

**LUIZA FREGOLENT**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A LEI 10.639/03, AS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O  
ENSINO DE SOCIOLOGIA: possibilidades de transformação**

Araraquara  
2025

**LUIZA FREGOLENT**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A LEI 10.639/03, AS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O  
ENSINO DE SOCIOLOGIA: possibilidades de transformação**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Mestra em Educação escolar.

Área de Concentração: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eva Aparecida da Silva

Araraquara

2025

F859e Fregolent, Luiza  
A Educação de Jovens e Adultos, a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e o ensino de Sociologia : possibilidades de transformação / Luiza Fregolent. -- Araraquara, 2025  
160 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientador: Eva Aparecida da Silva

1. Educação étnico-racial. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Sociologia. 4. Lei Federal 10.639/03. I. Título.

## **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

A pesquisa visa contribuir com a construção da educação antirracista na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir do ensino de Sociologia. Espera-se que este estudo promova a valorização de grupos historicamente marginalizados, principalmente no contexto da EJA; que contribua com os estudos sobre esta modalidade a partir do ensino de Sociologia e da educação para as relações étnico-raciais; que contribua sobretudo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a área de Sociologia e para a formação docente.

## **POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

The research aims to contribute to the development of anti-racist education within Youth and Adult Education through the teaching of Sociology. This study seeks to promote the recognition and empowerment of historically marginalized groups, particularly within the Youth and Adult Education context; to advance academic discussions on this educational modality, with a focus on Sociology teaching and education for ethnic-racial relations; and, most importantly, to support the development of pedagogical practices in the field of Sociology and initiatives for teacher training.

**LUIZA FREGOLENT VINCENTIM**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A LEI 10.639/03, AS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O  
ENSINO DE SOCIOLOGIA: possibilidades de transformação**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Mestra em Educação Escolar.  
Área de Concentração: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura

Data da defesa: 26/02/2025

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eva Aparecida da Silva  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete de Sousa Nogueira  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Natalino Neves da Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho à minha falecida avó materna, dona Adelaide, que fez o MOBRAL, mas não conseguiu se alfabetizar por conta das limitações das práticas pedagógicas e das orientações educacionais da época. A luta por uma educação inclusiva, para mim, é uma tentativa de reparar danos causados a pessoas como a minha avó, que foram (e são) sistematicamente excluídas da vida social.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento final de uma jornada muito dura, que é a conclusão desta pesquisa de mestrado, quero primeiramente agradecer à minha mãe: obrigada por me ensinar a navegar nesse mundo sendo eu mesma. Por conta do seu apoio, consegui fazer tudo o que eu queria, mesmo com tanto medo da vida. O seu amor, afeto e presença foram essenciais para que eu pudesse concluir este trabalho. Obrigada por sempre me incentivar e estimular meu pensamento crítico desde pequena. Te amo muito, eu não seria eu sem você!

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eva Aparecida da Silva, agradeço por sua orientação dedicada, paciência e contribuições que foram essenciais para a construção deste trabalho.

À banca examinadora, composta pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Claudete Nogueira de Sousa e pelo Prof. Dr. Natalino Neves da Silva, expressei minha gratidão pelos apontamentos. As críticas e sugestões foram de extrema importância para este trabalho.

Agradeço à minha madrastra, Patrícia Rossi, por todo o apoio, amor e presença. Nunca pensei que teria outra figura materna. Feliz demais em ter você na minha vida!

À Yasmin Beleboni, que entre idas e vindas, sempre esteve presente. Te amo!

À minha psicóloga, Ana Beatriz, que me ajudou a navegar nessa turbulência que é a vida.

Às minhas amigas Carolina Marçal, Lorena Carvalho, Maria Eduarda Winther de Medeiros, Andressa Brigatto, Larissa Faustino, Isabela Gelfuso pela amizade e companheirismo sempre.

À Josie Carla, minha companheira de mestrado. Essa etapa da vida pode ser muito solitária, mas com você foi tudo mais leve. Te amo amiga, obrigada por tudo.

À Juliana Mittitier, uma amizade que transcendeu o local de trabalho. Muito obrigada por me dar abrigo quando precisei ficar em Araraquara e por fazer o dia a dia na escola ser leve e divertido. É “nóis”, Jú!

Às minhas amigas Geovana, Sara, Débora, Amanda, Maria Fernanda, Gabriela e Kai. Vocês foram essenciais neste processo.

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.”

(Paulo Freire, 1996, p. 23).

## RESUMO

A proposta desta pesquisa é verificar e analisar a implementação da Lei Federal 10.639/03, que determina o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em três escolas da rede estadual de Araraquara/SP. Para isso, a investigação ocorrerá na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio, a partir das práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Sociologia, somadas à análise do Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas e do Currículo Paulista para verificação do comprometimento com a efetivação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Este trabalho é de natureza qualitativa e utiliza a história oral como recurso metodológico, para que, a partir dos relatos de professores de Sociologia, entendamos como a temática é tratada naquelas unidades escolares.

**Palavras-chave:** Educação étnico-racial; Ensino de Sociologia; Educação de Jovens e Adultos; Lei Federal 10.639/03.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to verify and analyze the implementation of Federal Law 10.639/03, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, in three state schools in Araraquara/SP, Brazil. The investigation will focus on the Youth and Adult Education modality at the high school level, analyzing pedagogical practices in the teaching of Sociology, as well as examining the Political-Pedagogical Project of the selected schools and the Paulista Curriculum to assess their commitment to the enforcement of Law 10.639/03 and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations. This study adopts a qualitative approach and employs oral history as a methodological resource to understand, through the narratives of Sociology teachers, how this subject is addressed in these educational institutions.

**Keywords:** Youth and Adults Education; Sociology; Ethnic-racial Education; Federal Law 10.639/03.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Competências das Ciências Humanas e Sociais na BNCC.....              | 82  |
| <b>Quadro 2:</b> Habilidades de Ciências humanas e sociais no Currículo Paulista ..... | 85  |
| <b>Quadro 3:</b> Principais informações do questionário .....                          | 99  |
| <b>Quadro 4:</b> Principais informações do questionário .....                          | 102 |
| <b>Quadro 5:</b> Principais informações do questionário .....                          | 106 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                             | <b>14</b>  |
| <b>2 RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO .....</b>                                                                                                               | <b>23</b>  |
| 2.1 ETIMOLOGIA DO CONCEITO RAÇA, ETNIA E A GÊNESE DO RACISMO NO BRASIL .....                                                                          | 24         |
| 2.2 O MOVIMENTO NEGRO, EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..... | 35         |
| <b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS.....</b>                                                                             | <b>43</b>  |
| 3.1 AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PARA A EJA A PARTIR DA REDEMOCRATIZAÇÃO .....                                                                             | 44         |
| 3.2 EJA, EDUCAÇÃO POPULAR, PAULO FREIRE E MOVIMENTO NEGRO: INTERSECÇÕES EMANCIPATÓRIAS .....                                                          | 53         |
| 3.3 A EJA NO ESTADO DE SÃO PAULO.....                                                                                                                 | 60         |
| <b>4 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....</b>                                                                     | <b>68</b>  |
| 4.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: OS DESAFIOS ACERCA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO .....                                                    | 69         |
| 4.1.1 A PRESENÇA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ATÉ A APROVAÇÃO DA LEI Nº. 11.684/2008 .....                           | 69         |
| 4.1.2 A INTRODUÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E QUESTÕES CURRICULARES.....                                                                         | 75         |
| 4.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DA SOCIOLOGIA NA BNCC E NO CURRÍCULO PAULISTA.....                                                             | 79         |
| 4.3 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....                                                                                              | 89         |
| <b>5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>                              | <b>94</b>  |
| 5.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA.....                                                                                                       | 95         |
| 5.1.1 Escola Estadual Luanda .....                                                                                                                    | 96         |
| 5.1.2 Escola Estadual Maputo .....                                                                                                                    | 99         |
| 5.1.3 Escola Estadual Brazzaville .....                                                                                                               | 103        |
| <b>5.2 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA .....</b>                                                         | <b>106</b> |

|                                                                                                                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2.1 A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO, DIRETRIZES EDUCACIONAIS E A LEI 10.639/03: O CONHECIMENTO DOS DOCENTES ACERCA DA LEI, BNCC E CURRÍCULO PAULISTA.....                                            | 107        |
| 5.2.2 A escola e as relações étnico-raciais: o entendimento dos professores sobre a importância da educação étnico-racial e práticas pedagógicas nas aulas de Sociologia.....                    | 117        |
| 5.2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e a prática pedagógica dos professores da EJA nas três escolas da rede estadual de ensino integrantes da pesquisa. .... | 126        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                                                 | <b>143</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                                         | <b>148</b> |
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....</b>                                                                                                                                                           | <b>155</b> |
| <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>                                                                                                                                                  | <b>160</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

É comum, na área de Ciências Humanas, a relação entre a pesquisa e o pesquisador, por isso, não é atípico que a escolha de temas de pesquisa tenha algum tipo de conexão com a realidade do sujeito que conduz a investigação. Dessa maneira, é possível afirmar que essa pesquisa é fruto da minha indignação frente às observações feitas sobre a realidade das relações étnico-raciais ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica.

Durante toda minha carreira escolar, posso afirmar com certeza, que o meu interesse pela área de Ciências Humanas se sobressaiu em relação às outras áreas. Sempre fui fascinada pelas relações entre os seres humanos, seus conflitos, hábitos e costumes. Além disso, de acordo com a minha mãe, fui uma criança observadora e sempre muito interessada em aprender o máximo possível.

Lembro-me dela me contar, certo dia, sobre uma situação que aconteceu depois da escola, mais ou menos em 2002. Entrei no carro, no horário de saída, e perguntei para ela por que eu não tinha nenhuma professora negra e por que todos os funcionários da limpeza eram negros. Devo confessar que não me lembro desse dia, e nem do que minha mãe me respondeu, pois era muito pequena. Mas o que eu me lembro é da confusão que eu sentia por ver pessoas negras e brancas ocupando espaços tão diferentes.

Conforme fui crescendo e me apropriando dos conhecimentos que a vida e a escola me proporcionavam, a confusão passou a crescer. Lembro-me dos meus professores de História e Geografia no Ensino Fundamental. Especificamente, minha professora de História, do 5º até o 9º ano do ensino fundamental, tratava os assuntos relativos ao “descobrimento” do Brasil com tanta naturalidade, dizendo que os indígenas eram pacíficos e, por isso, a dominação colonial foi tão simples e eficaz. E, ainda, que o tráfico transatlântico de indivíduos escravizados não teria sido “tão ruim assim, já que os próprios africanos vendiam sua população para os europeus”. E eu pensava que não era possível que isso tivesse acontecido da maneira como ela dizia, afinal, quem em sã consciência iria aceitar esse tipo de dominação tão facilmente. Mesmo incomodada e com a cabeça cheia de tantas questões, eu aceitava a explicação da professora.

Durante o Ensino Médio, a disciplina de História passou a ser dividida em três áreas: História do Brasil, História da América e História Geral. Na época, essa divisão me trouxe grande felicidade, já que haveria mais aulas da minha matéria preferida.

O tratamento dos professores com o conteúdo não era o mesmo da minha professora de História do ensino fundamental, mas, ao mesmo tempo, não era tão diferente assim. Uma das aulas de História Geral, no meu 1º ano do Ensino Médio, era antes do intervalo e eu me lembro

de conversar com as minhas amigas sobre o conteúdo exposto pelo professor, já que compartilhávamos o interesse pela área. Uma das nossas pautas de discussão, certo dia, era sobre como era esquisito que as aulas de História Geral fossem só sobre acontecimentos que se deram na Europa, ou sobre algo que algum europeu fez. Nós costumávamos dizer que era necessário que o nome da disciplina mudasse de História Geral para História da Europa, pois o nome original dava a ideia de que iríamos estudar a história de vários lugares do mundo, e não só a história europeia. O mesmo acontecia com a História da América, visto que a maioria do conteúdo era sobre a história dos Estados Unidos.

Um dia, perguntei para um de meus professores porque nós não estudávamos a história da África e nem da Ásia e ele me respondeu que a maioria dos professores de História não aprendiam nada sobre a África na graduação e que a história da Ásia era muito afastada da nossa e, por isso, abordar a história de ambos os continentes nas aulas seria desnecessário. Mais uma vez, aceitei a explicação do professor.

Durante o terceiro e último ano do ensino médio, decidi que cursaria Ciências Sociais na UNESP. E precisava ser na UNESP, pois foi onde minha mãe havia feito sua graduação em Pedagogia, e as histórias sobre as aulas e a vida universitária pareciam ser incríveis. Me dediquei ao máximo ao longo do ano de 2015, decidida a passar no vestibular. Infelizmente, em agosto desse mesmo ano, fui diagnosticada com Esclerose Múltipla, uma doença neurológica autoimune desmielinizante.

De alguma maneira, consegui passar no vestibular, mesmo com todo o sofrimento do diagnóstico e, em 2016, fiz minha matrícula como ingressante no curso de Ciências Sociais na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara.

Embora a felicidade em ser aprovada no curso que eu queria, na universidade que eu queria, tenha sido enorme, foi extremamente difícil lidar com a depressão causada pelo meu diagnóstico. Pensando sobre isso, hoje, chego à conclusão de que a minha dificuldade de me encontrar no curso durante meu primeiro e segundo ano tenha sido devido a isso. Sofri muito em relação aos primeiros anos do curso: sentia dificuldade de estudar, demorei para me acostumar com o ritmo da graduação, para acompanhar certas aulas. Mesmo com todas essas adversidades no início da graduação, me interessei muito pela área de Sociologia.

Quando cheguei ao terceiro ano, cursei a disciplina intitulada “Antropologia Brasileira”, com o professor Dagoberto Fonseca, um dos poucos docentes negros da FCLAr. No decorrer do semestre, percebi que era a primeira vez que estudávamos um autor negro em toda a graduação. Essa percepção me gerou uma revolta muito grande, visto que não fazia sentido,

num curso como aquele, a leitura apenas de autores brancos. Apenas esses seriam capazes de fazer contribuições para as Ciências Sociais?

Nessa disciplina, entrei em contato pela primeira vez com autores como Franz Fanon, Du Bois, Abdias Nascimento e Lia Schucman. O estudo deles foi um ponto crucial na minha mudança de percepção da realidade. Pela primeira vez, fui apresentada à ideia de que branco também é raça. Conforme argumenta Schucman (2012):

[...] se há algo característico da identidade racial branca, esta característica é a invisibilidade, que se concretiza diariamente através da falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado. A brancura, neste caso, é vista pelos próprios sujeitos brancos como algo “natural” e “normal”. Edith Piza classifica essa identidade coletiva como uma construção em contraposição, onde os não brancos são aqueles que tem a visibilidade da raça. (SCHUCMAN, 2012, p. 24)

A partir do desenrolar da disciplina, da leitura dos textos e das discussões feitas em sala de aula, me reconheci como um indivíduo pertencente a um grupo étnico-racial. Essa percepção foi muito importante para mim, pois, me deu ferramentas concretas para refletir criticamente sobre qual é minha posição como pessoa branca em uma sociedade extremamente desigual, e o mais importante, como eu poderia contribuir para a construção de uma sociedade justa para todos.

Ao mesmo tempo em que eu estava cursando a disciplina do professor Dagoberto, fui aprovada no “Programa Residência Pedagógica Ensino de Sociologia”, coordenado pela professora Eva Aparecida da Silva. O “Residência Pedagógica” é um programa da CAPES, vinculado ao Ministério da Educação, que incentiva a iniciação à docência na formação inicial de professores através da imersão na educação básica. No caso do Ensino de Sociologia, tivemos um profundo contato com as escolas, com os estudantes dessas escolas e com as práticas dos professores que acompanhávamos. A partir dessa imersão, exercitamos práticas voltadas ao ensino de Sociologia, à transposição dos conhecimentos acadêmicos para os conteúdos escolares, à elaboração de planos de aula e de regências de aula. Foi nesse contexto, que eu ministrei minha primeira aula de Sociologia. Dessa forma, pode-se afirmar que a experiência que o “Residência Pedagógica Ensino de Sociologia” proporcionou aos licenciandos em Ciências Sociais foi essencial para o exercício da profissão, pois possibilitou uma prática consciente, crítica e comprometida com uma educação transformadora.

