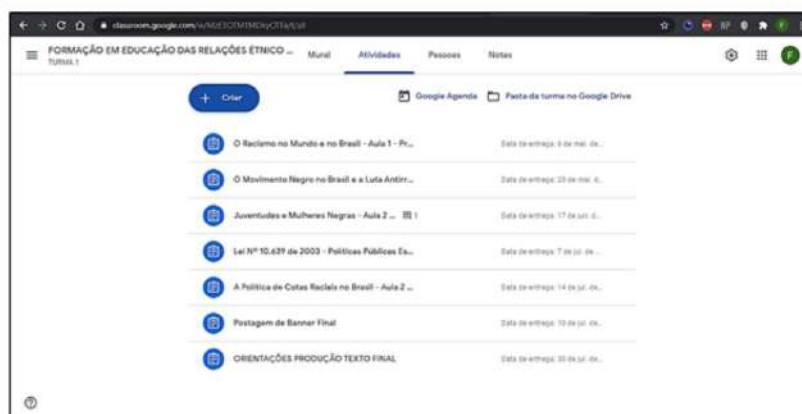
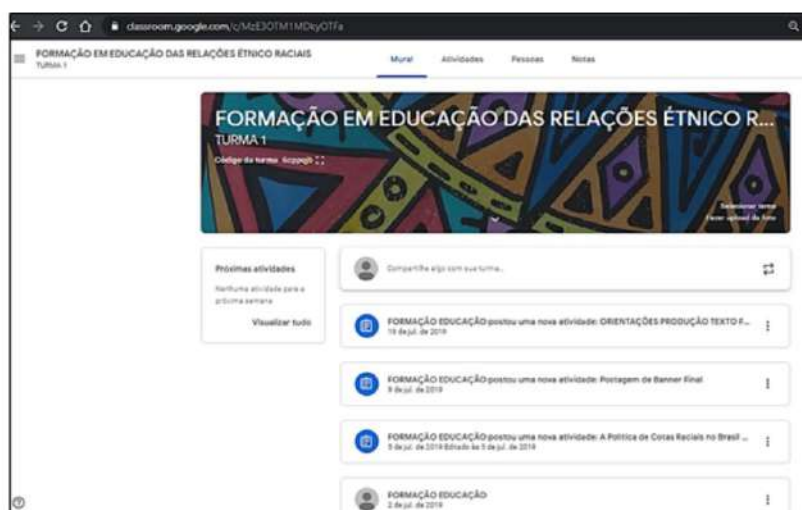
MPES

UFES

**Ao todo,
recebemos 610
inscrições para
participar do
curso.**

PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA

A plataforma do Google sala de aula foi utilizada para socializar as aulas e as atividades propostas pelas/os professoras/es do curso. Foi um espaço que possibilitou a ampliação do processo formativo para as organizadoras do curso que aprenderam a lidar com um novo dispositivo. As atividades não presenciais foram disponibilizadas e enviadas pelas/os cursistas na aba destinada às atividades, conforme consta nas imagens abaixo.



**MÓDULO I - Contextualização da questão
Racial - Conceitos e Histórico**

SEMINÁRIO DE ABERTURA

**Palestrantes Convidadas: Prof.^a Dr.^a Kiusam Regina de Oliveira
Prof.^a Ms.^a Ariane Celestino Meireles**

Data: 15/04/2019

Horário: 14h às 18h

Local – Auditório do MP



Aula I - O Racismo no Mundo e no Brasil

Professora convidada: Prof.^a Especialista Ana Paula Rocha

Data: 23/04/2019

Horário: 18h às 22h

Local: Centro de Educação/UFES

Ementa: Abordagem das questões históricas e sociais sobre o conceito de raça e racismo com ênfase na sociedade brasileira e a atuação do Movimento Negro.

Proposta de atividade: A proposta da atividade foi direcionada para a contextualização do termo raça ao longo da história e também explicar a importante atuação do Movimento Negro na ressignificação da categoria raça, elencando as conquistas do movimento para a educação. As questões foram disponibilizadas no *google* sala de aula.



Aula II - O Movimento Negro no Brasil e a Luta Antirracista.

Professor convidado: Prof.º Gilberto Campos

Data: 07/05/2019

Horário: 18h às 22h

Local: Centro de Educação/UFES

Ementa: Contextualização histórica do Movimento Negro no Brasil e as lutas atuais. A formação do povo brasileiro com ênfase no período de escravização do negro, na afrodescendência, e o negro na realidade brasileira.

Proposta de atividade: A proposta da atividade foi a realização de um glossário com palavras e expressões que abordassem a herança africana. As questões foram disponibilizadas no mural do *google* sala de aula.



