



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

Fernandes de Oliveira, Luiz

Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia

Educação & Realidade, vol. 39, núm. 1, enero-marzo, 2014, pp. 81-98

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317229656006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia

Luiz Fernandes de Oliveira¹

¹Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/RJ – Brasil

RESUMO – Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. A partir da análise de duas legislações que alteraram a LDBEN – a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, e a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio –, o que vamos procurar refletir neste artigo é o duplo desafio pedagógico das legislações para o professor de sociologia no Ensino Médio, ou seja, a tentativa de afirmação de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de um conhecimento escolar em sociologia que tem como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais. Veremos que as tarefas que se impõem na disciplina de sociologia no Ensino Médio com a temática étnico-racial não se expressam simplesmente na aplicação da legislação, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista.

Palavras-chave: *Ensino de Sociologia. Lei 10.639/03. Antirracismo. Educação.*

ABSTRACT – Anti-racist Education: tensions and challenges for the teaching of Sociology. From the analysis of two laws that changed LDBEN – Law 10.639/03 establishing the compulsory teaching of history and culture African-Brazilian and African basic education, and the Law 11.684/08, which establishes the mandatory teaching of sociology in high school – what we seek to reflect in this article is the dual pedagogical challenge of laws for the sociology teacher at high school, i.e., attempting to claim a new epistemological stance about race relations in Brazil and attempting to build school knowledge in sociology that has the parameter as new epistemological foundations of historical knowledge about race relations. We will see that the tasks that impose the discipline of sociology in high school with the racial/ethnic subject are not expressed simply in law enforcement, but also in the need for another kind of epistemological and pedagogical production that has a commitment to anti-racist education.

Keywords: *Teaching Sociology. Law 10.639/03. Anti-racism. Education.*

Introdução

Em 2013, a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, completou 10 anos de existência. Fruto de um amplo movimento histórico dos movimentos negros por uma educação antirracista, esta legislação, após uma década, desafia as políticas públicas, os docentes, os currículos, a formação docente e os conhecimentos históricos ainda estabelecidos no âmbito acadêmico.

Oliveira (2012a) afirma que tal legislação abriu uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da história da África, uma releitura da história do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a história e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica. Também mobiliza questões referentes às identidades coletivas e subjetivas de docentes e discentes, começa a estabelecer novos parâmetros de conhecimento da realidade socioracial brasileira, sem contar os novos embates políticos no âmbito do estado e das instituições educacionais.

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, e este texto buscará levantar algumas reflexões e hipóteses sobre os desafios e as tensões das tentativas de implementação da Lei 10.639/03 no ensino de sociologia no Ensino Médio.

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.

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

Os Desafios Gerais da Lei 10.639/03

A referida lei sancionada em 2003 foi regulamentada em 2004 através do Parecer do CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas¹. Esse documento se constituiu em uma referência teórica e pedagógica nos aspectos da formação docente, dos currículos, das práticas docentes e, especialmente, na sua proposição política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito dos sistemas de ensino. Em um de seus trechos, constatamos:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p. 8).

Caracterizada inicialmente como uma decisão política, suas implicações pedagógicas mobilizam dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei. De imediato, coloca para os docentes e os sistemas de ensino a dimensão curricular, seus marcos conceituais e os paradigmas epistemológicos que vão consubstanciar esses mesmos conteúdos.

O que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino. Assim, instituir inicialmente a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil requer um complexo investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura (Oliveira, 2012a). Em outra passagem do parecer, percebe-se um exemplo de conteúdo a ser instituído:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (Brasil, 2004, p. 12).

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

No âmbito das práticas docentes, os sujeitos diretamente envolvidos com a aplicação da lei são desafiados a mudar suas posturas profissionais na medida em que devem questionar certos princípios fundadores de suas formações e que, num certo sentido, representam de fato um abandono e uma contestação de seus conhecimentos acumulados. E mais, para aqueles sujeitos que são mobilizados para tal tarefa, a lei mobiliza a construção de uma experiência singular, que é o julgamento de sua formação anterior num outro patamar epistemológico e pedagógico. Isso representa a criação de novas estratégias pedagógicas, o enfrentamento e o estabelecimento de conflitos identitários, políticos e até administrativos no âmbito escolar.