Com a professora Eva, entrei em contato com a Lei 10.639/03. A indignação prevaleceu mais uma vez ao perceber que, durante a minha trajetória escolar, a referida lei não foi cumprida na escola em que eu estudei, visto que não me recordo de nenhuma menção à história e cultura da África, dos africanos e afro-brasileiros pelos meus professores, a não ser da maneira como são tratados pelo currículo tradicional.

A indignação cresceu ainda mais quando notei que, nas aulas de Sociologia do professor que eu acompanhava durante o “Residência Pedagógica” também não havia sequer menção às questões propostas pela referida Lei. A partir dessa observação, nasce meu projeto de pesquisa para a monografia intitulada “Lei 10.639/03: um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos”.

Nesse trabalho de conclusão de curso, realizei um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de trabalhos que tratavam sobre a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, dezesseis trabalhos foram encontrados para a análise, entretanto, após a leitura dos resumos das dissertações e teses, apenas quatro dissertações foram selecionadas. Os trabalhos são: a) “A diversidade étnico-racial e a Lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavas Novas” – MG, de Sandra Carvalho do Nascimento Lessa (2015); b) “Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores(as) da Educação de Jovens e Adultos da cidade de João Monlevade” – MG, de Marinete da Silva Moraes (2019); c) “Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no ensino médio da EJA em Alvorada” – RS, de Alan Barcelos da Rosa (2017); d) “Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença” – BA, de Jonas César da Paixão (2019).

A partir deste levantamento dos quatro trabalhos selecionados, foi possível compreender melhor de que maneira ou, se a Lei Federal 10.639/03 era efetivada nas escolas analisadas pelos pesquisadores. Os resultados da monografia demonstraram que, a partir dos trabalhos analisados, não havia o cumprimento da Lei nas escolas estudadas. Dentre os motivos para a não implementação da discussão étnico-racial e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estão: a) pouco ou nenhum incentivo da comunidade escolar e das Secretarias de Educação para a incorporação da temática no currículo; b) a falta de formações iniciais e continuadas específicas para a Educação Étnico-Racial para os professores; c) o não interesse dos alunos em virtude da falta de discussão sobre o tema e da falta de entendimento acerca dos estudantes sobre seu pertencimento étnico-racial. Constatou-se, ainda, neste levantamento, o número reduzido de trabalhos acerca do educação étnico-racial no ensino de Sociologia, na EJA, o que motivou o estudo desta temática no mestrado.

A presente dissertação, portanto, é fruto das reflexões ao longo de minha jornada como estudante (desde o ensino fundamental) e do trabalho inicial realizado na minha monografia para o curso de Ciências Sociais. O objetivo geral desta pesquisa, então, foi verificar e analisar a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos de três escolas da rede estadual de Araraquara/SP a partir do ensino de Sociologia. Além disso, os objetivos específicos foram identificar as práticas de ensino para a educação étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos, a partir do ensino de Sociologia, e verificar o comprometimento com a efetivação da Lei 10.639/2003 nas escolas selecionadas, a partir de projeto político-pedagógico, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa, por possuir um objeto que pode gerar interpretações subjetivas e que depende fundamentalmente da associação com a bibliografia previamente selecionada, (além de não se constituir por regras estatísticas mesmo tendo o levantamento de dados como um aspecto do estudo) se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Ademais, esse estudo buscou trabalhar com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21), visando compreender os valores e as atitudes das escolas e do corpo docente em relação ao tema da pesquisa.

Com a finalidade de compreender os acontecimentos e experiências, o recurso metodológico utilizado foi a História Oral, que, segundo Alberti (1996, p.3), “(...) é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista”. Dessa forma, compreende-se que a entrevista é um trabalho de dois autores, o entrevistador e o entrevistado:

Tanto um como o outro tem determinadas ideias sobre seu interlocutor e tenta desencadear determinadas ações, seja fazer com que o outro fale sobre sua experiência (do lado do entrevistador), seja fazer com que o outro entenda o relato de tal forma que modifique suas próprias convicções enquanto historiador (do lado do entrevistado). Em segundo lugar, a entrevista de história oral é resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado – uma ação que é desencadeada tanto pelo entrevistado quanto pelo entrevistador. (ALBERTI, 1996, p. 3-4)

É importante destacar que a história oral, enquanto recurso metodológico, é relativamente recente, pois ressurgiu na década de 1950, e no Brasil, em 1973, e é adequado ao estudo, pois este confere uma centralidade ao que os sujeitos, neste caso, os professores,

expressam em relação a sua percepção da realidade vivida e observada por eles mesmos (ALBERTI, 2004).

Dessa maneira, a história oral é o instrumento usado para apreender a realidade dos sujeitos da pesquisa, que são os professores de Sociologia, e entender como se efetivam as práticas pedagógicas no que tange à implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos. O que não significa que “se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido” (ALBERTI, 2004, p. 30).

Montenegro (2007) argumenta que os relatos orais nos permitem conhecer as formas de elaboração sobre a própria vida e experiências do entrevistado, e a maneira como este observa o mundo ao seu redor. Neste aspecto, “as diversas fontes – orais, escritas, iconográficas – ampliam as possibilidades que enriquecem o trabalho” (p.30).

De acordo com Almeida e Fonseca (2001):

Pela oralidade, é possível observar o trabalho de memória — escolhas narrativas referentes às formas como os sujeitos históricos significam as dimensões do público no tempo presente. Na história oral, dissensos e consensos, presentes nas memórias coletivas, catalisam práticas sociais. Lembranças, silêncios e esquecimentos expressam questões socialmente vivas em estudos que mobilizam múltiplos itinerários dos usos do passado. (p. 446).

As entrevistas, utilizando a história oral, têm a potencialidade de “documentar as ações de constituição de memórias, aquilo que as pessoas entrevistadas consideram como legítimo, a importância da subjetividade e as representações construídas pelas pessoas entrevistadas que nos informam a respeito do passado” (SOUSA E LIMA, 2022, p. 144). Através do registro da memória oral, é possível reconhecer os saberes e conhecimentos do entrevistado de uma forma humanizada. As entrevistas, portanto, podem ser entendidas como um encontro das subjetividades do entrevistado e do pesquisador, nos permitindo alcançar os saberes de experiências – conceito pensado por Paulo Freire para explicar os saberes resultantes do senso comum, elaborados na experiência do sujeito e em sua leitura de mundo – e leituras de mundo de sujeitos invisibilizados (Souza e Lima, 2022). Por isso,

o diálogo e a escuta sensível não se reduzem a meras técnicas de investigação, antes configuram-se como fios condutores de um modo próprio de pesquisar e de educar-se na intersubjetividade. Temos, aqui, outra

perspectiva importante na discussão metodológica da história oral e da educação popular, qual seja a da pesquisa-formação, isto é, da pesquisa como processo de aprender-e-ensinar que educa todas as pessoas envolvidas no ato de investigação: pesquisadoras/es e narradoras/es. (SOUSA E LIMA, 2022, p. 147).

Embora, possamos consultar fontes já existentes sobre o tema escolhido, a história oral pode ser considerada como fonte primária de pesquisa, pois utiliza as entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos como forma de estudar o objeto, e como consequência, esse método “produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos” (ALBERTI, 2004, p. 18). Outra particularidade da história oral é que, à medida com que as entrevistas são realizadas, as características da fala dos entrevistados, como tom de voz, ritmo de fala, marcas de oralidade, enfim, as emoções “carregam implícitos significados e conotações sociais irreproduzíveis na escrita” (PORTELLI, 1997, p.28).

Em suma, a história oral pode ser uma metodologia essencial para a área das Ciências Humanas e Sociais por acessar perspectivas contra-hegemônicas e sub-representadas, registrar memórias e experiências pessoais desses sujeitos, complementar outras fontes de pesquisa e preservar a memória coletiva de um grupo específico.

Por isso, entende-se que essa metodologia foi a que melhor se adequou à proposta da pesquisa, de modo que, a partir dos relatos e experiências dos professores das escolas selecionadas, esperou-se que eles relatassem se, e de que forma, trabalham a diversidade étnico-racial no ensino de Sociologia, para o ensino médio da EJA, para definir ou não se as escolas selecionadas cumprem com a obrigatoriedade da Lei Federal 10.639/03, no que tange, sobretudo, à Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Sociologia.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada respeitando os procedimentos descritos por Alberti (2004), iniciando-se pelo levantamento bibliográfico num momento anterior à realização da entrevista para o auxílio na elaboração do roteiro de perguntas. Depois de todo o trâmite burocrático para a inserção da pesquisa nas escolas foram realizadas as entrevistas, no ambiente escolar, nos momentos livres dos professores entrevistados, com a utilização do gravador. As intervenções da pesquisadora foram mínimas, a fim de respeitar o ritmo dos entrevistados, salvo em alguns momentos para entender melhor a fala dos professores.

A transcrição foi feita de maneira fiel às falas dos entrevistados, mantendo pausas, interrupções e demais especificidades das falas. Durante a transcrição, as narrativas foram organizadas em categorias de análise, para sistematizá-la, torná-la mais clara e identificar os principais pontos de divergência e convergência entre as falas dos docentes. As categorias de

análise foram divididas da seguinte maneira: a) Conhecimento da Lei e conhecimento sobre os documentos educacionais (BNCC e Currículo Paulista); b) Importância da Lei 10.639/03; c) Relação entre currículo, lei e diretrizes; d) Práticas para a Educação Étnico-Racial nas aulas de Sociologia; e) Trabalho da gestão e do corpo docente para a EREER.

Além disso, esta pesquisa se configura como bibliográfica, por considerar o levantamento bibliográfico teórico-conceitual acerca da temática pesquisada e, também se configura como pesquisa documental, ao considerar, na análise, os documentos educacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, a BNCC, o Currículo Paulista, o Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas.

O universo da pesquisa foi constituído pelas escolas da rede estadual de ensino localizada na cidade de Araraquara, SP, que oferecem o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. As entrevistas foram realizadas com professores de Sociologia do Ensino Médio das escolas selecionadas, além da aplicação de questionário, para conhecer o perfil desses professores. O perfil dos professores selecionados para a pesquisa segue um padrão: todos são homens, brancos, entre 25 a 49 anos, que se formaram em cursos de licenciatura em Ciências Humanas (dois em universidade pública e um em universidade privada), nenhum dos professores possui pós-graduação e, também, não realizaram formações continuadas na área de educação para as relações étnico-raciais. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, conforme as normas do conselho de ética que regem as pesquisas, foram utilizados pseudônimos.

A partir do que foi exposto, a pesquisa foi estruturada da seguinte maneira:

**No Capítulo 1- Raça, racismo e educação** traçamos uma breve trajetória histórica acerca da etimologia dos termos raça e etnia, para compreender como se deu o processo de sua utilização para classificação de seres humanos, percorrendo o período da Idade Média até o século XX com as teorias frenologistas. A partir disso, abordamos os conceitos de raça e etnia, a gênese do racismo no Brasil e seus desdobramentos, utilizando o conceito do mito da democracia racial. Num segundo momento do capítulo, contextualizamos brevemente a história do movimento negro, sua relação com a luta pela educação étnico-racial e sua profunda influência na aprovação da Lei Federal 10.639/03.

**O Capítulo 2 – A Educação de Jovens e Adultos: perspectivas emancipatórias** trata sinteticamente sobre as políticas públicas brasileiras para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da redemocratização. Depois disso, aborda a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular de Paulo Freire e da Educação Popular Negra, enfatizando a importância do Movimento Negro Unificado para a consolidação de uma EJA com perspectivas

de emancipação social. Por fim, destaca as políticas estaduais de São Paulo para a Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de demonstrar como se dá essa modalidade e quais são as ações do estado de São Paulo para ela.

**No Capítulo 3 – A Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de Sociologia** reconstituímos a trajetória do ensino de Sociologia na educação básica até a criação da Lei 13.415/17, destacando as dificuldades para a implementação de sua obrigatoriedade e sua inconstância no currículo do ensino médio. Posteriormente, analisamos os documentos educacionais para o ensino de Sociologia – BNCC e Currículo Paulista – para entender como se dá o currículo no Novo Ensino Médio. Ainda, neste capítulo, tratamos sobre a interlocução e intersecção da educação étnico-racial com o ensino de Sociologia, buscando definir a importância da disciplina para o entendimento das relações raciais no Brasil, objetivando a construção de uma educação e sociedade antirracista.

**No Capítulo 4 – A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de Sociologia** – encontra-se o cerne da pesquisa. Nele, analisamos os dados provenientes das entrevistas, dos questionários e dos documentos das escolas – plano de gestão e Projeto Político Pedagógico, tentando fazer uma interlocução entre os dados de pesquisa e os documentos educacionais oficiais, como a BNCC, o Currículo Paulista e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial, para entender as práticas pedagógicas de professores de Sociologia para uma educação étnico-racial na EJA. No primeiro item do capítulo, consta a contextualização das escolas e do perfil dos professores; nos segundos item e subitens, a análise das entrevistas e das práticas pedagógicas realizadas pelos professores de Sociologia, ao mesmo tempo em que diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e os documentos que regem a escola e os processos pedagógicos.

## 2 RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO

Para compreender a necessidade de uma educação étnico-racial, pensa-se ser apropriado compreender primeiro como o termo “raça” foi construído enquanto instrumento de dominação, bem como o uso do termo “etnia”.

Por isso, a proposta do capítulo foi realizar uma breve contextualização acerca da origem desses termos a partir de diferentes períodos históricos, destacando momentos marcantes e teorias utilizadas para a consolidação de seu uso pela humanidade de forma geral. Num primeiro momento, fazemos uma explanação sintética sobre a maneira como esse termo se constituiu na Europa e, posteriormente, no Brasil. Utilizando dessa explicação, abordamos a gênese do racismo no Brasil sob o ponto de vista do conceito do mito da democracia racial e do racismo estrutural, referenciando autores como Kabengele Munanga, Florestan Fernandes, Silvio de Almeida, Antônio Sérgio Guimarães e outros.

Posteriormente, tratamos sobre a atuação do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir da década de 1970, evidenciando seu papel central na luta por uma educação antirracista. Nesta seção do capítulo, traçamos uma linha de raciocínio seguindo as principais ações do MNU para a educação étnico-racial até a aprovação da Lei Federal 10.639/03, abordando os documentos educacionais homologados para a aprovação dessa lei primordial na luta para a superação do racismo no Brasil.

## 2.1 ETIMOLOGIA DO CONCEITO RAÇA, ETNIA E A GÊNESE DO RACISMO NO BRASIL

No Brasil, as relações entre os diferentes grupos raciais se dão de maneira extremamente complexa devido ao nosso histórico escravocrata, à miscigenação como política de embranquecimento da população e à herança racista que ainda persiste no imaginário coletivo da nossa sociedade. Por isso, para compreendermos como se dão as relações raciais no Brasil, é necessário discutir sobre a origem dos termos “etnia” e “raça”.

A etimologia da palavra “raça” veio do italiano *razza*, que, por sua vez, veio do latim *ratio*, significando categoria e espécie. Nas Ciências Naturais, começou a ser usado para classificar plantas em raças/classes, porém, o uso do termo já é datado nesta área do conhecimento. Nesse sentido, Munanga (2004) afirma que “a variabilidade humana é um fato empírico incontestável” (MUNANGA, 2004, p. 3), e as classificações servem para organizar o pensamento humano, porém, a instrumentalização das categorias, ao longo dos séculos, culmina “numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo” (MUNANGA, 2004, p.3), teoria pseudocientífica que ganhou muito espaço no século XX e se caracteriza por

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. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra Mundial (MUNANGA, 2004, p.5).

O uso do conceito de raça, assim como a maioria dos conceitos, é localizado em um campo semântico e está atrelado ao contexto histórico em que é usado (Munanga, 2004; Almeida, 2018). No período da Baixa Idade Média, “o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem” (MUNANGA, 2004, p.1). No século XVI, o contato com outras culturas coloca em xeque a noção de humanidade para que o europeu passe a entender a humanidade numa oposição entre “Eu” x “Outros”. Ademais, o conceito de raça como usamos hoje passa a atuar efetivamente entre as classes sociais francesas, pois começa a ser

utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (MUNANGA, 2004, p.1)

A sociedade europeia da época se apropriava dos conceitos de raças “puras” utilizados pela Botânica para “legitimar as relações de dominação e de sujeição entre as classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes” (MUNANGA, 2004, p.1).