Oficina I – Religiões de Matriz Africana

Professor convidado: Prof. Dr. Adriano Jardim

Data: 11/05/2019

Horário: 8h às 12h

Local: Centro de Educação/UFES

Ementa: A proposta da oficina “religiões de matriz africana” teve como objetivo apresentar características de duas religiões (Umbanda e Candomblé), o contexto em que as religiões foram constituídas no Brasil associando à religião de matriz africana à cultura brasileira.

Proposta de atividade: Debate e reflexão em grupo.



MÓDULO I I- Quem é o Negro no Brasil?

Aula I- Cultura, Estética, Literatura Afro-Brasileira

Professora Convidada Prof.^a Dr.^a Kiusam Regina de Oliveira

Data: 21/05/2019

Horário: 18h às 22h

Local: Centro de Educação/UFES

Ementa: Valorização e reconhecimento da cultura, estética e da literatura afro-brasileira.

Proposta de atividade: Análise de obras de arte de artistas negras/os e interpretação de charges produzidas pela Prof.^a Dr.^a Kiusam de Oliveira.



Aula II- Juventudes e Mulheres negras

Professora Convidada Prof.^a Dr.^a Débora Cristina de Araújo

Data: 04/06/2019

Horário: 18h às 22h

Local: Centro de Educação/UFES

Ementa: Reflexão sobre a juventude negra brasileira e o empoderamento das mulheres negras na sociedade.

Proposta de atividade: Produção textual com base na análise crítica de artigos. A atividade foi disponibilizada no mural do *google* sala de aula.



Aula de Campo

(Comunidade Tradicional de Matriz Africana)

Convidado: Babalaorixá Sandro de Jagun

Data: 08/06/2019

Horário: 8h às 12h

Visita à comunidade Tradicional de Matriz Africana

A aula de campo foi guiada pelo Sacerdote Pai Sandro de Jagun (Sandro Cabral Silva), no município de Cariacica, que fica na região metropolitana de Vitória/ES.

Na visita o sacerdote mostrou os espaços utilizados para as atividades e celebrações religiosas, falando sobre o que significam os elementos utilizados em cada espaço, tanto utilizados para Umbanda quanto os utilizados para o Candomblé. Ao final, as/os membras/os da casa fizeram uma breve demonstração do ritual Xirê (uma louvação aos orixás).



MÓDULO III- Lei nº 10.639/2003

Aula I – Políticas Públicas Específicas para Negros (as) no Brasil.

Professora Convidada Prof.^a M.^a Hiléia Castro

Data: 25/06/2019

Horário: 18h às 22h

Local: Centro de Educação/UFES

Ementa: Contextualização histórica da implementação da Lei Nº 10.639/2003 e apresentação de ações desenvolvidas em escolas públicas abrangendo o conteúdo prescrito na legislação.

Proposta de atividade: Realização de entrevistas com mulheres negras. A atividade foi disponibilizada no mural do *google* sala de aula.



OFICINA II - Cultura Afro-Brasileira

Professora Convidada Prof.^a Dr.^a Kiusam Regina de Oliveira

Data: 29/06/2019

Horário: 8h às 12h

Local: Centro de Educação/UFES

Ementa: “África: o berço da humanidade” – apresentação da história do continente africano, reinos, avanços tecnológicos, organização política, engenharia e centros urbanos, prática da medicina, avanço do conhecimento e da produção intelectual.

Proposta de atividade: Debate e reflexão em grupo.



Aula II- A Política de Cotas Raciais no Brasil

Professora Convidada Prof.^a Dr.^a Andrea Bayerl Monguim

Data: 02/06/2019

Horário: 18h às 22h

Local: Centro de Educação/UFES

Ementa: Analisar e compreender o processo de implementação de medidas de ação afirmativa no Brasil, destacando as cotas para ingresso no curso superior.

Proposta de atividade: Produção textual sobre os principais limites e avanços do sistema de cotas adotado nas Universidades e Institutos Federais de Educação no Brasil. A atividade foi disponibilizada no mural do *google* sala de aula.



SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO:

Palestrante Convidado Prof. Dr. Gustavo Forde

Data: 09/07/2019

Horário: 14h às 18h

Local – Auditório do MP

PALESTRA: “Vozes Negras na História da Educação: racismo educação e movimento negro na história do Espírito Santo (1978-2002)”.