Numa pesquisa realizada sobre a formação de professores, Oliveira (2012a) descreve as falas de alguns docentes, referindo-se à aplicação da Lei 10.639/03:

Acho que falta material didático e vontade dos professores. É! Vontade. Eu não falo isso da minha escola, porque eles fazem um movimento bacana de uma forma geral, mas ainda há um preconceito, não contra o estudo da África, mas contra o negro e aí a gente vai cair no preconceito contra a História da África. Outro dia meu namorado me reproduziu uma conversa de uma professora com uma professora de História, e ela dizia: 'aquela aluna me dando problema, loirinha de olho azul, nunca imaginei que fosse fazer isso! O município é tão ruim que até eles estão me dando problemas'. Isso é uma frase isolada, mas é claro que isso remete a toda uma forma de preconceito, que aí não adianta você estudar aquela cultura se você não valoriza aquela cultura (Professora Carolina) (Oliveira, 2012a, p. 246).

[...] é uma realidade estressante, porque eu não dou aula, eu administro o caos. E essa situação é extremamente crítica nas favelas, nas periferias, nas comunidades carentes, onde a maioria é negra. Em que a violência e o mundo das drogas acabam fazendo com que muita gente procure os neopentecostais. E eles são muito agressivos. Muito hostis. Por exemplo: numa aula sobre a pré-história, um aluno meu, evangélico, fez uma história em quadrinhos e apresentou assim: 'O meu pastor desenhou os bonequinhos e um macaquinho. Eu não sou descendente de macacos, meu pastor disse que eu venho de Adão e Eva, isso é coisa do demônio'. Então, falar de África, por exemplo, é extremamente complicado em sala de aula (Professora Ana) (Oliveira, 2012a, p. 247).

[...] na minha escola a maioria é negra e mais carente. São muito violentos e são crianças que são muito maltratadas pela sociedade devido ao lugar onde moram que é Santa Cruz. Eles não podem entrar no shopping porque são marginalizados pelo lugar onde moram. Eles vivem esse preconceito diariamente, então criam em sala de aula essa relação também, pois xingam de macaco mesmo sendo ele também negro. Olha, já tentei trabalhar essa questão com eles, mas muito pouca coisa eu consegui mudar (Professora Sandra) (Oliveira, 2012a, p. 248).

Assim, os professores são desafiados em diversos aspectos: formação histórica e pedagógica; condições objetivas da docência, que são apontadas como obstáculos para a qualificação na formação continuada; contradições pedagógicas a serem *resolvidas*; conflitos raciais e discriminações a serem enfrentadas; condições de aprendizagens dos alunos consideradas desumanas; violência e presença de drogas no espaço escolar; e disputas epistemológicas em função da intolerância religiosa, dentre outras.

Assim, numa prévia constatação, o complexo desafio dos docentes poderia ser classificado em duas dimensões: a cognitiva e a estrutural.

O aspecto cognitivo refere-se à necessidade que esses professores têm de desconstruir saberes *científicos* e *históricos*, construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico e suprir as *lacunas* da formação inicial docente e incorporá-las como uma nova identidade profissional. Porém essa tarefa não é isolada; insere-se também no campo pedagógico. Nesse sentido, são tencionados a reorientarem seus saberes da experiência nas relações raciais diante das posturas preconceituosas dos alunos e colegas de profissão, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e inventarem situações didáticas para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos. Essa é uma tensão formativa que se apresenta permanentemente e que se encontra no âmbito epistemológico e identitário.

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

No mais, segundo Oliveira (2012a), tais tensões e desafios parecem ser enfrentados isoladamente pelos professores, pois ainda são raros os trabalhos coletivos e o apoio para enfrentar diversas questões.

Os Desafios do Ensino de Sociologia

Se no aspecto da aplicação da Lei 10.639/03 vemos um conjunto de tensões e desafios de ordem epistemológica, identitária e política, quando nos debruçamos na análise do ensino de sociologia e das práticas docentes parece que esses mesmos desafios e tensões se desdobram e se multiplicam. Como afirmado na parte introdutória, para um docente de sociologia que tem uma intenção de aplicar a Lei 10.639/03, isso pode se constituir como um duplo desafio pedagógico.