O contato com outras culturas a partir das expansões mercantilistas juntamente com a percepção do Outro fez com que os filósofos da época pensassem numa concepção universal de homem, que a partir do Iluminismo, passa a ser o principal objeto do saber filosófico. Nesse sentido,

O homem do iluminismo não é apenas o sujeito cognoscente do século XVII celebrizado pela afirmação cartesiana penso, logo existo: é também aquilo que se pode conhecer; é sujeito, mas também objeto do conhecimento. A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas facetas e diferenças “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)” (ALMEIDA, 2018, p. 20).

A categorização dos seres humanos e a noção de homem universal proporcionada pelos ideais iluministas possibilitaram o desenvolvimento de um mecanismo comparativo entre os grupos humanos a partir de características culturais e físicas. É neste momento que se constitui “a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo” (ALMEIDA, 2018, p. 21). Com isso, os povos não-europeus passaram a ser compreendidos e caracterizados como selvagens e primitivos. A humanidade, portanto, se reduziu a uma única espécie cuja única evolução poderia alcançar a perfectibilidade, conceito-chave no pensamento de Rousseau. Schwarcz discorre sobre essa ideia na obra “O espetáculo das raças” (1993):

[...] a “perfectibilidade” resumia — conjuntamente com a “liberdade” de resistir aos ditames da natureza ou acordar neles — uma especificidade

propriamente humana (1775/1978:243). Longe da concepção que será utilizada pelos evolucionistas no decorrer do século XIX, a visão humanista discorria, a partir dessa noção, sobre a capacidade singular e inerente a todos os homens de sempre se superarem (SCHWARCZ, 1993, p. 44).

Nesse sentido, a perfectibilidade humana como pensada por Rousseau, evidenciava “a origem da desigualdade entre os homens” (SCHWARCZ, 1993, p.44). A discussão sobre a diversidade humana neste momento da história, a partir do legado da Revolução Francesa, estabeleceu as bases filosóficas para se pensar o homem enquanto totalidade e unidade do gênero humano, bem como a universalização da igualdade, que se entendia como imposta pela natureza. Nesse sentido, essas ideias eram constituídas nas legislações das nações modernas europeias sob o princípio de que os “homens nascem iguais, apenas sem uma definição completa da natureza” (SCHWARCZ, 1993, p. 45). Observa-se então, que a igualdade como caracterizada neste momento, era considerada neutra, ou seja, desconsideravam-se as diferenças entre os grupos.

Schwarcz (1993) traz o exemplo da noção do “bom selvagem”, formulada por Rousseau para pensar o homem americano:

O homem americano se transformava inclusive em modelo lógico, já que o “estado de natureza” significava, para esse autor, não o retorno a um paraíso original, e sim um trampolim para a análise da própria sociedade ocidental, um instrumento adequado para se pensar o próprio “estado de civilização” (SCHWARCZ, 1993, p. 45).

Nesse sentido, Rousseau concluiu que a evolução social corrompeu a bondade original do ser humano e ainda, “o famoso filósofo da Ilustração encontrava um modelo ideal nesse” outro” tão distante do “nós, ocidentais”, e o elegia como moralmente superior” (1993, p.45).

Em contraposição à noção “positiva” de Rousseau, surgiram novas interpretações acerca da diferença entre os homens. O Novo Mundo<sup>1</sup> e a colonização de novos territórios abriram espaço para a transição da ideia de inocência para a maldade inata do selvagem. Buffon (1707-1788), naturalista francês, rompe com o “paraíso rousseauiano, passando a caracterizar o continente americano sob o signo de carência” (SCHWARCZ, 1993, p. 46).

---

<sup>1</sup> Novo Mundo é o termo que tem sua origem no final do século XV e caracteriza o continente americano, após a chegada de Cristóvão Colombo às Américas.

O pequeno porte dos animais, o escasso povoamento, a ausência de pelos nos homens, a proliferação de espécies pequenas, de répteis e de insetos, tudo parecia corroborar a tese da debilidade e imaturidade dessa terra (Buffon, 1834). Assim, apesar de a unidade do gênero humano permanecer como postulado, um agudo senso de hierarquia aparecia como novidade. Por meio da obra desse naturalista, uma concepção étnica e cultural estritamente etnocêntrica delineava-se. O debate se vê realmente polarizado com a introdução da noção de “degeneração”, utilizada pelo jurista Cornelius de Pauw. Até então chamavam-se de degeneradas espécies consideradas inferiores, porque menos complexas em sua conformação orgânica. A partir desse momento, porém, o termo deixa de se referir a mudanças de forma, passando a descrever “um desvio patológico do tipo original”. Radicalizando os argumentos de Buffon, De Pauw acreditava que os americanos não eram apenas “imaturos” como também “decaídos”, confirmando sua tese central de “fé no progresso, e falta de fé na bondade humana” (Gerbi, op. cit.:66). Em seus textos um antiamericanismo claro transparecia quando de suas avaliações sobre a “natureza do Novo Mundo, débil por estar corrompida, inferior por estar degenerada.” (DE PAUW, 1768 *apud* GERBI: 1982). (SCHWARCZ, 1993, p.46).

As Revoluções Liberais do século XVIII, portanto, serviram para consolidar a ideia de civilizado e selvagem. Utilizando-se do pretexto de livrar o mundo das amarras do absolutismo e da religião, as revoluções francesa e inglesa foram o ponto máximo da reorganização do mundo que passava por um longo processo de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, em que “a composição filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da civilização.” (ALMEIDA, 2018, p. 21)

É de suma importância destacar que as noções consolidadas no chamado século das Luzes permanecem até hoje no imaginário coletivo da sociedade e na terminologia científica, pois, neste momento da história, a cor da pele era critério primordial para a classificação e, por conta disso, a espécie humana foi dividida em três grupos: a raça branca, negra e amarela.

Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o grau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. (MUNANGA, 2004, p. 3)

Para complementar a cor da pele, outros critérios de classificação começaram a ser inseridos no século XIX, como forma do crânio, forma dos olhos, nariz e boca, tamanho, etc. Essa caracterização, de acordo com Schwarcz, se opunha ao “o modelo igualitário da Ilustração às doutrinas raciais” que pensavam na origem da humanidade. A partir dessa ideia, a autora argumenta que o século XIX foi marcado por duas vertentes cujo desafio era pensar na origem do homem. De um lado, a visão dominante em partes do século XIX – a visão monogenista, cuja premissa cristã era de que a humanidade era uma.

O homem, segundo essa versão, teria se originado de uma fonte comum, sendo os diferentes tipos humanos apenas um produto “da maior degeneração ou perfeição do Éden” (Quatrefage, 1857 *apud* Stocking, 1968). Nesse tipo de argumentação vinha embutida, por outro lado, a noção de virtualidade, pois a origem uniforme garantiria um desenvolvimento (mais ou menos) retardado, mas de toda forma semelhante. Pensava-se na humanidade como um gradiente — que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração) —, sem pressupor, num primeiro momento, uma noção única de evolução. (SCHWARCZ, 1993, p. 48)

De outro lado, a visão poligenista emerge neste mesmo contexto. A principal ideia dessa corrente de pensamento é a “crença na existência de vários centros de criação, que corresponderiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas.” (SCHWARCZ, 1993, p.48). Nesse sentido, essa vertente de pensamento permitiu que as diferenças físicas e comportamentais entre os seres humanos fossem analisadas à luz de interpretações biológicas e como resultados de leis naturais. Schwarcz argumenta que esse pensamento se fortaleceu com a criação da frenologia e da antropometria, teorias que consideravam a capacidade humana de acordo com características como o tamanho e proporção do cérebro de diferentes grupos. O poligenismo, portanto, põe em xeque o conceito de “perfectibilidade” pensada por Rousseau na sua noção de “bom selvagem”, que passa a ser recusada. Em complemento a isso, a disputa de vertentes causa uma delimitação de áreas de pensamento:

Enquanto os estudos antropológicos nascem diretamente vinculados às ciências físicas e biológicas, em sua interpretação poligenista, as análises etnológicas mantêm-se ligadas a uma orientação humanista e de tradição monogenista. A antropologia como disciplina se detinha, portanto, nesse momento, na análise biológica do comportamento humano, enquanto a etnologia se mantinha fiel a uma perspectiva mais filosófica e vinculada à tradição humanista de Rousseau. Entendida como um ramo das ciências

naturais, a antropologia dedicava-se sobretudo à medição craniométrica, material considerado privilegiado para a análise dos povos e de sua contribuição. (SCHWARCZ, 1993, p. 53)

A disputa entre monogenistas e poligenistas encontra seu fim quando Charles Darwin publica em 1859 a obra “A origem das espécies”, cujos conceitos - competição, seleção do mais forte e hereditariedade - se tornaram referência obrigatória nas teorias raciais da época, não apenas na biologia, mas em outros campos do conhecimento, como a psicologia, linguística, na pedagogia, na literatura e na sociologia. Na esfera política, foi muito útil ao imperialismo europeu, pois serviu para justificar o domínio colonial (Schwarcz, 1993; Almeida, 2018). Este pensamento, portanto, reorienta o debate teórico.

Assim, enquanto a etnografia cultural adaptava a noção monogenista aos novos postulados evolucionistas, darwinistas sociais ressuscitavam, com nova força, as perspectivas poligenistas de inícios do século. Era preciso pensar na antiguidade da “seleção natural” e na nova realidade que se apresentava: a mestiçagem racial. Questão fundamental, a mistura de raças na versão poligenista apontava para um fenômeno recente. Os mestiços exemplificavam, segundo essa última interpretação, a diferença fundamental entre as raças e personificavam a “degeneração” que poderia advir do cruzamento de “espécies diversas”. (SCHWARCZ, 1993, p.56).

No Brasil, um dos defensores das distinções ontológicas entre as raças e precursores da frenologia foi Nina Rodrigues<sup>2</sup>, que se baseou no darwinismo para negar o evolucionismo social, cuja ideia se baseia num princípio de que sociedades ditas como primitivas têm a capacidade de se desenvolver até alcançar um estágio de civilização semelhante às sociedades europeias.

Rodrigues confere às diferentes raças um *status* estático e defende que existem diferenças biológicas e cerebrais entre os grupos e, por isso, as diferentes raças não poderiam “se misturar” entre si, dessa maneira, caracteriza a miscigenação como algo degenerado. De acordo com Schwartz (2009) isso se expressa na noção de “variações fundamentais”, que expressa, para o frenologista, a ameaça de desaparecimento das raças puras em face à mestiçagem da população brasileira.

---

<sup>2</sup> Raimundo Nina Rodrigues, nascido no Maranhão, foi um médico, professor, antropólogo e etnólogo brasileiro que defendeu as diferenças ontológicas entre as raças.

O problema não seriam os indígenas, que desapareceriam, mas os mestiços: produtos de cruzamento de “raças inferiores com superiores”. Mostrando como a inferioridade do negro era um pressuposto de época – “nenhum homem de bom-senso, bem esclarecido sobre os fatos, poderá crer que o negro valha tanto quanto o branco” – o médico definirá a mestiçagem como o grande problema nacional. (SCHWARTZ, 2009, p. 97).

Observa-se, portanto, que no século XIX a hierarquização da espécie humana se torna objeto da ciência e as conclusões advindas dessas teorias passaram a “explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças” (ALMEIDA, 2018, p. 29). Nesse sentido, Almeida (2018) argumenta que o conceito de raça atua em duas dimensões: as características biológicas e étnico-culturais: a primeira está relacionada com os traços físicos, como cor da pele, e a segunda tem relação com as identidades atribuídas às características geográficas e culturais.

Já no século XX, ocorre um movimento por parte do campo da antropologia em tentar demonstrar a inexistência de diferenças biológicas e culturais entre diferentes grupos raciais capazes de hierarquizar morais, costumes e sistemas políticos. Entretanto, é fato que a raça se constitui como elemento inerentemente político, devido ao fato de que foi usado como mecanismo para “naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2018, p. 31), como ocorreu na Alemanha nazista na década de 1940, nos Estados Unidos entre os séculos XIX e XX e na África do Sul na segunda metade do século XX.

Dessa maneira, é possível afirmar que o racismo se configura como:

(...) uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento; e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p.32).

O racismo possui um caráter sistêmico, pois transcende as relações individuais. As relações de subalternidade e privilégio entre os indivíduos negros e brancos se reproduzem em todos os aspectos da sociedade, sejam eles políticos, econômicos, religiosos, educacionais e nas próprias relações cotidianas. A desigualdade racial permanece, pois, as instituições são “hegemonizadas por grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2018, p. 40).

Antônio Sérgio Guimarães (2003) argumenta que o que dá a base para as Ciências Sociais é a ideia de cultura. Sendo assim, pode-se afirmar que a determinação da sociedade e da vida humana se dá pela própria vida cotidiana e social.

De acordo com Durkheim (1970), todos os indivíduos, embora façam coisas parecidas como dormir, comer e raciocinar, se distinguem a partir de outras características de seus modos de vida. Nosso comportamento, queiramos ou não, é condicionado por ocorrências externas a nós mesmos, como regras jurídicas, religiosas, morais e de ordem econômica.

Nesse sentido, a vida social é condicionada por aspectos culturais materiais e simbólicos. Para Guimarães (2003), pensar as culturas material e simbólica é necessário para entendermos a ideia de raça, pois

Construímos o sentido de nossa vida social e individual, assim como construímos também os artefatos que nos permitem sobreviver e reproduzir de maneira ampliada a nossa vida em sociedade. Aquilo que chamamos de natureza física pode ser considerado, de agora em diante, como simples condicionante da vida social. (p. 95)

Conforme exposto anteriormente, o termo “raça” foi utilizado de diferentes maneiras e em diferentes campos do conhecimento que tem como objetivo explicar a vida na terra, seja a biologia ou a antropologia. Esses dois campos do conhecimento construíram as bases da ideia de raça, da ideia de que os seres humanos poderiam ser categorizados e divididos em subespécies, cujo desenvolvimento estaria atrelado ao “desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos” (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

De acordo com Guimarães (2003), esse discurso se configura como uma pseudociência e, para as ciências biológicas atualmente, não existem diferenças fisiológicas entre os diferentes grupos humanos, então pode-se afirmar que as raças são “cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais”. (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Por isso, para o autor, as raças humanas são “efeitos de discursos”, ou seja:

As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Esse é o terreno próprio às identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos sobre origem. Usando essa ideia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a ideia de raça faz sentido. (GUIMARÃES, 1993, p. 96)

A partir disso, esse autor define que, para a Sociologia, a ideia de raça está atrelada aos “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas pelo sangue” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Esses discursos podem ser comparados com os discursos sobre lugares, por exemplo “sou paulistano, sou mineiro, sou baiano”, que estão atrelados à identificação dos indivíduos ao local de origem. Ou também ao modo de fazer certas coisas, como “nós comemos dessa maneira, nós cortamos determinado alimento de tal maneira, nós usamos determinado tipo de azeite”. Esses discursos, de acordo com Guimarães (2003), são discursos que formam comunidades.

Entretanto, quando falamos sobre a ideia de etnias ou raças, Guimarães (2003) destaca que devemos utilizar outro termo para fazer referência ao grupo, pois “quando etnias ou raças passam a reivindicar um destino político comum, quando formar uma comunidade de origem e de destino, então estamos em presença de uma nação” (p. 97). Nesse sentido a noção de povo se torna importante:

O povo é justamente o sujeito dessa comunidade imaginária de origem ou de destino, o conjunto das pessoas da comunidade: o povo de santo, o povo brasileiro, o povo baiano, o povo paulista. Nenhum povo existe sem a comunidade que lhe oferece uma origem ou um destino: o candomblé, o Brasil, a Bahia, São Paulo. (GUIMARÃES, 2003, p. 97)

Ademais, Guimarães (2003) argumenta que no Brasil as raças se constituíram como uma categoria de posição social, que foi construída baseada na escravização de determinados povos do continente africano. Essas pessoas, a partir disso, foram “chamadas de ‘africanos’ e ‘negros’; essas foram identidades criadas originalmente na sociedade escravocrata brasileira, em que o negro tinha um lugar e esse lugar era a escravidão” (p. 99).