SOCIALIZAÇÃO DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO

Data: 09/07/2019

Horário: 14h às 18h

Local – Auditório do MP

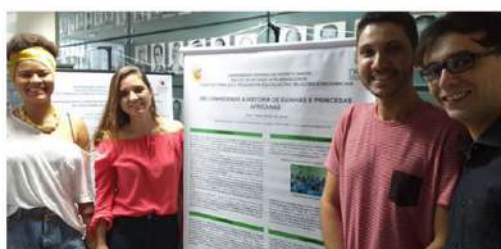
Como proposta de atividade final de avaliação do Curso, foram elaborados Projetos de Intervenção com propostas de desenvolvimento de práticas e pesquisas desenvolvidas de ERER. Esse momento foi uma culminância dos debates realizados ao longo do processo formativo, onde foram promovidos diálogos e reflexões que resultaram nos projetos desenvolvidos.

No Seminário de Encerramento realizado no MP/ES, as/os profissionais apresentaram os seus projetos de intervenção. A organização das apresentações foi da seguinte forma:

- 01 (um) trabalho de cada município com o tempo de 10 minutos.
- 01 (um) trabalho da residência pedagógica.
- 01 (um) trabalho do Ministério Público.

Desse modo, tivemos 07 (sete) trabalhos que foram selecionados para representar a turma. As/os cursistas de cada município elegeram a/o sua/seu representante. Além de apresentações orais no auditório, todas/os cursistas apresentaram seus projetos em formato de banners.

SOCIALIZAÇÃO DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO



A Socialização dos Projetos de Intervenção foi um momento importante para visualizarmos as ações em prol da luta e do enfrentamento ao racismo.



CONSIDERAÇÕES

Durante todo o percurso formativo, observamos o envolvimento das/os cursistas nos debates das aulas, oficinas, na aula de campo e na elaboração dos projetos de intervenção. Logo no início do período de divulgação e inscrição do curso, observamos o interesse pela proposta divulgada, recebemos muitos e-mails de diferentes perfis de profissionais solicitando vagas para participarem da formação. Desde então observamos que formações com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais são urgentes.

Além disso, a parceria entre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES e o Ministério Público Estadual do Espírito Santo foi fundamental para juntas/os pensarmos na articulação de ações para que a Lei Nº 10.639/2003 seja efetivada nas instituições de ensino.

Foi possível observarmos o nível de envolvimento e de participação nos diálogos propostos pelas/os professoras/es convidadas/os. Muitas vezes, a participação nas discussões estavam relacionadas com a implicação direta que as/os cursistas possuíam com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, principalmente, em suas escolas de atuação.

Enfim, o curso de formação e pesquisa em ERER se configurou como produto educacional da pesquisa de mestrado “Sociologia no Ensino Médio: Lei Nº 10.639/2003 e Formação Antirracista” e consideramos que cumpriu com o objetivo de proporcionar um ambiente de escuta, diálogo e trocas de experiências as/os profissionais da educação e a demais profissionais engajadas/os na luta e enfrentamento contra o racismo.

REFERÊNCIAS

1 - LIVROS

AMORIM, C. R.; OLIVEIRA, O. M. **Africanidades e seus zeladores**: identidades, religiosidades e patrimônio cultural. Vitória: ProEx UFES, 2017.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO NÚCELO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1987.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **"Vozes negras" na história da educação**: racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002). Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

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

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik: Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Autêntica Editora, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REFERÊNCIAS

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAIXÃO, Marcelo. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

SANTOS, Boaventura. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

2 - TESES E DISSERTAÇÕES

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **Olhares sobre jongos e caxambus**: processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: http://www.ppgge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015_Debora%20Cristina%20de%20Araujo.pdf.

ROCHA, L.C.P. da. **Políticas Afirmativas e Educação**: a Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. UFPR: dissertação de Mestrado, 2006. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO NÚCELO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS.

3 - ARTIGOS

ARAUJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: histórico, interfaces e desafios. **INTERMEIO** (UFMS), v. 21, p. 127-145, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2335>

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação**: ressignificando e politizando a raça. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf> >.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1-26, e197406, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e197406.pdf?fbclid=IwARzKgUwkL96COHVlNe5KTjJl9JqSgiJl1FKQqKlWo2mz9LQzaAzNHPAVQQMORI>, V. Y.;

MONGIM, ANDRÉA B. Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidade em contexto de ações afirmativas. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 12, n.23, p. 143-160, jan-abril. 2017.

MORI, V. Y.; AMORIM, C. R. Contra o Eurocentrismo: Possibilidades de Valorização da Diversidade Étnica e Sócio-Cultural no Contexto Escolar. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 3, nº 1, p. 106 – 122. jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/view/34>. Acesso: 25 mai. 2018.

SANTOS, Rosemeire. A Lei nº 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares. *História & Ensino*, Londrina, v.16, n.1, p.41-59, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11598PIZA>, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100022&script=sci_arttext>.

Wainer, Jacques; Melguizo, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e162807, 2018: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201612162807.pdf>

4 - LEGISLAÇÃO

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003(b). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 ago. 2018.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPIR, 2009.

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