Apesar da nova legislação, que institui a obrigatoriedade do ensino de sociologia, as ciências sociais enquanto disciplina escolar ainda não estão legitimamente consolidadas (Miglievich-Ribeiro; Sarandy, 2012). Denominadas como sociologia, as ciências sociais ainda carecem de tradição escolar e conhecimento sobre seu objeto de estudo por grande parte dos sujeitos presentes na escola. Em função de uma presença marcada pela intermitência nos currículos escolares, a sociologia é sempre questionada sobre seus significados, sua utilidade e sua relevância por parte dos estudantes do Ensino Médio.

Assim, não são poucos os desafios de ordem epistemológica e pedagógica para os professores de sociologia no Ensino Médio. Nesta nova conjunta de obrigatoriedade da disciplina, os professores deverão ser cobrados a ter uma postura pedagógica profissional, mesmo havendo poucas referências e tradições pedagógicas sistematizadas no campo da disciplina.

Os desafios a serem enfrentados para a consolidação legítima da disciplina requerem, em primeiro lugar, a construção de uma tradição didática que rompa com a transposição de conteúdos descontextualizados, que muitas vezes são marcados pela repetição do que é realizado na formação universitária; em segundo, a luta política para consolidação epistemológica da disciplina nos currículos escolares; e, por último, a constituição de um campo de pensamento teórico-prático na perspectiva de construção de um conhecimento escolar em ciências sociais (Oliveira, 2012b).

Na consideração sobre a construção de uma tradição didática em sociologia, devemos levar em conta que essa disciplina, por um lado, tem especificidades e, por outro, não podemos deixar de lado o diálogo com as ciências da educação e as teorias educacionais que estão refletindo sobre a didática, a formação docente e o currículo. Essas elaborações muito contribuíram e contribuem, por exemplo, com as disciplinas de história, geografia, matemática, biologia, dentre outras. Portanto, embora haja poucas elaborações didáticas sistematizadas no campo do

ensino de sociologia, há muito que se aprender com a longa trajetória de discussão pedagógica e didática de outras disciplinas.

Na consideração sobre a luta política para consolidação epistemológica da disciplina nos currículos escolares, duas frentes são necessárias: a constituição de uma comunidade acadêmica, no sentido de sujeitos coletivos, que combata teoricamente o preconceito acadêmico em relação ao ensino de sociologia na educação básica. Entretanto, um grande passo foi dado em 2012 na fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a qual associação tem como um de seus principais objetivos agregar profissionais das universidades e professores da educação básica para promover discussões políticas, acadêmicas e pedagógicas acerca dos desafios do ensino de sociologia no Ensino Médio, constituindo-se de fato enquanto coletivo nacionalmente estruturado e capaz de ampliar a legitimidade da sociologia nesse nível de ensino. Isso pode contribuir para a constituição de um *ethos* favorável ao ensino da disciplina.

Em segundo lugar, essa mesma batalha se desdobra nos espaços escolares. Faz-se necessário romper com uma visão epistemologicamente preconceituosa de que este campo de conhecimento não é relevante por *não possuir* um objeto de estudo científico. Isso é um tipo de postura que está muito presente nas escolas de Ensino Médio, na medida em que o conhecimento sociológico ainda é percebido por muitos (estudantes e profissionais do ensino de outras áreas) como um campo de conhecimento com objetos de estudos pouco definidos ou genéricos e, por consequência, com metodologias pouco objetivas.

Por fim, temos o debate e a construção de um campo de pensamento teórico-prático na perspectiva de construção de um conhecimento escolar em ciências sociais. Quando falamos em campo de pensamento, precisamos lembrar as elaborações de Bourdieu (1976 apud Ortiz, 1983), o qual define campo social como um espaço quase autônomo em relação aos demais espaços sociais, tendo estruturas e dinâmicas próprias. No que diz respeito ao campo científico,

O universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é social-

mente outorgada a um agente determinado (Bourdieu, 1976 apud Ortiz, 1983, p. 122-123).