Nesse sentido:

nessa sociedade muito racista a raça era importante, nativamente importante, para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais. Essas posições sociais foram chamadas originalmente de “classes”. Usando Weber, que distingue os grupos abertos — como as classes — dos fechados — como as castas — uma boa parte da literatura sociológica

brasileira afirma que a colônia brasileira era uma sociedade de castas. Isso porque, no nosso caso, a relação social era fechada pela cor — negro —, que sinalizava seja a ideia de raça, seja a ideia de cultura e civilização, seja a ideia religiosa de uma descendência divina. As pessoas comuns, entretanto, sempre se referiram a essa divisão entre “senhores” e “escravos” como uma divisão de classes. (GUIMARÃES, 2003, p. 99).

Pode-se afirmar, portanto, que a ideia de raça é fruto das relações da modernidade:

a ideia de raça não existiria fora da modernidade. (...) A ideia de raça, tal como a temos hoje, pressupõe uma noção chave para a ciência moderna, a de natureza imanente, da qual emana um determinado caráter, uma determinada psicologia, uma determinada capacidade intelectual. A ideia científica de que a natureza se desenvolve propulsão por seus próprios mecanismos internos é imprescindível para essa ideia moderna de raça. Feita essa distinção, não se pode negar que a palavra “raça” é anterior a essa ideia moderna. Mas trata-se então de uma ideia não científica, inteiramente teológica, que no Brasil, nos Estados Unidos e em outros lugares justificou a escravidão.

Sobre o uso do termo etnia, segundo Munanga (2004):

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (MUNANGA, 2004, p. 12)

Nesse sentido, a etnia não é considerada uma identidade estática por ser baseada nas características socioculturais, que vão se modificando ao longo do tempo e no espaço. Entretanto, Munanga (2004) destaca que os termos, tanto raça quanto etnia, são carregados com uma visão político-ideológica que coloca os brancos no topo da pirâmide social, independente de suas origens étnicas, pois essa ideologia “estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura” (p. 14).

Por outro lado, Gomes (2005) observa um conflito acerca do uso dos termos raça e etnia, ao explanar que muitos indivíduos atuantes no campo das relações étnico-raciais rejeitam o termo raça em detrimento do uso do termo etnia, ao argumentar que ficamos presos a uma ideia

de determinismo biológico. Apesar disso, a etnia é um outro conceito utilizado para indicar o pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos na sociedade, que se definem pela cultura, tradição, território, língua etc. (Gomes, 2005; Bobbio, 1998).

O Brasil foi marcado pelas teorias racialistas do século XX, que, ao longo do tempo, foram sendo diluídas para um discurso mais ameno e aprazível que buscou normalizar as gritantes desigualdades étnico-raciais da sociedade brasileira.

Aqui, as discussões em torno da questão étnico-racial são divididas em duas concepções: a primeira é que o país vive uma democracia racial e os conflitos raciais teriam sido amenizados e solucionados de forma harmônica. É possível afirmar que esse pensamento contribui para a dificuldade de se compreender as desigualdades sociais causadas pelo racismo e nega as condições de privilégio e subalternidade entre brancos e negros. A segunda concepção nega a primeira, pois “vê no mito da democracia racial a causa para a persistência do racismo no Brasil” (RODRIGUES, 2005, p. 17).

Na obra “Populações Meridionais do Brasil” (1918), Oliviera Vianna afirma que o Brasil é composto por três raças formadoras: o indígena, o negro africano e o europeu. Através dos latifúndios, esses grupos estabeleceram relações produtoras da mestiçagem. A sociedade colonial, de acordo com Vianna (1918), era permeada por conflitos devido ao fato de que os indivíduos resultantes da miscigenação eram considerados indignos àquela sociedade.

Contradizendo a noção que a sociedade era mediada por conflitos de ordem racial, Gilberto Freyre, em “Casa Grande e Senzala” (1933), alega que os conflitos raciais no Brasil não existem, pois as relações raciais foram resolvidas de forma harmônica, devido à miscigenação cujo fenômeno “harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária, criando, assim, um novo povo brasileiro” (RODRIGUES, 2005, p.21), sendo enraizada de tal forma na sociedade brasileira que ainda persiste nos dias de hoje. No entanto, não é incomum observarmos situações de racismo em diferentes âmbitos, inclusive na escola, que passam “batidas aos olhos” de um indivíduo que não se preocupa em entender as relações raciais, ou que simplesmente não se importa com isso.

Guimarães (2003) expõe que:

Nos anos 1950, a palavra de ordem que encontramos ainda era a seguinte: a cor é apenas um acidente. Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante; “raça”, então, nem se fala, esta não existe, quem fala em raça é racista. (GUIMARÃES, 2003, p.101).

Na contramão deste pensamento, Florestan Fernandes (2008) argumenta que o mito da democracia racial atuou como protagonista para a manutenção do privilégio do branco sobre o negro. No sentido de que a democracia racial seria usada unicamente para desmobilizar a comunidade negra, não expressando nenhum ideal ou existência concreta (Guimarães, 2003), o discurso de dominação é puramente simbólico cuja “outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros” (p.102), logo o

termo “democracia racial” passa, portanto, a carregar e sintetizar uma certa constelação de significados. Nela, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação; um Brasil em que praticamente não existem etnias, salvo alguns quistos de imigrantes estrangeiros. Inventase, portanto, um povo para o Brasil, que passa a ter samba, passa a ter um pouco da cultura negra, que até aqui não existia pois se, no Império, predominou a mística do índio, e na República a mística do imigrante europeu, somente na Segunda República o negro vai dar coloração à nação, à ideia de uma nação mestiça. (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

Munanga (1999, p. 110) também discute que a elite intelectual brasileira, entre o final do século XIX e meados do século XX, desenvolve um modelo racista universalista que busca pela “assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na ‘raça’ e na cultura do segmento étnico dominante na sociedade”. Ou seja, a mestiçagem seria um mecanismo de negação da diferença que reforça um ideal de homogeneidade, cuja consequência é a “destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.” (p. 110)

O mito da democracia racial, portanto, defende que não existem conflitos raciais no Brasil e que somos frutos do encontro entre as três raças fundadoras cujas relações são harmoniosas. A negação do mito da democracia é o primeiro passo para compreendermos como são de fato as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, pois esta ideia perpetua as desigualdades pelas elites dominantes e impede a tomada de consciência acerca dos mecanismos de exclusão aos quais os negros e indígenas estão submetidos.

## 2.2 O MOVIMENTO NEGRO, EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O processo de destruição da identidade racial de grupos étnicos oculta os conflitos de cunho racial dentro da sociedade brasileira e afasta grupos raciais subjugados de suas características culturais que contribuíram para a construção de suas próprias identidades. Esse processo está enraizado na nossa história social e política, visto que as desigualdades, principalmente de raça, são extremamente latentes até agora.

Para conseguirmos romper com a naturalização das desigualdades dentro da escola, é preciso que os professores e atores da comunidade escolar façam um movimento contrário ao *status quo*. Nesse sentido, é possível afirmar que:

Interesses e necessidades de diferentes grupos sociais e étnico-raciais se cruzam e entrecruzam, preponderando os dos que têm poder de influir nas decisões políticas e ficando esquecidos, ou sendo desqualificados dos demais (SILVA, 2010, p.50).

Para que o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 independente de raça, etnia e classe social, se faça valer se faz necessária a implementação de políticas públicas de ação afirmativa para que a devastação histórica cometida contra grupos socioculturais, como a população negra, seja reparada.

O Movimento Negro Unificado (MNU),

vai reintroduzir a ideia de raça, vai reivindicar a origem africana para identificar os negros. Começasse a falar de antepassados, de ancestrais, e os negros que não cultivam essa origem africana seriam alienados, pessoas que desconheceriam suas origens, que não saberiam seu valor, que viveriam o mito da democracia racial. Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. (GUIMARÃES, 2003, p. 103).

É de suma importância destacar que as organizações negras sempre fizeram um movimento de resistência à concepção da democracia racial e, a partir da década de 1970, o MNU, ao reivindicar a ideia de raça, se organiza para demandar uma nova política educacional para o Brasil.

Abdias Nascimento (1978) aponta a necessidade da educação formal para a superação das desigualdades raciais, mas descreve o sistema educacional brasileiro e a escola como agentes de sustentação das desigualdades. Isso ocorre por conta da exaltação do norte global em

detrimento do continente africano, das pessoas que ali habitam e seus descendentes em diáspora, através da prática de uma educação embranquecedora e etnocêntrica:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afrobrasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978. p. 95).

A questão educacional sempre foi presente nas articulações das organizações negras, e com a criação do (MNU) em 1978, a educação se torna um tema central na organização. A partir da ressignificação e politização da raça, o MNU age desde sua criação para que a população negra tenha acesso à educação. Em um primeiro momento, o Movimento possui um caráter universalista em relação à educação, pois constata a necessidade da implementação políticas públicas de educação para atender a população negra. Neste momento, as ações afirmativas surgiam como possibilidade e logo se tornaram uma exigência (Gomes, 2019).

A partir da década de 1990, o MNU e o poder público se aproximam através das manifestações pela comemoração dos 300 anos do Zumbi dos Palmares. Em 1995, foi organizada a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Igualdade e a Vida, que culminou na instituição do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, evidenciaram a necessidade de mecanismos que sejam realmente efetivos no combate ao racismo e denunciaram a escola como espaço de reprodução de desigualdades e contradições sociais (Duarte, 2008).

Anos depois, em 2001, o Estado brasileiro se compromete com a implementação de políticas públicas de ação afirmativa para combater o racismo durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância em Durban, na África do Sul.

Apenas em 2003, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, a demanda educacional do MNU desde 1980 foi contemplada: foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B, de maneira a tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas. O documento indica:

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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

A aprovação da lei surge, então, como uma ferramenta para que, na escola, a imagem negativa construída em torno do continente africano possa ser desmistificada por meio de diálogos que vão na contramão do discurso etnocêntrico e embranquecedor, para construir uma consciência racial crítica em todos os estudantes, sejam eles brancos ou negros. Além disso, se torna um dispositivo que auxilia na construção de identidades dos educandos negros, com referências positivas sobre a suas histórias, culturas e contribuições para a cultura brasileira.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/CP Nº 003/2004, formulado pela Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, implementa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. O conteúdo do documento explicita que seu objetivo é justamente atender às exigências por políticas públicas de ação afirmativa para a população afrodescendente, e reconhecer e valorizar a cultura, história e identidade desse grupo.

O Parecer também evidencia que a Lei 10.639/03 procura facilitar o reconhecimento da população negra “na cultura nacional expressar visões de mundo próprias, manifestar com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.” (BRASIL, 2004, p. 2) Dessa maneira, tal política afirmativa busca o combate ao racismo e discriminação sociocultural sofrida pela população negra e propõe ferramentas para que a comunidade escolar inteira, e

consequentemente a sociedade, desconstrua visões e posturas negativas que estão enraizadas na cultura brasileira.

É dever do Estado:

Promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional (BRASIL, 2004, p. 3).

A meritocracia, uma ideologia neoliberal que individualiza problemas estruturais, aprofunda as desigualdades sociais e mantém os privilégios daqueles que sempre tiveram vantagens. Sem o Estado, dificilmente os grupos sociais considerados subalternos por suas características étnico-culturais conseguiriam romper com este ciclo (Brasil, 2004). Nesse sentido, para que o reconhecimento e valorização da população negra seja realmente efetivo é necessário que haja:

Justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 3).

Evidentemente, a Lei 10.639/03 é fruto de um movimento de politização da raça pelo MNU desde a década de 1980, por meio da desnaturalização do mito da democracia racial, cuja ideologia prega a crença de que os negros não possuem a mesma competência e interesse que os brancos e por isso não atingem os mesmos locais, desconsiderando, portanto, as desigualdades seculares entre negros e brancos na hierarquia social. Dessa forma, as ações do MNU vêm

rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social (GOMES, 2012, p. 731).

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 e a educação para as relações étnico-raciais impõem uma necessidade de “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 6). A escola, sendo um espaço de reprodução das desigualdades sociais (Nascimento, 1978), tem papel essencial na eliminação das desigualdades raciais e emancipação dos grupos discriminados, pois é um local de acesso aos conhecimentos científicos e culturais necessários para o entendimento da realidade, ao mesmo tempo, em que deve se constituir como um espaço democrático e igualitário. Para isso, é necessário que, em primeiro lugar, seja reconhecido que, embora o racismo não nasça na escola, as desigualdades e discriminações são reproduzidas ali, seja por alunos, professores ou agentes escolares.

A relatora do Parecer CNE/CP Nº 003/2004, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, reforça no documento que a educação para as relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana é necessária para todos da comunidade escolar, não apenas aos estudantes negros.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. 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. (BRASIL, 2004, p. 8).

O Parecer CNE/CP n.º 003/2004, portanto, nos dá as diretrizes cujas dimensões normativas pretendem colocar referências e critérios para que ações sejam implementadas nas escolas, e não fixar orientações homogêneas, visto que cada canto do país tem suas especificidades regionais. Pode-se dizer que, a partir disso, se fazem necessárias ações dos conselhos de Educação de cada estado e município brasileiro para que os planejamentos valorizem a “participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade.” (BRASIL, 2004, p. 16), bem como, estabeleçam parâmetros para a formação de professores no que tange o ensino das relações étnico-raciais. Assim, se faz necessário destacar a importância da participação de todos do sistema educacional em cumprir a Lei, e não apenas do professor em sala de aula.

Para orientar essas ações, o Ministério da Educação pública, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial, com uma estrutura facilitadora para a articulação de programas de combate à discriminação racial e para a valorização da diversidade étnica.

Em seu artigo primeiro e segundo, as DCN-ERER estabelecem:

Art. 1º 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

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 31).

As DCN-ERER não buscam oferecer ações uniformes, mas, sim,

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10)

Para que isso ocorra, as Diretrizes sinalizam que é preciso haver um trabalho autônomo e colaborativo entre as instituições de educação nos níveis federal, estadual e municipal. Está posto no documento que esse trabalho deverá se adequar a cada realidade em que será aplicado. Nesse sentido, o documento reconhece a necessidade de reparação histórica por parte do Estado e sociedade em ressarcir os descendentes de africanos “dos danos psicológicos, materiais,

sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas de branqueamento da população.” (BRASIL, 2004, p. 11).

As DCN-ERER apresentam também a necessidade de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, apoiadas através da promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. O texto do documento afirma que a necessidade de reconhecimento implica “a justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 11). Para isso é necessário que haja mudanças no discurso, na lógica social e na postura para com as pessoas negras.

Para que essas mudanças aconteçam são necessárias políticas educacionais e estratégias pedagógicas nos diferentes níveis de ensino que valorizem efetivamente as diferentes culturas e modos de vida, buscando subverter o mito da democracia racial e cumprir efetivamente com o artigo 3º da Constituição Federal de 1988, que repudia preconceitos baseados em origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS**

A intenção deste capítulo é compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. A partir de um breve levantamento acerca das políticas públicas brasileiras, este capítulo busca demonstrar os avanços e retrocessos sofridos pela modalidade. No segundo subitem, demonstramos a importância da reivindicação do Movimento Negro Unificado para políticas públicas que contemplem a Educação de Jovens e Adultos, bem como a necessidade de práticas pedagógicas específicas para esta população.

Por fim, tratamos sobre a Educação de Jovens e Adultos, demonstrando a importância dos Fóruns EJA na consolidação do direito à educação para pessoas jovens e adultas e o descaso do estado de São Paulo em relação a esse grupo de estudantes, enfatizando o caráter excludente das políticas estaduais que contribuíram para a evasão escolar e a diminuição das matrículas para a EJA nos últimos anos.

### 3.1 AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PARA A EJA A PARTIR DA REDEMOCRATIZAÇÃO

A partir de 1985, no período de redemocratização das instituições políticas e das relações sociais, houve uma expansão dos direitos sociais. Isso é observado pois os movimentos sociais voltam a ocupar espaços na esfera pública. A Constituição de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, foi fruto desse movimento e reconhece os direitos sociais de pessoas jovens e adultas.

Está posto, nesse documento, que o direito à educação fundamental deve ser oferecido de forma pública, gratuita e universal pelo Estado brasileiro. Consta no Artigo nº. 208, inciso I:

I- 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 (BRASIL, 2016, p. 124).

A Constituição de 1988 garante, então, o direito à educação para pessoas jovens e adultas, oferecida pelo Estado de forma pública, gratuita e universal. Com a nova Constituição, os ideais para as políticas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) não se sustentaram, pois representavam concepções conservadoras e autoritárias que não eram compatíveis com o processo de redemocratização da época.

O MOBRAL<sup>3</sup> foi criado pelo governo militar em 1967, configurando-se como um programa educacional que “atendesse os objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e que atendesse aos objetivos políticos do governo militar” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.114). Em 1971, a LDB aprova o Ensino Supletivo, juntamente ao MOBRAL, com a proposta de criar um subsistema independente do Ensino Regular e integrar a mão-de-obra marginalizada pelo analfabetismo para que o nível de escolarização fosse compatível com a modernização do Brasil, e “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117). Assim, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de

---

<sup>3</sup> O MOBRAL e o Ensino Supletivo, no campo do discurso, tinham programas que colocavam a educação como central no desenvolvimento nacional, mas, na prática, foram instrumentos para a manutenção da ordem política, social e econômica do governo militar conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000).

Jovens e Adultos, ou Fundação Educar. A Fundação Educar, embora tenha herdado a estrutura e as práticas pedagógicas do MOBRAL, apresentou rupturas à subordinação ao MEC e incorporou inovações nas diretrizes político-pedagógicas:

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático e supervisionar e avaliar atividades (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120).

No exercício do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), vários setores da sociedade sofreram com cortes de verba na tentativa de enxugar a máquina administrativa para que a inflação pudesse ser controlada. A Fundação Educar foi extinta por conta disso, e a consequência dessa extinção foi a delegação da responsabilidade do Estado para os municípios no que tange a alfabetização e a educação de adultos (Haddad e Di Pierro, 2000).

Em 1996, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394 que institucionaliza a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade<sup>4</sup> de ensino. Está disposto no Artigo nº. 4, inciso VII:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2005, p. 9).

E continua na Seção V, no Artigo nº. 37, nos parágrafos primeiro e segundo:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades

---

<sup>4</sup>Embora a LDB nº 9394 consolide a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, apenas em 1996, a educação de adultos no Brasil teve sua origem na educação jesuítica durante período colonial, para a disseminação da ideologia da Igreja Católica. Antes da promulgação da LDB/96, a Educação de Jovens e Adultos era referenciada como “educação de adultos” ou Ensino Supletivo. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 2005 p. 19).

Haddad e Di Pierro (2000) constatarem que a seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos é pouco inovadora, pois apenas reafirma o direito de pessoas jovens e adultas ao ensino básico, que deve se adequar às condições específicas da modalidade. Entretanto, evidenciam que a LDB de 1996 rompeu com a legislação anterior ao extinguir a distinção entre ensino regular e supletivo, de modo a integrar a educação de jovens e adultos ao ensino básico regular. Ao final da década de 1990, a educação de jovens e adultos era compreendida como “direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122), e seus objetivos eram “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens para a inserção no mercado de trabalho e criar oportunidades de educação permanente.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122).

Aprovado em maio do ano 2000, o Parecer CEB nº 11/2000 dispõe as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos e reconhece a especificidade dessa modalidade e a necessidade de se pensar ações condizentes com essas especificidades. O documento reconhece que as condições sociais no Brasil e as “sequelas de um passado ainda mais perverso” (Brasil, 2000, p.4) – referindo-se ao período de escravidão -, associados às falhas administrativas da escola e do sistema educacional condicionam o sucesso na escolarização de muitos estudantes.

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e profundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa (BRASIL, 2000, p.4).

O Parecer justifica a necessidade da EJA enquanto uma dívida social não reparada para aqueles que não tiveram acesso à alfabetização, pois de acordo com o relator, “ser privado deste

acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000, p.5). E por conta disso, atribui três funções à EJA: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A função reparadora está relacionada com a restauração de um direito negado a “uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7). É o reconhecimento, por parte do Estado, da necessidade de garantia do direito de todos, inclusive daqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria, pois o próprio documento admite a “dívida inscrita em nossa história social” (BRASIL, 2000, p.4).

Nesse sentido, Campelo (2000) argumenta:

a nossa dívida social, em termos da função reparadora da EJA, não se restringe a esses brasileiros e brasileiras. Entendemos que a função reparadora da EJA é devida a todos aqueles – seja qual for a sua idade atual – que, de alguma forma, foram excluídos dos diversos níveis e modalidades de ensino que, por direito constitucionalizado deveriam dele ter usufruído – da educação infantil à pós-graduação (CAMPELO, 2000, p.214).

Em relação à função equalizadora da EJA, o Parecer CNE/CEB 11/2000 tem a igualdade de oportunidades como ponto de partida:

Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal. (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. (BRASIL, 2000, p. 10)

Campelo (2000) aponta que a linha de raciocínio dos relatores do Parecer pode ser equivocada. Referenciando Paulo Freire, a autora argumenta que “crianças, jovens e adultos de classes privilegiadas não devem ser discriminados para que se igualem aos excluídos” (CAMPELO, 2000, p. 212). Nesse sentido, a autora considera a função equalizadora

desafiadora, complexa e difícil de ser efetivada em virtude dos limites que desigualdades sociais, econômicas e culturais que nossa sociedade impõe:

Tais desigualdades que determinaram e, certamente, continuam a determinar a quantidade e a qualidade das aquisições dos alunos, não serão automaticamente modificadas por esses discursos “democráticos” da legislação oficial. Enquanto o discurso oficial do Parecer em foco prega a igualdade desigual, “[...] perpassam entre os homens relações de poder que se transmutam muito facilmente em relações de dominação, de opressão, de exploração [...]” (SEVERINO, 1992, p. 11-12), com as quais não concordamos, seja quem for o dominado ou o dominador.” (CAMPELO, 2000, p. 212).

Por último, temos a função qualificadora que o Parecer coloca como “o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11), por conta de sua perspectiva de educação permanente que objetiva a construção de uma “sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11), baseado no potencial humano de se qualificar e descobrir novos conhecimentos, habilidades e oportunidades para a realização de si mesmo pois dá a oportunidade para os indivíduos se descobrirem artistas, intelectuais ou o que quer que seja. Nesse sentido:

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, 2000, p.12).

Dessa maneira, as dimensões da EJA mostram seu caráter específico. Para colocar as diretrizes curriculares nacionais, o Parecer destaca as identidades que compõem essa modalidade indicando que muitos de seus alunos tem origem de desfavorecimento social. Silva (2017) caracteriza o público da EJA como indivíduos heterogêneos, sendo eles: jovens e velhos, negros e brancos, homens e mulheres, pobres, desempregados, trabalhadores rurais etc. Entretanto, o autor destaca que “cada vez mais é possível verificar que os educandos e educandas hoje inseridos na EJA são, em sua maioria, negros e negras” (SILVA, 2017, p. 202).

Devido a diversidade do público da EJA, o Parecer reconhece que é necessário identificar e valorizar essas identidades diversas para se fazer uma pedagogia “capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes.” (BRASIL, 2000, p. 61).

Em 2003, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), cujos objetivos são alfabetizar jovens, adultos e idosos que não puderam estudar na idade apropriada podendo proporcionar o acesso à cidadania desse grupo. Em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) foi criada com o intuito de amenizar desigualdades no sistema educacional “por meio da participação de todos os cidadãos das políticas públicas que asseguram a ampliação de acesso à educação” (Sousa e Costa, 2023, p. 105). Em 2011, a Inclusão é adicionada na sigla da Secad, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da inclusão nos espaços educativos, sendo criada, portanto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Segundo Sousa e Costa (2023), as funções da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora –, devem preservar o direito à escolarização, ampliar a oferta, o acesso e a permanência para aqueles que foram desfavorecidos em sua trajetória de escolarização promover aprendizagens permanentes. Nesse sentido, para os autores, no governo do presidente Lula (2003-2010):

houve uma proliferação de iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, em que podem ser destacadas: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEN), o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (SOUSA E COSTA, 2023, p. 106).

Nesse sentido, os autores destacam que o governo do Partido dos Trabalhadores, que se estendeu até 2016, deu continuidade às propostas educacionais colocadas pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, porém, o PT “passou a fazer um governo mais aberto e comprometido com as várias demandas das classes sociais” (SOUSA E COSTA, 2023, p. 110). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é um exemplo dessa diferença entre governos, pois no governo do PT acontece a realocação de 20% dos impostos para a educação básica. (Sousa e Costa, 2023).

Quando Dilma Rousseff assume a presidência, em 2011, o Brasil estava passando por um período de crises políticas, econômicas e sociais. O cenário político passa ser cada vez mais polarizado, o que acaba agravando o descontentamento da população contrária às políticas dos governos petistas e culmina nas manifestações de nível nacional em 2013, e em 2016, sofre um golpe de Estado.

No primeiro ano de seu governo, é instituída a Lei nº. 12.513, que estabelece o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cujos objetivos são expandir e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, fomentar a rede de atendimento educacional, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, ampliar oportunidades aos trabalhadores. Dentre o público-alvo do Pronatec estão os estudantes da EJA:

Art. 2º. O Pronatec atenderá prioritariamente:

- Estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2011, p. 1).

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, e dentre seus objetivos destaca-se em seu artigo segundo a:

- erradicação do analfabetismo;
- universalização do atendimento escolar;
- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- melhoria da qualidade da educação;
- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (BRASIL, 2014).

Anexado ao documento, o PNE propõe 20 metas para a educação e cada uma possui uma estratégia específica que, de acordo com Souza (2014), consideram os desafios relativos à escolarização em diferentes etapas de ensino e procuram ampliar a qualidade e oferta dos serviços educacionais, bem como a expansão do acesso ao ensino superior. O documento cita diretamente a Educação de Jovens e Adultos nas metas 8, 9 e 10:

**Meta 8** - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; **Meta 9** - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; **Meta 10** - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Em 2015, a polarização se intensifica e ganham forças os partidos de direita e extrema-direita, e há uma articulação no Congresso Nacional para a deposição da Presidenta Dilma, com a justificação de pedaladas fiscais. A partir do *impeachment*, assume o vice-presidente Michel Temer.

No governo, Temer (2016-2018) houve restrições de gastos públicos através da Emenda Constitucional nº. 95/2016, que inviabilizou o “cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), as políticas inclusivas de financiamento aos estudantes carentes da educação superior e a expansão das instituições de educação superior federais” (Santos e Nunes, 2021, p. 119).

De acordo com Santos e Nunes (2021):

Com o governo de Michel Temer houve um desvanecer democrático-participativo nas políticas educacionais e um estreitamento na relação com o setor privado que pôs em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras. Além desses retrocessos, dois movimentos históricos de luta pela democratização, participação, controle e debate sobre a educação nacional foram sufocados: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

Em 2019, o então presidente Jair Bolsonaro começa seu governo com uma reforma administrativa a partir do Decreto nº 9.465, publicado em 2 de janeiro de 2019 no Diário Oficial da União. A instauração dessa reforma acarretou a mudança da estrutura e funções do MEC, que passa a ter sete secretarias: Secretaria de Educação Básica (SEB),

Secretaria Executiva (SE), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação

Superior (Seres), Secretaria de Alfabetização (Sealf), e, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), segundo Nakadaki (2020). Com isso, observa-se a extinção da Secad que representou um retrocesso imenso nos direitos educacionais, pois foi uma deliberação que é contrária ao reconhecimento da diversidade e da inclusão na escola. A EJA, nesse momento, fica em um lugar de incertezas e falta de diretrizes.

A situação da Educação de Jovens e Adultos no governo Bolsonaro se agrava por conta da pandemia da Covid-19, que intensifica as desigualdades sociais em todo o país. A escola passa a realizar suas atividades de forma online, devido a necessidade de isolamento. Porém, dados da Unesco (2019) apontam a dificuldade do acesso do brasileiro à internet, que se mostra um dos maiores desafios a serem enfrentados naquele momento. Fernandes, Nogueira e Tronco (2023) discutem que:

Como as conexões móveis no Brasil são a principal forma de acesso, não se pode falar em universalização da conectividade. Os mais excluídos são sempre os mais pobres, aqueles com mais de 60 anos e os que vivem em áreas rurais, parte do perfil dos sujeitos excluídos da escolarização, que muitas vezes vêm buscar na EJA uma oportunidade para ingressar ou retornar à escola (FERNANDES, NOGUEIRA, TRONCO, 2023, p.5).

Nesse sentido, a pandemia representou um momento de exclusão máxima da modalidade porque os sujeitos que compõe a EJA são jovens, adultos e idosos que acabam sendo duplamente excluídos porque, além de não terem o processo de alfabetização sedimentado, possuem dificuldades de acesso à tecnologia ou quando tem acesso, não tem as habilidades necessárias para o uso efetivo do recurso.

No terceiro governo do presidente Lula (2023-presente), é revogado a reforma administrativa que fora aprovada no governo Bolsonaro. Com isso, o Decreto nº. 11.342 estabelece a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (Sese). Essas secretarias são responsáveis pelos programas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e Quilombola e Educação para as relações Étnico- raciais. Além disso, em 26 de janeiro de 2024, é proposto o programa de incentivo financeiro-educacional Pé-de-meia, destinado a possibilitar a permanência dos estudantes matriculados no ensino público. Dentre os possíveis beneficiários do programa, estão os estudantes da EJA, pertencentes a famílias inscritas no Programa Bolsa Família.

A EJA, historicamente, é uma modalidade com muitos desafios e complexidades que só se agravam pelo descaso das políticas públicas que ora contemplam as necessidades da modalidade e em outros momentos são revogadas. A recriação da Secadi e o incentivo financeiro-educacional proposto pelo governo Lula são maneiras de voltar ao objetivo de alfabetizar esse grupo de estudantes historicamente negligenciados.

É necessário destacar que o campo da EJA possui o recorte socioeconômico e geracional, mas não devemos nos esquecer do recorte étnico-racial e é por isso, que ao pensarmos nessa modalidade como um direito, “não se pode esquecer de que esse direito também se articula à luta pelo direito à diferença” (SILVA, 2017, p. 202). Essas diferenças entre os sujeitos que compõem a EJA são tratadas de forma superficial nos textos legais e, no cotidiano da prática, são abordadas de forma incipiente. Para dar conta dessas necessidades, Silva (2017) aponta a necessidade de se implementar de fato a Lei 10.639 que impulsiona “instituições escolares e não escolares ao desenvolvimento de projetos educativos que buscam valorizar as dimensões da cultura negra nos diversos âmbitos sociais, históricos, econômicos, educacionais e culturais” (SILVA, 2017, p. 204).

### 3.2 EJA, EDUCAÇÃO POPULAR, PAULO FREIRE E MOVIMENTO NEGRO: INTERSECÇÕES EMANCIPATÓRIAS

Paulo Freire foi o grande representante da Educação Popular no Brasil, pois pensa uma educação popular emancipadora baseada no diálogo problematizador entre educando e educador. Partindo do pressuposto de que ninguém educa ninguém, Freire pensou a educação como um ato solidário e principalmente coletivo:

Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (BRANDÃO, 1991, p. 22).

Nesse sentido, Freire se opõe à pedagogia tradicional ao pensar numa outra relação educador-educando. Centrada na transmissão de conteúdos, a pedagogia tradicional é intermediada pelo “depósito” do conhecimento do professor para o aluno, que é considerado um mero receptor de conteúdo. Nela, portanto, a realidade se “esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 2022, p. 80). A Educação Popular, por outro lado, procura uma criação de uma nova epistemologia para a educação de jovens e adultos, como demonstra Gadotti (2007):

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2007, p. 24).

Esse movimento de problematização busca, no final das contas, lutar contra a desumanização histórica sofrida pelos homens, pois a educação popular “surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares” (GADOTTI; TORRES, 2003, p. 14).

Freire (2022) discute que, mesmo que a desumanização seja um fato histórico concreto, não é um destino dado. É possível subverter a ordem que gera a violência dos opressores, e esta é justamente a tarefa dos oprimidos. De acordo com o autor, a educação popular é aquela que luta pelos interesses da classe trabalhadora e tem como compromisso a transformação do mundo (1984).

A pedagogia freiriana prevê que a educação realmente libertadora deve conceber os indivíduos enquanto corpos conscientes, sujeitos com a consciência da realidade e com ferramentas para transformá-la. A educação, para Freire (2000), não deve se limitar à concepção bancária, ao depósito do conteúdo no aluno. A superação da relação arbitrária e hierárquica entre professor e aluno da pedagogia tradicional só poderá ser superada na problematização do conteúdo tomando como ponto de partida a relação do educando com a realidade em que ele está inserido. Deste modo, a pedagogia deve ser pensada com o educando, e não para ele.