O campo científico de ensino de sociologia ainda está sendo construído por agentes coletivos e individuais, entretanto essa construção passa necessariamente pela configuração de um aspecto essencial da sociologia enquanto disciplina escolar: a constituição de um conhecimento escolar em sociologia.

As teorias críticas em educação têm muito a contribuir para pensarmos nesse aspecto. A partir delas, principalmente com Forquin (1992), surge a reflexão sobre a categoria *conhecimento escolar* como um conhecimento com características próprias, recontextualizado a partir de necessidades da ação educativa. Isso implica considerar aspectos de ordem epistemológica. O conhecimento escolar se forja na mediação didática pela escola dos conhecimentos da ciência de referência (Lopes, 2007). Essa mediação constrói, através da dimensão sociocultural dos contextos escolares, um conjunto de ênfases e omissões de conteúdos, mediações, analogias, metáforas etc. Condicionados por estas, se processa uma reconstrução de saberes que nos permitem constatar a existência de uma epistemologia eminentemente escolar. Nesse sentido, os professores de sociologia, ao elaborarem explicações para seus alunos, acabam por constituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, não necessariamente equivocadas, assim como novas formas que facilitam a compreensão de conceitos. Os conceitos e conhecimentos sociológicos tornam-se ensináveis na medida em que a mediação didática avalia primeiramente a quem se está ensinando e a seu estágio de aprendizagem, muito diferente daquele conhecimento produzido na universidade, no qual o que é privilegiado é a exposição teórica, o estágio do conhecimento em si.

Assim, a produção de um conhecimento escolar em sociologia requer um sujeito coletivo, nas escolas e nas universidades, que produza referências teórico-metodológicas capazes de constituir um campo profissional e pedagógico *stricto sensu*. Aqui, por exemplo, pode se destacar mais uma vez a construção da ABECS, a participação de milhares de estudantes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a inserção da sociologia nas políticas públicas de produção de material didático, a produção de encontros e seminários regionais, dentre outros².

Enfim, como observamos, os desafios são enormes, mas no atual contexto a constituição de uma tradição didática, a luta política para consolidação epistemológica da disciplina nos currículos escolares e a constituição de um campo de pensamento teórico-prático na perspectiva de construção de um conhecimento escolar em ciências sociais estão em outro patamar, muito além das lamentações políticas e das simples constatações das dificuldades pedagógicas da disciplina nos contextos escolares.

Mediação Didática: políticas, identidades e posturas epistemológicas

Encontrando-nos em outro patamar, não restam dúvidas de que precisamos avançar refletindo sobre os desafios e as tensões que estão colocadas. Mas, quando surge a necessidade de nos colocarmos como docentes intencionados na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de sociologia, a mediação didática se apresenta como a dimensão prioritária. Não que as outras dimensões sejam secundarizadas, mas o que se apresenta de imediato para o exercício profissional docente são os contextos escolares, na medida em que as tensões políticas, identitárias e epistemológicas se evidenciam com força nas relações sociais com os jovens.

Na relação política e identitária, temos o fenômeno do racismo estrutural brasileiro. Os professores de sociologia têm uma ampla base de estudos para aplicação da Lei 10.639/03, nas produções do pensamento social brasileiro como Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Luiz A. da Costa Pinto, Oracy Nogueira, Roger Bastide, Otávio Ianni, entre outros. Porém a mediação pedagógica dessa produção para aplicação da lei ainda é incipiente, e sua efetivação deve seguir algumas orientações do Parecer do CNE, como:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascêdo 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. 6).

Ou seja, há uma tarefa pedagógica que se mescla com a dimensão política, e aplicar a lei nas aulas de sociologia significa discutir sobre o racismo estrutural que forjou e acompanha a sociedade brasileira até hoje. Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia (Brasil, 2008) não há uma específica discussão sobre o assunto; ele só surge enquanto citação no item sobre as possibilidades de discussões de temas sociológicos.

Nas experiências conhecidas, a discussão temática em sociologia apresenta-se quase sempre na perspectiva da polêmica e do conflito.

Entre estudantes e professores, os aspectos da presença das cotas nas universidades e os casos racismo vivenciados pelos sujeitos são sempre expressos numa visão de senso comum e caracterizados pelo mito da democracia racial. Por outro lado, quando o professor apresenta e mobiliza a discussão, surgem algumas frases recorrentes sobre o continente africano e os negros no Brasil: “África, a terra dos macacos”, “Africanos correm muito porque correm dos leões”, “Na África só tem aidético morto de fome”, “O continente africano só tem uma raça: preto”, “Africanos: burros, prostitutas, raquíticos, analfabetos, bandidos, escravos”, “Falar de África é falar de macumba”, “O negro foi escravo”, “A princesa Isabel libertou os escravos”, “Dia 13 de maio é dia dos escravos”, entre outras.

Muitas dessas ideias são aprendidas na escola e são reforçadas mais ainda com outros termos e frases como “magia negra”, “moça escurinha, mas educada”, “moço pretinho, mas nem parece”, “vida negra”, “tempos negros”, “fome negra”, “lista negra”, “moreninho, mas honesto”, “preto de alma branca”, “pretinha que nem um Saci”, “samba do crioulo doido”, “ovelha negra da família”, “olha o beiço do negão”, “nariz de crioulo”, “cabelo ruim”, e muito mais...³.

Nessas frases e termos, temos a presença de várias noções e concepções que se afloram 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.

Ao confrontar o parecer do CNE com as apreensões dos estudantes, podemos perceber que a intencionalidade da lei, através do reconhecimento da diferença afrodescendente, é essencialmente lidar com conflitos e confrontos identitários com uma ideologia racialista hegemônica que forja uma relação com a realidade brasileira. É uma dimensão identitária que envolve um longo processo histórico de formação de identidades subalternizadas sob a hegemonia de uma herança colonial. Nesse sentido, para aqueles professores que se pretendem ser agentes da referida lei, o enfrentamento contra o modelo europeu de construção de identidades (tema sociológico por excelência) requer a incumbência de, durante longas gerações, demolir estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre culturas e identidades de alunos e professores negros e não negros. Assim, além dos conteúdos e suas implicações na construção do conhecimento histórico e social, a Lei 10.639/03 parece estabelecer, se implementada como defendem os seus agentes, um impacto profundo nas subjetividades e nas identidades de pessoas negras e brancas no espaço escolar. São as subjetividades de pessoas negras e brancas que estão e serão postas em discussão nas aulas de sociologia. Mas vejamos melhor um aspecto que explicita esse impacto e complexidade: a nova realidade educacional de escolarização em massa.

Nos últimos anos, as discussões sobre conhecimento e educação tornaram-se mais complexas e estão desafiando a reflexão pedagógica a compreender e apresentar alternativas à formação docente. Esse desafio se coloca muito em função dos contextos escolares cada vez mais massivos e com um público diferenciado dos padrões ensinados pela/na formação docente de anos anteriores. Assim, na relação pedagógica, evidencia-se a questão dos limites sociais, culturais, ideológicos e, na emergência de uma mobilização em torno da Lei 10.639/03, os limites étnico-raciais da formação docente.

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem em seu interior problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial dos professores. Assim, a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em xeque a formação docente.

Na escola massiva, os professores são mobilizados a desvelarem-se enquanto sujeitos socioculturais, nas suas corporeidades, nas suas historicidades, nos seus relacionamentos subjetivos, nas suas linguagens etc. As novas identidades estudantis que se apresentam estão começando a estabelecer um confronto com a cultura escolar hegemônica (modos de regulação, regimes de gestão e produção simbólica), amalgamada para resistir aos novos conteúdos, novos significados ou novas perspectivas de reconceitualizações identitárias ou étnico-raciais. Nesse sentido, a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e permitir-lhes outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada.

Assim, no enfrentamento dessas questões nas aulas de sociologia, as dimensões política e identitária são extremamente problemáticas, pois tentar aplicar a lei parece colocar em evidência que a discussão sobre o racismo pode provocar reações intensas, tais como a dor, a raiva, a tristeza, a impotência, a culpa, a agressividade etc., sem contar o fato de que a escola não é somente um espaço de construção de conhecimentos, mas também de relações interpessoais. Enfim, a Lei 10.639/03 mobiliza uma questão delicada nas relações sociais brasileiras que, historicamente, sempre se pautaram pela negação das tensões e dos confrontos de toda ordem. E na específica configuração de um professor que leciona sociologia, recém instituída nos contextos escolares, e que deseja aplicar a referida lei, essa proposição nos lembra a afirmação de Martins (2000, p. 3), o qual afirma que “[...] fazer uma reforma de grande monta num setor social como a educação significa fazer política”.