O diálogo problematizador entre educador e educando, segundo Freire (2022), faz com que ambos se tornem sujeitos do processo educativo e nesta dialética, se dá a passagem da consciência ingênua para a construção da consciência crítica. Nessa percepção das contradições da realidade objetiva, se dá uma educação libertadora e conscientizadora.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 2022, p. 109).

Por isso, na relação educador-educando, a abordagem do conteúdo pragmático não é impositiva como na educação tradicional, bancária. Na proposta de Paulo Freire, o conteúdo deve ser organizado e sistematizado pelo educador a partir dos elementos e temas levantados diálogo com os educandos:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B. (...) Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos (FREIRE, 2022, p. 117).

Foi à luz dessas ideias que se sucedeu a principal experiência de educação de adultos. Coordenada por Paulo Freire, uma equipe de extensão universitária da Universidade Federal de Pernambuco colocou em prática o método de alfabetização com um grupo de 300 trabalhadores que foram alfabetizados em 45 dias. A experiência foi tão bem-sucedida que foi decidido que o método seria aplicado em todo o território nacional, com o apoio do Governo Federal. Em 1963, foram realizados cursos de formação de professores com o método e, em 1964 a proposta continuaria com a instalação de centros de cultura, que formariam em torno de 2 milhões de alunos por ano (Brandão, 1991). Em abril de 1964, os militares brasileiros dão o golpe de Estado e as concepções educacionais de Paulo Freire são censuradas, causando, além de tudo, o exílio do autor para o Chile.

Cabe, aqui, discorrer um pouco sobre o que de fato é o método de alfabetização de Paulo Freire. O método está dividido em cinco etapas: o levantamento do universo vocabular, reunião dos círculos de cultura, seleção das palavras e dos temas geradores e, por fim, trabalho com as palavras geradoras: as fichas de cultura.

A primeira etapa, que envolve a fundamentação teórico-metodológica do método, se dá pela negação das cartilhas, cartazes e cadernos de exercícios prontos, previamente elaborados por outrem. O uso do material pronto vai ao encontro da concepção de educação bancária, denunciada por Paulo Freire (2022), em que o educador, ao transmitir, “deposita” o conteúdo no educando, considerado apenas um receptor. De acordo com Brandão (1991), o uso dos materiais prontos é uma imposição do educador para o educando:

A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve para todo mundo e para ninguém. (...) Mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência (BRANDÃO, 1991, p. 22).

Deste modo, o primeiro passo do método, o levantamento do universo vocabular, consiste numa construção coletiva, dentro da comunidade em que será desenvolvida a proposta de alfabetização, envolvendo pessoas da localidade, os futuros educandos e os educadores. Brandão (1991) argumenta que a ideia de Freire é que existe um universo de fala da cultura das pessoas do local onde ocorrerá a alfabetização e este lugar deve ser “investigado, pesquisado, levantado e descoberto” (BRANDÃO, 1991, p. 25). O educador, com lápis e caderno de campo na mão, deve se atentar ao cotidiano dessas pessoas, a fim de obter os vocábulos mais usados por essa população. A identificação dos vocábulos não deve ser obtida com entrevistas de rigor científico nem com formulários, mas deve ser fruto de “muitas conversas com o mundo da comunidade: pessoas, casais, famílias, pequenos grupos, equipes locais, todas as situações de vida e trabalho podem ser exploradas.” (BRANDÃO, 1991, p. 26); um processo atravessado pelo diálogo, característica marcante do método.

Brandão (1991) destaca ainda que é necessário que a condução da pesquisa do universo vocabular foque em reduzir as diferenças entre pesquisador e pesquisado, e, por isso, o fato de se estar fazendo um levantamento de dados na primeira etapa do método deve ser compartilhado

entre os envolvidos no processo. Por fim, com o levantamento das palavras e vocábulos, é possível se ter um entendimento sobre a realidade e repertório daqueles educandos.

A partir do levantamento das “palavras”, a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que a retraduz (BRANDÃO, 1991, p. 27).

A segunda etapa, a reunião dos círculos de cultura, constitui-se no encontro do alfabetizador e alfabetizandos. Os círculos, de certa forma, substituem a sala de aula ou a turma de alunos e neles são realizados debates de forma horizontal, em que todos participam da atividade, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo. E círculos de cultura porque se produzem “modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar.” (BRANDÃO, 1991, p.44). Já na terceira etapa, os trabalhos com a ficha de cultura se dão a partir do uso de imagens, desenhos e gravuras e a discussão sobre o que eles representam: o que são? Quais são seus elementos? Quais são seus significados? Fundamentando-se nessas discussões em grupo, a fim de problematizar o diálogo, o educador, as relações entre os objetos de cultura e os objetos da natureza se revelam, assim, como as relações de dominação e transformação. Deste modo, é na relação dialética, no exercício da práxis, que as contradições sociais emergem, de modo que as fichas de cultura têm o objetivo de:

Levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-los a assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se. (...) O trabalho com as fichas de cultura introduzia questões, inaugurava conceitos e convidava a ideias de um pensar que é, na verdade, o do próprio fundamento do método: de sua filosofia e de sua pedagogia. (BRANDÃO, 1991, p.50)

Concluídas as primeiras etapas, temos o produto dos trabalhos que seriam as palavras e temas geradores. Ao contrário da pedagogia tradicional que seleciona as palavras com critérios puramente linguísticos e pedagógicos, no método Paulo Freire, as palavras também são “instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe e existem os homens que a falam e as relações entre os homens” (BRANDÃO, 1991, p.31).

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior “percentagem” possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de “ dificuldade fonêmica complexa, de “ manipulabilidade” dos conjuntos de sinais, as sílabas etc.), semântico (maior ou menor “ intensidade” do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.) e pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza) (MACIEL, 1983, p.49).

A escolha das palavras, então, traduz o modo de vida das pessoas, pois estão ligadas à própria vida dos alfabetizandos e estão ligadas aos “determinantes sociais das condições de vida” (BRANDÃO, 1991, p. 33). Ou seja, antes de trabalhar a palavra em si, sua grafia e fonemas, se trabalha a “questão que a palavra geradora sugere” (BRANDÃO, 1991, p. 37). A palavra geradora só pode ser selecionada a partir das discussões em torno dos temas geradores, que, por sua vez, remetem às questões da natureza das relações humanas:

Estes temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção dos bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, ideias (BRANDÃO, 1991, p. 38).

A partir dessa relação dialética e da conclusão do trabalho com as fichas de cultura, a palavra geradora pode ser apresentada em sua grafia. Deste modo, é observável a eficácia do método no que tange à problematização da realidade com o indivíduo, possibilitando a alfabetização e, mais importante, o desenvolvimento de um sujeito com consciência crítica sobre seu contexto social.

Retomando a questão relativa à experiência de Angicos, é possível argumentar que essa pode ser considerada uma das principais referências de Educação Popular brasileira por conta dos objetivos políticos, princípios metodológicos e impacto social. Além disso, podemos dizer que essa iniciativa é reconhecida como um exemplo de educação de adultos em espaço não-formal, pois ultrapassou as limitações da educação formal tradicional ao incorporar as práticas

culturais e os outros saberes dos sujeitos de Angicos que foram alfabetizados, sobretudo pelo fato da experiência ter acontecido num espaço fora das instituições tradicionais de ensino.

Conforme a definição formulada por Gohn (1999), a educação não-formal é um processo composto por quatro esferas, iniciando-se pela conscientização política sobre o meio social dos indivíduos. A segunda etapa se dá pelo aprendizado de habilidades para a capacitação para o trabalho, e depois a aprendizagem e o exercício de práticas que estimulem a organização dos indivíduos em grupos com objetivos voltados para a solução de problemas comunitários e cotidianos. A última dimensão do processo se dá pela “aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados” (GOHN, 1999, p. 99).

Aqui, o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas. (GOHN, 1999, p. 99).

Nesse sentido, Gohn (1999) discute que a diferença entre a educação formal e a educação não-formal é que na segunda “existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (p. 100), decorrendo de processos espontâneos, porém carregados de valores. Esses espaços podem ser a família, as ONGs, os movimentos sociais, os partidos políticos, as igrejas, os sindicatos, espaços culturais etc.

Silva (2020) nos apresenta o conceito de Educação Popular Negra como sendo uma “maneira de apreender e interpretar os saberes gerados que buscam reconhecer e valorizar determinada produção sociopolítica e cultural afrodiaspórica” (p. 11). Nesse sentido, a Educação Popular Negra tem como objetivo compreender os “saberes resultantes das lutas de libertação e emancipatória” (p.11) de grupos historicamente marginalizados em relação ao seu pertencimento de classe, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Nessa perspectiva, Gomes (2021) defende que os saberes emancipatórios produzidos por pessoas negras – que foram sistematizados pelo Movimento Negro – são uma outra maneira de conhecer e observar o mundo:

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça humana numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos processos de

produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência. (GOMES, 2021, p.67)

Silva (2024) também expõe que o Movimento Negro foi essencial na conquista do direito à educação para pessoas jovens e adultas que não conseguiram terminar os estudos na idade considerada adequada e as ideias do movimento essenciais para a produção de práticas e concepções críticas, contra hegemônicas e antirracistas<sup>5</sup>.

abordagens de EJA popular negra estão intrinsecamente relacionadas às ações e realizações históricas que foram promovidas pelo movimento negro e/ou por sujeitos diversos engajados por meio de agências sociopolíticas, artísticas, religiosas e culturais, entre outras. Experiências educativas antirracistas realizadas ontem e hoje nutrem e inspiram outras e novas abordagens de ensino e aprendizagem. A premissa de que o movimento negro politiza e reeduca a sociedade por meio das suas lutas sociais historicamente realizadas (GOMES, 2017) constitui, portanto, a base de uma educação étnico-racialmente referenciada e popular. (SILVA, 2024, p. 40)

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cujos participantes constituem-se majoritariamente por trabalhadores negros (INEP, 2023). As experiências e saberes historicamente produzidos pela educação popular negra contribuem com a compreensão e com as práticas de EJA, principalmente porque suas características exigem uma perspectiva de educação emancipatória e antirracista. Por isso, a necessidade de criação e fortalecimento de políticas públicas específicas para a modalidade, bem como a produção de práticas políticas e educativas compatíveis com a Lei 10.639/03, orientadas pelas DCN-ERER.

### 3.3 A EJA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Constatou-se até este momento que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade com características específicas e que é preterida pelas políticas públicas. O contexto da

---

<sup>5</sup>O Movimento Negro historicamente produz experiências de Educação Popular Negra para adultos em espaços não-formais, como aqueles produzidos pela Frente Negra Brasileira (FNB) e pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), de acordo com Silva (2023).

Educação de Jovens e Adultos mostra que essa modalidade não é, historicamente, prioridade na agenda pública. E frente ao descaso do poder público, ao final do século XX, há o surgimento e a atuação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos.

Os Fóruns têm seu surgimento em 1996, no Rio de Janeiro, através da mobilização de profissionais da educação que atuavam na EJA e estavam interessados na consolidação dessa etapa de ensino. Essa experiência no Rio de Janeiro fez com que outras iniciativas surgissem em outras regiões do país (Dantas, 2009). Os atuantes nesse movimento participam de movimentos sociais, sindicatos, instituições governamentais e não governamentais, com o objetivo de criar uma “instância deliberativa e espaço de socialização e formação política, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área de educação de jovens e adultos” (DANTAS, 2009, p. 3)

Di Pierro (2005, p. 1131) define os Fóruns EJA

como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais. São espaços abertos, que possuem baixo grau de institucionalidade, têm caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção.

Entende-se que os Fóruns reivindicam o compromisso com a garantia e efetivação das políticas educacionais específicas para o direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, conforme previsto na Constituição de 1988:

os Fóruns de EJA do Brasil são um movimento que luta há mais de vinte anos em defesa da educação pública, gratuita, laica, antirracista e de qualidade social para todas e todos. Essa defesa é para que jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, deficientes, indígenas, em privação de liberdade, maioria negros e negras, trabalhadores e trabalhadoras de todo país possam ter acesso aos conhecimentos já sistematizados pela humanidade e mediados pela escola, mas que também, continuem produzindo novos conhecimentos e, assim, possam se reconhecer sujeitos na transformação da sua realidade e na construção da história, por uma sociedade brasileira justa, democrática e soberana. (FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO PAULO, 2002, p. 1)

Di Pierro (2005, p. 1131) coloca algumas questões levantadas pelos Fóruns. Uma delas é relativa ao direito à permanência na escola e à continuidade nos estudos por pessoas jovens e idosas.

Por um lado, trata-se da exigência de garantia efetiva do direito ao ensino fundamental público e gratuito, constitucionalmente reconhecido, mas ainda não assegurado. Por outro lado, reflete a adesão ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e a uma concepção ampliada de alfabetização que, diante da ampliação das exigências sociais de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, reivindica processos de aprendizagem mais ricos e alongados que, para além dos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita e as técnicas de cálculo, assegurem o letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso desses conhecimentos nas mais diversas práticas sociais.

Os Fóruns têm uma preocupação no que tange ao financiamento da educação pública, uma vez que “as restrições financeiras impostas pela lógica de focalização são o principal obstáculo para que a prioridade concedida à alfabetização e educação básica de jovens e adultos deixe de ser apenas retórica e possa se concretizar na ampliação de oportunidades de aprendizagem” (DI PIERRO, 2005, p. 1131). E, por fim, outra questão prioritária desses espaços é relativa à formação inicial e continuada de professores de EJA:

A capacitação dos educadores se impõe também pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, muitos dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal. As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. A agenda de diálogo, reivindicação e conflito dos fóruns com os governos exprime assim, em grande medida, os principais desafios das políticas de educação de jovens e adultos na atualidade. (DI PIERRO, 2005, p. 1132)

São essas ideias e preocupações que orientam os Fóruns EJA do estado de São Paulo, que atuam há 26 anos. O Fórum estadual, ao longo desses anos, realizou monitoramento das políticas públicas para EJA, nos espaços estaduais e municipais, e promoveu momentos de

formação para professores, bem como articulação e avaliação de projetos (Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de São Paulo, 2020).

Nesse sentido, o Fórum EJA do estado de São Paulo é essencial para a consolidação da EJA enquanto política pública, pois é uma organização que reivindica o direito de pessoas jovens, adultas e idosas à educação através da proposição, articulação e avaliação de projetos e políticas para a modalidade. A organização da sociedade civil nos Fóruns faz com que as propostas estejam alinhadas com as necessidades da população alvo, fortalecendo o enfrentamento das desigualdades vivenciadas por esses grupos historicamente marginalizados que compõem a EJA. Ou seja, os Fóruns almejam a construção de uma EJA crítica, inclusiva e transformadora.

Atualmente, a modalidade se organiza da seguinte maneira<sup>6</sup>: a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pulverizada em quase mil escolas da rede que oferecem as modalidades de ensino fundamental e médio. Nesse curso, cada módulo tem a duração de 6 meses, que equivalem às séries do ensino regular, dessa maneira, a duração do curso de um jovem, adulto ou idoso que queira concluir o ensino médio, por exemplo, seria de, em média, 1 ano e meio. Outra modalidade oferecida são os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAS), espaços específicos com horários mais flexíveis comparados à outra opção, pois os estudantes estudam em casa e vão à escola para tirar dúvidas com os professores apenas se necessário. Além dessas duas modalidades de EJA, indivíduos que estão em situação de cárcere podem se matricular no Programa de Educação nas Prisões (PEP).

A avaliação da EJA é realizada através do Exame Nacional para a Certificação de Competências para Jovens e Adultos (ENCCEJA), realizado pelo INEP, necessário para a obtenção do certificado de conclusão dessas etapas de ensino.

Apesar da preocupação e do trabalho essencial dos Fóruns, a EJA no estado de São Paulo sofre com as decisões políticas de agentes governamentais. A análise produzida pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) demonstra que, entre os anos de 2011 e 2010, as escolas estaduais paulistas sofreram com uma queda de 54% nas matrículas da EJA.