Quando nos referimos ao duplo desafio dos professores de sociologia, também fazemos referência à constituição de uma disputa epis-

temológica. Pois se os professores de sociologia precisam romper com uma visão epistemologicamente preconceituosa de que esse campo de conhecimento não é relevante por *não possuir* um objeto de estudo científico para ser implementado na escola básica, a junção dessa luta com a tentativa de aplicação da Lei 10.639/03 estabelece uma perspectiva ainda maior de ações pedagógicas.

Como tema privilegiado das ciências sociais, as questões raciais, à luz da nova legislação, nos mostram que a intencionalidade dos agentes da lei – e não a lei em si – proclama nas mais variadas formas a desconstrução e a reconstrução de conhecimentos históricos, mas também reivindica, através de uma suposta *razão de estado*, o conhecimento de outros regimes de historicidade, outras lógicas de relações sociais, de produção de conhecimento e de novas abordagens metodológicas sobre a realidade brasileira. Como afirma Moore (2008, p. 209), “[...] um novo olhar objetivo sobre a África se converte numa exigência pragmática, acadêmica, cultural e política”. Desse modo, há explicitamente uma intencionalidade de mudança conceitual sobre a formação do povo brasileiro e há uma perspectiva em construção em que o eurocentrismo passa a ser o problema, e não a solução.

Em uma publicação recente do MEC, no bojo das elaborações para implementação da Lei 10.639/03, *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*, que reúne uma coletânea de artigos de diversos estudiosos das questões que envolvem relações raciais e educação e têm como objetivo “[...] planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a população afrodescendente dos meios urbano e rural [...]” (Brasil, 2005, p. 7), afirma-se, em nome do Estado brasileiro, que:

[...] a História da espécie humana se confunde com a própria História da África, onde se originaram, também, as primeiras civilizações do mundo [...] (Brasil, 2005, p. 136).

[...] o novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade científicamente elaborada e demonstrada (Brasil, 2005, p. 158).

Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão de obra escrava jamais imaginado pelos seres humanos, estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores (Brasil, 2005, p. 171).

Portanto, sabendo das formulações que embasaram filosoficamente e sociologicamente as formações dos professores e de milhares de estudantes do Ensino Médio a respeito dos povos negros e africanos,

como avaliar o impacto da diferença entre o postulado de Hegel de que a África não possui história⁴, que influenciou gerações de filósofos, sociólogos e historiadores (e a própria constituição epistêmica da modernidade), e essas afirmações históricas, transformadas em oficiais pelo Estado brasileiro, na formação de professores e no currículo oficial das ciências humanas no Ensino Médio?

A princípio, podemos constatar que se estabelece o início de uma disputa epistemológica, na qual as ciências sociais estão profundamente envolvidas:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (Brasil, 2007, p. 25).

O trecho acima foi escrito por Nilma Lino Gomes para os cadernos de orientação curricular do MEC, denominados *Indagações sobre o Currículo*, no volume *Diversidade e Currículo*. A mesma autora (Gomes, 2009) salienta que a ressignificação da ideia de raça nos debates brasileiros vai de encontro às elaborações de Quijano (2005), ou seja, raça como expressão da experiência de dominação colonial que fundamentou uma racionalidade específica e o eurocentrismo. Para a autora, esses debates fazem da ressignificação do termo raça uma categoria “[...] útil de análise para entender as relações raciais, colocando-se no terreno político e epistemológico de desconstrução mental [...]” (Gomes, 2009, p. 429), ressignificando e descolonizando conceitos e categorias.

Muniz Sodré (2005), em seu livro *A Verdade Seduzida*, relata que o filósofo Nietzsche fez um comentário irônico no qual as classes dominantes inventam termos e acabam acreditando neles. Implícita nessas invenções “[...] há uma ideia ou ideias que servem a funcionamentos estratégicos no interior das relações sociais” (Muniz Sodré, 2005, p. 7).

Partindo desse pressuposto, é difícil não encontrar uma palavra/ideia moderna que não descreva em sua história alguns milhões de mortos, ou traços de destruição de instituições, ou conhecimentos de grupos étnicos ou simbólicos. Ou seja, um genocídio que se transmuta em epistemicídio (Santos, 2006).

No campo do conhecimento social e histórico, é possível afirmar que existe uma forte tentativa de epistemicídio, ou seja, o silêncio, o interdito e a negação de histórias, saberes e de existências humanas de milhões de indivíduos com tecnologias, culturas e organizações políticas e sociais oriundas do continente africano.

A operação iluminista transformou as ciências sociais em produção de conhecimento da verdade, ou seja, a partir de um lugar de enumeração com consistência lógica, passa-se a argumentar uma certa visão

do conhecimento social e histórico e, por consequência, opera-se um esquecimento, por exemplo, sobre a afirmação de Heródoto de que os egípcios eram negros e de cabelos crespos.

Parece que um dos caminhos para se pensar o ensino de sociologia, em função da pressão e mobilização social em torno da Lei 10.639/03, é aquele de repensar também as bases eurocêntricas do pensamento social brasileiro.

A dúvida que coloco aqui é como (e por que) os formadores de professores, os sociólogos e os professores poderiam pensar o redimensionamento epistemológico de suas formações teóricas, na medida em que novas interpretações da história se insurgem teimosamente no cenário acadêmico, principalmente pela mobilização para o ensino de história da África, pela nova historiografia da escravidão que evidencia a participação de africanos escravizados como sujeitos na história nacional e pelas críticas contundentes que revelam que, “[...] antes de ser pensada em termos de cultura, ou em termos econômicos, a nação foi pensada em termos de raça” (Corrêa, 1998, p. 53).

Carlos Moore (2007) nos lembra que contar a história da África e as culturas afro-brasileiras é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira. Ou seja, realizar uma desconstrução que significa concretamente um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro” (Moore, 2007, p. 12). Caracterizo, então, essa perspectiva, que obviamente depende dos atores envolvidos em tal disputa epistemológica, como uma dimensão daquilo que Gomes (2008) fala sobre processos de descolonização maiores e mais profundos, bem como uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira.

Estariam os professores de sociologia envolvidos nesse processo de implementação da lei, dispostos a tal empreendimento? Esses mesmos professores teriam a consciência de que o que se está discutindo representa uma perspectiva além do antirracismo em educação?

(In)Conclusão: produção e mobilização de novas perspectivas

O que vimos anteriormente – enquanto desafios políticos, identitários e epistemológicos – nos conduz a uma prévia conclusão: a necessidade de os docentes de sociologia, enquanto intelectuais públicos (Braga; Burawoy, 2009), operarem um diálogo e uma intervenção na realidade social dos jovens estudantes e no mundo.

Nelson Tomazi (2008) afirmou recentemente que a inserção da sociologia no espaço escolar inserirá a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas ao mesmo tempo como educadores e investigadores da realidade social em uma instituição social particular. Mas, antes dessa sua afirmação, Flo-

restan Fernandes, na década de 1960, quando se engajou na campanha em defesa da escola pública, nos deixou um legado de que o sociólogo atua como um cidadão e como cientista, trabalhando pela racionalização dos modos de conceber e organizar o mundo.

Avançando um pouco mais, podemos dizer que esse novo profissional inserido no espaço escolar terá uma relação privilegiada na medida em que, fincando raízes na sociedade através de tal instituição, poderá promover um conhecimento sociológico novo, incluindo-se em discussões públicas e talvez transformando a sociologia em coisa útil, “[...] como facilitadores, educadores e promotores da conscientização, ao transformar problemas privados em questões públicas” (Burawoy, 2009, p. 212).