Hoje, 2,2% das pessoas do estado de São Paulo declaram não saber ler nem escrever, um montante de 830 mil pessoas. Em relação às outras modalidades de ensino, pessoas com 25

---

<sup>6</sup> Essas informações podem ser consultadas no site da Secretaria da Educação de São Paulo, através do link: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>.

anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio são 24,8% e 12,4%, respectivamente (Rede Escola Pública e Universidade, 2024).

Nota-se que existe uma demanda expressiva para a Educação de Jovens e Adultos no estado, porém o cenário é de redução progressiva no número de matrículas para essa modalidade. A análise feita pela Rede Escola Pública e Universidade (2024) demonstra:

que o atendimento à EJA presencial teve avassaladora redução na rede estadual de São Paulo, acumulando uma variação negativa de 61,9% das matrículas entre 2020 e 2023. Em outras palavras, 85.515 estudantes com escolarização incompleta desapareceram da rede estadual. (...) Perdas severas de matrículas também foram registradas na EJA semipresencial ofertada nos 39 CEEJAs estaduais. Nestas unidades desapareceram 35,3% das matrículas da EJA semipresencial entre 2020 e 2023, a maior parte no Ensino Médio (−18.650 matrículas) e nos Anos Finais do Ensino Fundamental (−10.295 matrículas). (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2024, p.23).

Segundo a análise, a redução no número de matrículas da EJA pode ser atribuída a implementação do Programa Ensino Integral (PEI). Esse programa foi criado em 2012 e era voltado inicialmente para o Ensino Médio, mas logo incorporou o Ensino fundamental, criando turmas com turnos únicos de nove horas diárias. No ano de 2020, este modelo mudou e agora existe a possibilidade de realização de “dois turnos diários nas escolas: das 7:00 às 14:00 e das 14:15 às 21:15, com aulas de 45 minutos” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2024, p. 15), totalizando um turno de 7 horas diárias. Atualmente, as escolas PEI representam 45,2% da rede estadual paulista (Rede Escola Pública e Universidade, 2024).

O Censo Escolar 2023 (Inep) aponta que em 216 municípios do estado de São Paulo (34% do total) todas as escolas estaduais integram o PEI, situação inexistente antes do salto expansivo iniciado em 2020. Dessas cidades, 173 (80%) possuem uma única escola estadual, o que estabelece uma situação preocupante com relação à oferta de ensino público para estudantes trabalhadores/as ou com a educação básica inconclusa que têm o período noturno como única opção de acesso à escolarização. (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2024, p. 16)

Ou seja, o modelo de Ensino Integral adotado pelo estado de São Paulo intensifica a exclusão escolar daqueles que não conseguem se dedicar apenas à escola e aprofunda as desigualdades educacionais já existentes no estado, uma vez que “quando uma escola de tempo

parcial adere ao PEI, parte de seus/suas estudantes é forçada a migrar para uma unidade escolar de tempo parcial” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2024, p. 14), causando a evasão escolar.

Em relação à EJA:

Globalmente, as escolas PEI analisadas perderam 23,3% de suas matrículas entre 2019 e 2023, redução nitidamente impulsionada pelo fechamento de turmas da EJA e do ensino noturno. No período coberto pela Tabela 9 (2019-2023), foram perdidas 52.119 matrículas da EJA (-89,3% das matrículas no período noturno e -98,1% dos outros períodos). Seguindo a mesma tendência, foram perdidas 90.184 matrículas no período noturno (-62,5%), o que inclui, além das matrículas da EJA, uma depleção de 39.128 matrículas do Ensino Médio noturno (-45,0%). Todos esses achados são corroborados por estudos anteriores da REPU (2019, 2021, 2023). (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2024, p. 19)

O Plano Estadual e Educação (PEE) do estado de São Paulo estabelece as diretrizes, estratégias e metas para orientar o desenvolvimento da educação do estado num período de 10 anos. O PEE se baseia na LDB nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005), e dentre seus objetivos principais estão: a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (SÃO PAULO, 2016, p.1) e “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental” (SÃO PAULO, 2016, p.1).

Essa normativa determina as metas e estratégias para a Educação de Jovens e Adultos do estado, que são:

**Meta 9** - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,5% (noventa e sete inteiros e cinco décimos por cento) até o 5º (quinto) ano de vigência do PEE e, até o final da vigência, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em pelo menos 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional no Estado.

**Meta 10** - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (SÃO PAULO, 2016)

O PEE não estabelece uma meta específica para a educação étnico-racial na modalidade EJA ou Ensino Regular, porém faz menção à questão em algumas de suas metas, por exemplo

a meta 7, que busca “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Estado” (SÃO PAULO, 2016). Uma das estratégias para alcançar essa meta, de acordo com o documento é:

7.29 - Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. (SÃO PAULO, 2016)

A partir do que foi exposto neste capítulo, entende-se que a EJA é uma modalidade preterida pelas políticas estaduais paulistas, que possuem caráter excludente em relação à oferta de EJA e às turmas de período noturno, notadamente compostas por estudantes trabalhadores. As políticas estaduais de São Paulo excluem sistematicamente essas estudantes, cujas condições socioeconômicas não lhes permitiram concluir a educação básica. Nesse sentido, entende-se que a adoção de modelos que priorizam determinadas modalidades de ensino aprofunda a dificuldade de acesso à educação por esses sujeitos que tem o seu exercício de cidadania limitado pelo próprio Estado.

Além disso, a EJA constitui-se, conforme discutido anteriormente, por um público majoritariamente composto de indivíduos negros e trabalhadores. Por conta disso, as especificidades socioeconômicas e étnico-raciais da modalidade exigem a criação de metas específicas pelos documentos educacionais, como o PEE, que articulem a abertura de matrículas para a EJA, a luta pelo direito social e humano à educação e a educação étnico-racial, para que esses sujeitos compreendam de forma crítica suas identidades e a história e cultura de seus antepassados.



## **4 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

A principal questão a ser tratada nesse capítulo é a relação entre o ensino de Sociologia e a educação para as relações étnico-raciais. Para isso, foi feito um breve levantamento bibliográfico acerca dos acontecimentos mais expressivos da implementação do ensino de Sociologia no Brasil, iniciando seu percurso no século XIX com o projeto de lei formulado por Rui Barbosa para a implementação da Sociologia nos cursos de Direito, passando pela Reforma Benjamin Constant, Reforma Rocha Vaz, Reforma Francisco Campos, Reforma Capanema até a aprovação da Lei nº. 11.684/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Ainda na mesma seção, abordamos as principais questões postas por Moraes (2023) sobre a Sociologia escolar, por exemplo, o que ensinar na disciplina.

Na segunda seção do capítulo, tratamos sobre a Reforma do Ensino Médio e suas consequências para o ensino de Sociologia, que sofre, mais uma vez, com ataques a sua estabilidade. Além disso, abordamos qual é o lugar da Sociologia na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista.

Na terceira seção do capítulo, discorreremos sobre a relação entre a educação étnico-racial e o ensino de sociologia, para evidenciar o papel central da Sociologia escolar para a compreensão da realidade concreta do racismo no Brasil, bem como sua superação.

#### 4.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: OS DESAFIOS ACERCA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

A trajetória do ensino de Sociologia no Brasil é caracterizada por grandes dificuldades e instabilidades relacionadas a sua legitimação e efetivação na Educação Básica. Bodart (2023) divide o percurso da disciplina em dois momentos: primeiro, a preocupação girava em torno do reconhecimento da Sociologia enquanto disciplina que eventualmente compunha os currículos estaduais. No segundo momento, após a aprovação da Lei nº. 11.684/2008 – que inclui a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia em todas as séries do Ensino Médio –, novas questões se mostraram importantes como: o que deveríamos ensinar na Sociologia escolar?

##### 4.1.1 A presença do ensino de Sociologia no Brasil: uma breve contextualização até a aprovação da lei nº. 11.684/2008

O início da presença do ensino de Sociologia no Brasil é marcado por tentativas legais malsucedidas no que tange sua implementação. Temos como exemplo em 1882 e 1883 o projeto de Rui Barbosa que objetivava a substituição do Direito Natural pela Sociologia nos cursos de direito não chegou a ser oficializado embora tenha sido um marco relevante na história do ensino de Sociologia (Moraes, 2023). Em 1891, no governo provisório de Deodoro da Fonseca, a Reforma Benjamin Constant tornava obrigatório o ensino de Sociologia no ensino secundário, mas também não foi efetivada devido a “desentendimentos entre o autor e o Marechal” (MORAES, 2023, p. 26). Apesar das tentativas fracassadas da implementação da disciplina, a Sociologia passa a “entrar nas escolas, nos cursos complementares ou preparatórios e no curso normal, este de formação de professores” (MORAES, 2023, p.27) com um caráter cientificista.

Com a Reforma Rocha Vaz (Decreto nº. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925), se torna obrigatório para os anos finais do currículo secundário o ensino de Sociologia. Como consta nos artigos 47 e 48 da deferida Lei:

Art. 47. O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos

com a duração de seis anos, pela forma seguinte: (...) 6º ano: 1) Literatura brasileira; 2) Literatura das línguas latinas; 3) História da Filosofia; 4) Sociologia.

Art. 48. O conjunto de estudos do curso secundário integral compreende as seguintes matérias: - português, francês e latim , obrigatórias, inglês, ou alemão, à escolha do aluno, espanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no parágrafo seguinte, instrução moral e cívica, geografia, álgebra, geometria e trigonometria, história universal e do Brasil, física, química e história natural, filosofia e história natural, filosofia e história da filosofia, literatura da língua brasileira e das línguas latinas, e sociologia (BRASIL, 1925).

Segundo Meucci (2015), a introdução da Sociologia no currículo através da Lei Rocha Vaz foi influenciada pelo contexto em que o país vivia: “uma crise da economia agrário-exportadora e o esgotamento do pacto oligárquico que sustentava as bases do poder político” (2015, p. 252), bem como o surgimento de novos agentes sociais advindos da industrialização do país e o novo modo de vida nos centros urbanos. Segundo a autora, a crise era causada por uma “dissociação entre a vida política e social” (MEUCCI, 2015, p.252) que favoreceu a repercussão da Sociologia, pois se demandava por uma compreensão dos aspectos que regulavam a vida social. Nesse sentido, a Sociologia ficou encarregada de “dizer o que é a realidade social oferecendo, com isso, uma chave para decifrar o enigma da forma política possível e para orientar a prática de educadores, artífices da sociedade” (MEUCCI, 2015, p. 252).

Nesse sentido, Meucci (2015) considera que a Reforma Rocha Vaz possuía o objetivo de centralizar a organização do ensino e favorecer conhecimentos que contribuíssem com a compreensão das nuances da vida social. Além disso, argumenta que a institucionalização da Sociologia “foi um dos primeiros sinais da importância que a disciplina assumiria para a elite brasileira no período” (MEUCCI, 2015, p. 253).

Outra data relevante é 1931, com a implementação da Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931), que manteve a Sociologia como disciplina obrigatória. Como consta na legislação:

Art. 4º. O curso complementar, obrigatório para os candidatos a matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos e individuais, e compreenderá as seguintes matérias:: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, história

natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (BRASIL, 1931).

Nesse mesmo ano estabeleceram-se as bases da criação de universidades no Brasil a partir do Decreto conhecido como Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto nº 19.851/1931), que culminou na fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Mas, em 1933, surge o curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo com um caráter “especialmente técnico, de formação de quadros para a administração pública e privada.” (MORAES, 2023, p. 29). Em 1934, compondo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, é criado o curso de Ciências Sociais. E, em 1935, surge o terceiro curso de Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal. Observa-se, portanto, que a Sociologia esteve presente primeiramente na educação básica e só depois em cursos superiores.

A Sociologia na educação básica teve vida relativamente curta, em torno de vinte anos, pois, em 1942, a Reforma Capanema marca o fim da obrigatoriedade do ensino da disciplina na escola secundária, embora tenha sido mantida no currículo das Escolas Normais. A Reforma redefiniu o ensino básico em dois segmentos: ginásio e colegial, sendo apresentados em dois formatos: o clássico e o científico (MEUCCI, 2015; Moraes, 2023), e, com isso, a Sociologia foi excluída da grade curricular. Moraes (2023) argumenta que não fica clara a motivação político-ideológica da Reforma, mas entende que a exclusão se deu pela falta de legitimidade da disciplina e falta de sistematização dos saberes sociológicos.

Entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel da Sociologia no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação (MORAES, 2023, p. 32).

Após a promulgação da primeira LDB (Lei nº 4024/1961), as diretrizes para o ensino de Sociologia não foram alteradas em relação ao que foi estabelecido na Reforma Capanema, portanto a Sociologia se torna disciplina opcional (MEUCCI, 2015; Moraes, 2023). No entanto, no contexto do Golpe de 1964, o que poderia ser o lugar da Sociologia e da Filosofia na escola secundária se tornou o da Educação Moral e Cívica e da Organização Social e Política Brasileira (MORAES, 2023), que cumpriram, durante a ditadura, as funções estatutárias que a Sociologia cumpria anteriormente (MEUCCI, 2015). O reaparecimento da Sociologia na escola secundária

ocorre nos anos 1980 – quase quarenta anos após sua exclusão a partir da Reforma Capanema – um movimento similar ao do começo do século XX, quando ainda não se tinha a obrigatoriedade da disciplina, mas ela aparecia eventualmente nos currículos das escolas secundárias a critério de cada estado. Moraes (2023) demonstra o pioneirismo do Estado de São Paulo, que recomenda a inclusão da Sociologia em, pelo menos, uma das séries a partir da Resolução SEE/SP 236/83:

3.2.7. Qualquer que seja a modalidade de curso escolhida, deve-se assegurar a visão integrada de homem e mundo, na perspectiva das ciências humanas, fundamentais para a formação do homem crítico e participante. Assim, na Parte Diversificada, além da Filosofia, componente essencialmente formador, recomenda-se a inclusão, nessa parte, de componentes que também concorram para aquele objetivo, tais como, Sociologia, Psicologia e outros (ESTADO DE SÃO PAULO, 1983).

De acordo com Moraes (2023), essa Resolução é positiva, de certa forma, visto que:

amplia a legitimidade da disciplina, realizando concurso público, nomeando equipe técnica a partir do recrutamento de professores que atuavam na rede pública, e editando uma primeira proposta programática para a disciplina, reconhecendo, ainda que limitadamente, a importância da disciplina na formação dos estudantes (MORAES, 2023, p. 37).

É importante destacar que este período foi caracterizado pelo processo de redemocratização, consolidado pela Constituição de 1988, que estabeleceu os princípios norteadores de uma sociedade democrática. A partir dessa mudança, a década de 1990 foi marcada por uma “reelaboração institucional em curso que demandaria um novo tipo de agência humana que a ditadura e os efeitos da opressão econômica teriam solapado” (MEUCCI, 2015, p. 255).

De acordo com Meucci (2015), a Sociologia e a Filosofia reaparecem nesse contexto, sendo consideradas necessárias para o entendimento de uma nova concepção de Estado e para a formação de indivíduos com valores democráticos. Entretanto, é possível observar um movimento contraditório em relação ao ensino dessas disciplinas, pois, em estados como Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, a Sociologia foi mantida como

optativa, bem como o fluxo de concursos, propostas curriculares e experiências de formação de professores (Meucci, 2015; Moraes, 2023). Por outro lado, o Estado de São Paulo, com a reestruturação da rede em 1994, diminuiu a grade curricular do diurno e do noturno, de 30 aulas para 25 aulas e de 25 aulas para 20 aulas semanais, respectivamente. Com isso, a Sociologia foi prejudicada em detrimento de outras disciplinas mais tradicionais, especialmente a Língua Portuguesa e a Matemática (Moraes, 2023)

O ano de 1996 é um outro ano importante para o ensino de Sociologia, pois é aprovada a nova LDB e, no documento, é mencionada juntamente com a Filosofia. Entretanto, a menção é breve, destacando ser necessário que o educando demonstre, até o fim do ensino médio, “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei nº 9394/96, Art. 36, §1º, III). Com isso, atribui-se à Sociologia e à Filosofia uma posição de transversalidade às disciplinas já consolidadas no currículo, como é o caso de História e Geografia.