Essa perspectiva vem de encontro ao que propõe a Lei 10.639/03 e seus agentes. Pois todo o movimento em torno da questão racial na educação pública tem um imperativo pedagógico e político: o combate ao racismo estrutural brasileiro e uma mudança epistemológica em face ao eurocentrismo no pensamento social brasileiro. Isso requer intervenções e posicionamentos políticos. Ou então, como aponta Bourdieu (2005, p. 142):

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo.

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

Mas, pelo que constatamos nesta reflexão, 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. Entretanto essa perspectiva não se constitui como novidade em nosso campo de conhecimento, pois desde os movimentos pelos direitos humanos nos Estados Unidos, desde as lutas antirracismo e o pensamento anticolonial, a sociologia vem sendo acusada como expoente de um universalismo baseado em experiências parti-

culares (Europa e Estados Unidos) e, ainda mais limitadamente, como expoente de uma universalização de experiências dos grupos hegemônicos dentro das sociedades ocidentais. Assim, o cerne deste debate é: do ponto de vista pedagógico, a sociologia da questão racial no Brasil só pode ser crítica se for engajada, do contrário ela é vazia de sentido diante de uma sociedade em que a maioria dos jovens, especialmente jovens negros, se encontra subalternizada social, econômica e culturalmente.

Recebido em 06 de março de 2013
Aprovado em 07 de junho de 2013

Notas

- 1 Em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei 11.465/08, a qual revoga a Lei 10.639/03 e acrescenta apenas a inclusão do ensino da história e cultura dos povos indígenas. No entanto trabalharei neste texto a denominação da Lei de 2003 (10.639), pois foi esta que obteve e tem grande popularidade na literatura acadêmica e entre os docentes da educação básica em nível nacional.
- 2 Recentemente, numa mesa de discussão do 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro, realizado na UFRJ em 28, 29 e 30 de setembro de 2012, a professora Ileizi Fioreli da UEL, afirmou que a presença massiva de estudantes ligados ao Pibid de diversas universidades brasileiras, com seus pôsteres e apresentações de trabalhos, está construindo paulatinamente currículos e metodologias de ensino para a disciplina de sociologia, ou seja, uma espécie de currículo em ação, refletindo a diversidade sociocultural brasileira.
- 3 Esses termos e frases foram recolhidos durante 12 anos de experiências com estudantes de Ensino Médio nas aulas de sociologia que ministrava no Rio de Janeiro e também de professores da educação básica (também de sociologia) em diversos encontros específicos nas discussões sobre a Lei 10.639/03. Tais encontros foram vivenciados também em diversos estados, como Alagoas, Bahia, Brasília, Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.
- 4 É famosa a afirmação de Hegel, de que “A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da História do mundo” (Hegel, 1999, p. 174).

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Le Champ Scientifique. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, Paris, n. 2/3, p. 88-104, jun. 1976.
- BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

- BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.
- BRASIL. **Indagações Sobre Currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BURAWOY, Michael. A Guinada Crítica para a Sociologia Pública. In: BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009. P. 197-218.
- CORRÊA, Marisa. **Ilusões da Liberdade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.
- FORQUIN, Jean C. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os Currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. P. 516-527.
- GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. P. 419-441.
- HEGEL, Georg W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Editora UNB, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares**: quem legitima esses saberes? 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; SARANDY, Flávio Marcos Silva. Perspectivas Políticas Acerca do Ensino de Sociologia. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. **Sociologia na Sala de Aula**: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. P. 21-45.
- MOORE, Carlos Wedderburn. **O Racismo Através da História**: da antiguidade à modernidade. 2007. Disponível em: <http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm>. Acesso em: 30 maio 2007.
- MOORE, Carlos Wedderburn. **A África que Incomoda**: sobre a problematização do legado africano no quotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012a.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A Sociologia e as Tensões Sociais, Epistemológicas e Culturais da Escola. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. **Sociologia na Sala de Aula**: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012b. P. 89-108.
- ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La Colonialidad del Saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. P. 201-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Entrevista Concedida à Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 3, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/interlegere/revista/numero3.html>>. Acesso em: 8 dez 2012.

Luiz Fernandes de Oliveira é doutor em Educação Brasileira pela PUC-Rio. Professor Adjunto I do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. Membro fundador da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).
E-mail: axelui@gmail.com