Em 1997, o deputado federal Padre Roque Zimmerman, do Partido dos Trabalhadores, protocola o Projeto de Lei nº 3178/97 para a alteração do artigo 36 da LDB, solicitando a mudança do corpo do texto para que a proposta ficasse menos ambígua (Moraes, 2023), pois, mesmo que o documento tenha reconhecido a necessidade do domínio dos conteúdos de Sociologia e Filosofia, ignorou seu caráter obrigatório.

Mesmo com atores políticos desfavoráveis ao projeto, é aprovado pela Câmara com o número de protocolo 09/00, tramitando pelo Senado e aprovado em setembro de 2001, mas logo é vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso com a seguinte justificativa:

o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (CARDOSO, 2001).

Entre a tramitação do projeto de lei do deputado Zimmerman e o veto do então presidente, o Conselho Nacional de Educação regulamenta os artigos da LDB sobre o ensino médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Parecer CNE/CEB, nº

15/98 e Resolução CNE/CEB, nº 03/98. Nesses documentos fica estabelecido o tratamento interdisciplinar da Sociologia e da Filosofia, podendo diluir os conteúdos em outras disciplinas. Consta nos textos legais:

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (Resolução CNE/CEB, nº 03/98).

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica. (MELLO, 1998, p. 46).

A partir disso, a articulação pela inserção do ensino de Sociologia e Filosofia passa a acontecer fora do campo legislativo (Meucci, 2015), até a publicação do Parecer CNE/CEB nº 38/06, que determinou o “tratamento disciplinar e obrigatório para Sociologia e Filosofia nas escolas em, no máximo, dois anos” (MEUCCI, 2015, p. 256). A publicação do Parecer nº 38/06 foi fortemente contestada por agentes contrários à decisão (Meucci, 2015).

Moraes (2023) argumenta:

No entanto, uma divergência quanto a legitimidade de o CNE legislar sobre disciplinas foi logo evidenciada por ação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, para que o CNE feria a autonomia dos sistemas de ensino e especialmente a autonomia das escolas. Com a edição da Indicação 62/2006, o CEE-SP suspendia a vigência no território paulista do Parecer emitido pelo CNE (MORAES, 2023, p. 47).

Em 2006 também foi o ano de publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia (OCEM-Sociologia), que coloca a instabilidade que a disciplina sofre em relação à sua implementação:

uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo. Em alguns estados essa interpretação é rechaçada, e a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos de ensino médio é implementada. No entanto, a institucionalização dessa conquista em âmbito nacional vem sofrendo reveses como o veto do presidente da República à emenda à LDB aprovada pelo Congresso Nacional; o veto do governador de São Paulo ao projeto aprovado na Assembleia Legislativa; e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) contra a obrigatoriedade da disciplina (BRASIL, 2006, p. 103).

O documento também destaca a peculiaridade da história do ensino de Sociologia no Brasil, bem como o fato da Sociologia ser uma disciplina recente em relação às demais disciplinas, como as da área de Ciências da Natureza. As OCEM-Sociologia também colocam que pelo fato de a disciplina ser recente e de ser periodizada ainda não há “uma comunidade de professores de Sociologia – em âmbito regional, estadual ou nacional – consolidada o suficiente para que haja consenso a respeito das metodologias, conteúdos, recursos didáticos etc.” (BRASIL, 2006, p. 103).

As OCEM-Sociologia destacam o caráter polêmico da discussão sobre a presença ou não da disciplina no ensino médio, mas reconhecem sua importância. As Orientações evidenciam que o estudo da Sociologia na educação básica pode contribuir para, além de “formar um cidadão crítico” (OCEM-Sociologia, 2006, p. 105), oferecer ao educando uma aproximação de conceitos sociológicos com uma linguagem capaz de modificar “as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar” (OCEM-Sociologia, 2006, p. 105), além de contribuir com a compreensão de “elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade” (BRASIL, 2006, p. 105).

#### 4.1.2 A introdução da Sociologia no Ensino Médio e questões curriculares

A publicação das OCEM-Sociologia fortaleceu o engajamento da Sociedade Brasileira de Sociologia e de professores universitários, o que contribuiu com a reivindicação pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, e finalmente, em 2008 é aprovada a Lei 11.684/2008, tornando obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia. A partir da aprovação da Lei, o desafio passa a ser sobre questões relacionadas ao currículo e ao que ensinar e como ensinar.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999) não existe “esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’” (SILVA, 1999, p. 12), e que, na verdade o currículo se dá no plano teórico. Além de ser um campo “sujeitos à disputa e interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer hegemonia” (SILVA, 1999, p.135). Dessa forma, Moraes (2023) destaca as principais questões na formulação do currículo de Sociologia: o que o aluno deve aprender, o que deve ser ensinado e quais são os critérios para a seleção de tais conteúdos:

Selecionar conteúdos deixou de ser algo apenas prosaico e assume uma seriedade maior ao pensar-se que estamos não somente selecionando conteúdos, mas uma identidade ou uma vida. De alguma forma, tais critérios para a seleção de conteúdos decorrem de uma concepção de mundo; então quem define os currículos define as identidades, as vidas, pois já tem uma concepção de mundo – escolhe um mundo para si e para os outros (MORAES, 2023, p.96).

Além disso, um outro desafio enfrentado na elaboração de um currículo para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio se dá pela “tensão entre Ciência acadêmica e Disciplina escolar” (Moraes, 2017), que resulta numa dificuldade de se pensar, propor e operar com os conteúdos na educação escolar, de forma que se evidencia uma descontinuidade no que é ensinado no ensino superior e na educação escolar.

No caso do ensino superior, na Universidade de São Paulo o currículo foi sendo elaborado “nas gerações que sucederam aos primeiros professores (década de 1930), em alguns casos, estrangeiros, que também, certamente, não vinham de cursos superiores específicos de Ciências Sociais” (MORAES, 2017, p.23). Neste momento, grande parte dos professores eram estrangeiros, mas com o passar do tempo o corpo docente passou a ser composto por professores brasileiros e assim,

os cursos ganharam a forma de um conjunto de disciplinas básicas, predominantemente teóricas - teorias de origem francesa, alemã, inglesa e americana – e outras disciplinas que foram sendo criadas e incorporadas ao currículo como optativas, de um modo geral aproximando-se de temas de interesse e pesquisa desses novos professores. No caso das disciplinas obrigatórias, prevalecem desde o começo as teorias clássicas e contemporâneas ou estudos monográficos ainda sobre um autor ou uma corrente de pensamento no interior de cada uma das Ciências Sociais; no caso das optativas, são disciplinas temáticas, organizadas em torno de recortes ou objetos mais segmentados no interior de um campo, refletindo especialização – por exemplo, Sociologia disso ou daquilo (MORAES, 2017, p. 23).

Dessa forma, Moraes (2017) destaca que o currículo do curso de Ciências Sociais na USP foi sendo construído e formulado sem qualquer relação com a licenciatura e ainda, sem a preocupação “com conteúdos a serem ensinados no nível secundário” (MORAES, 2017, p. 24).

Já no Ensino Médio:

Os professores submetidos à proletarização a que os governos os condenam, não assumem uma postura de pesquisadores, de produtores culturais, de (trabalhadores) intelectuais; e sem conhecerem aqueles resultados de pesquisas sobre os livros didáticos, acabam usando acriticamente tais livros, deixando falar mais alto a voz do autor do livro, no fim, consagrando as escolhas de conteúdos feita por este (o autor) (MORAES 2017, p. 25).

Moraes (2017) ressalva que embora os livros didáticos produzidos naquele momento poderiam ser considerados bons mas ainda não atendiam o caráter didático necessário por possuírem características “enciclopédicas” por ser muito abrangente em seu conteúdo teórico e conceitual; e características “anti-didáticas” por ter uma “variedade de propostas curriculares advindas dos governos estaduais, municipais e federal” (MORAES, 2017, p.26), que acaba por exigir uma produção de materiais didáticos que atenda todas as realidades de todas as escolas, explanando conceitos de forma ampla para que possam ser reproduzidos e utilizados em qualquer situação, impedindo o “caráter didático dos livros, uma vez que não se pode pensar em um processo didático interno, de modo que vá se desenvolvendo tema após tema” (MORAES, 2017, p. 26). Dessa maneira, de acordo com Moraes (2017) a ordenação dos conteúdos dos livros didáticos acaba sendo “arbitrária e anódina” (MORAES, 2017, p. 26).

Um outro problema destacado por Moraes (2017) é a maneira como os livros didáticos apresentam o conteúdo e suas análises privilegiando a perspectiva do autor, que acaba se sobressaindo à voz do professor:

A voz do autor é vista como verdade científica, afinal quem se exporia a colocar isso ou aquilo em letras impressas se não tivesse toda a certeza do mundo? A voz do professor – ainda mais no campo das Ciências Humanas, e em particular da Sociologia – aparece como mera opinião, que se junta à opinião dos alunos, de seus pais, dos meios de comunicação etc., portanto, uma voz enfraquecida (MORAES, 2017 p. 26).

Como consequência disso, o material presente nos livros didáticos flutua entre “linguagem elevada, próxima dos especialistas e linguagem rebaixada, confundindo didatismo com banalização, infantilização e coloquialidade” (MORAES, 2017, p.26) devido à carência de textos originais do campo das Ciências Sociais. Essa questão é evidenciada pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio:

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, levado a efeito pelo MEC, entre 2010 e 2011, que avaliou os livros a serem encaminhados às escolas para o ano de 2012, aprovou dentre 14 títulos, apenas 2 livros. Observa-se que essa avaliação não indica “os melhores”, mas “os recomendados”, o que significa que os demais (12) não passaram pelos critérios estabelecidos pela equipe de especialistas. No PNLD de 2015, 13 livros foram inscritos e 6 aprovados (dentre os quais estavam novamente os dois aprovados em 2012), de modo que embora ainda tenha melhorado a qualidade dos livros, permitindo que um número maior tenha passado pelos critérios estabelecidos pela equipe do MEC, mais da metade foram reprovados, permanecendo ainda uma inadequação entre o ideal e o real quanto à produção de livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio (MORAES, 2017, p. 26-27).

Neste mesmo artigo, Moraes (2017) realiza um quadro comparativo com propostas curriculares de cinco estados do Sul e do Sudeste brasileiros – Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo –, a fim de entender como se dá a Sociologia como disciplina oficial do currículo nas escolas de Ensino Médio. As propostas curriculares que se apresentam de forma geral nessa amostra são: Introdução à Sociologia: teorias sociológicas e conceitos; Cultura, diversidade cultural e conceitos de cultura; Educação; Juventude, adolescência e cultura juvenil; Trabalho; Desigualdade Social; Estado, democracia e cidadania; Raça; Etnias

ou relações étnico-raciais; Gênero; Ideologia e Indústria Cultural; Movimentos Sociais; Direitos civis, sociais, políticos e direitos humanos; Violência; Pesquisa: introdução à pesquisa social; Pensamento social brasileiro; Socialização e instituições (Moraes, 2017).

Pode-se observar que os estados trazem uma abrangência de temas, passando pela Sociologia, Ciência Política e a Antropologia, e alguns temas são unânimes entre os estados, tais como a Introdução à Sociologia, Teorias Sociológicas, Desigualdade Social e Estado, democracia e cidadania (Moraes, 2017). Mas como a formulação do currículo está sujeito às ideologias e às escolhas de seus autores, Moraes (2017) destaca que alguns temas acabam sendo mais privilegiados que outros dentro do currículo, como tópicos referentes à Antropologia, sobretudo relacionados à cultura e as relações étnico-raciais:

as propostas curriculares dos estados apresentam-se, talvez com exceção de Minas Gerais, bastante extensas, tratando de um amplo elenco de temas. Abrangem as três Ciências Sociais, com predominância da Sociologia, mas sem descuidar de contemplar a Ciência Política e, talvez menos, temas da Antropologia, sobretudo cultura e relações raciais ou étnicas (MORAES, 2017, p.30).

Evidencia-se, portanto, que os conteúdos da Sociologia no Ensino Médio são um “produto histórico e não uma simples transposição do que se faz na Academia” (MORAES, 2017, p. 31). Levando isso em consideração, é válido ressaltar que as OCEM-Sociologia (Moraes, Tomazi e Guimarães, 2010) não definem conteúdos a serem ensinados, reconhecendo assim as práticas já sancionadas pelos professores de Sociologia.

## 4.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DA SOCIOLOGIA NA BNCC E NO CURRÍCULO PAULISTA

O ensino de Sociologia na educação básica brasileira enfrenta um caminho tortuoso ao longo dos anos. Com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatória a inclusão da Sociologia e da Filosofia, esperava-se que seria o fim da instabilidade das disciplinas no currículo e que finalmente iam se consolidar como disciplinas obrigatórias por um longo período. Infelizmente, a aprovação da Lei nº 13.415, denominada Reforma do Ensino Médio,

representou um retrocesso aos anos de luta pela inclusão da Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Em 2016, acontece o impeachment da presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (2011-2016) e, naturalmente, o vice-presidente Michel Temer (MDB) passa a ocupar a cadeira da presidência. A alternância de poder forçada impulsiona uma agenda neoliberal que tem forte influência nas políticas educacionais nos anos seguintes. Foi nesse contexto em que a reforma do ensino médio, inicialmente chamada de Medida Provisória 746/2016, foi aprovada como a Lei nº. 13. 415 após tramitação no Congresso Nacional. É importante destacar que a reforma do ensino médio, conforme Ferreira e Santana (2018), estava atrelada à Emenda Constitucional 241, conhecida popularmente como “PEC do Teto de Gastos”, que foi aprovada, acarretando a diminuição de recursos financeiros destinados educação pública, que representou um obstáculo aos avanços dessa área que, historicamente, enfrenta diversos desafios.

A principal justificativa para a urgência da aprovação do novo ensino médio consistia na argumentação de que era necessário que se combatesse problemas graves no ensino médio, como a evasão escolar, o desempenho baixo dos alunos, a falta de escolaridade que afeta os índices socioeconômicos brasileiros, melhorar a democratização a oferta da educação e reestruturar a grade de disciplinas curriculares que não são tão alinhadas às necessidades do mercado de trabalho (Corti, 2019; Machala, 2019).

Os discursos entorno da reforma ocuparam os meios de comunicação, assim como todas as reformas educacionais, sejam em governos de esquerda ou direita. Entretanto, por conta da rejeição à MP 746/2016 pela população brasileira<sup>7</sup>, o governo federal passou a veicular propagandas favoráveis à reforma, com o slogan “Quem conhece o novo Ensino Médio aprova”. A ideia transmitida pelos comerciais é que a educação brasileira agora passaria a ser similar à modelos educacionais adotados por países estrangeiros, em que os alunos teriam a autonomia para selecionar as disciplinas a serem cursadas de acordo com seus objetivos futuros (Machala, 2019).

A reforma, então, apresentou uma flexibilização do currículo e a introdução do ensino integral, permitindo com que os alunos “após cursarem as disciplinas obrigatórias pela BNCC (1800 horas no máximo) complementem sua formação, optando por um dos 5 itinerários formativos a serem oferecidos” (BODART; FEIJÓ, 2020, p.225). Segundo Corti, 2019):

---

<sup>7</sup> Resultado da pesquisa consultado no dia 20/07/2024 em: <http://www12.sena.do.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>

O caráter neoliberal da proposta fica, portanto, bastante evidenciado na Lei 13.415/17, em que a flexibilização é desenhada no sentido de diminuir os gastos públicos com educação. Este aspecto foi ainda mais aprofundado com a proposta, recém-apresentada ao Conselho Nacional de Educação, que possibilita a oferta de 40% do ensino médio à distância, percentual que pode chegar a 100%, no caso da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (CORTI, 2019, p. 10).

Além disso, essa flexibilização trouxe uma drástica alteração ao estabelecer a obrigatoriedade somente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas três séries de ensino médio, o que gerou “inquietação entre pesquisadores, professores e entusiastas da Sociologia Escolar, já que sua obrigatoriedade está ameaçada” (BODART; FEIJÓ, 2020, p.225). A consequência de manifestações públicas de indivíduos, entidades e instituições foi a incorporação de “saberes e práticas” do ensino de Sociologia e Filosofia na Lei nº.13.415, “como forma de demonstrar que tais conhecimentos ainda poderiam estar presentes no Ensino Médio, porém, não garantindo a presença dessas disciplinas” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 225). Segue conforme exposto na referida Lei, no Artigo 35-a:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

(...)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada e aprovada definitivamente pelo Conselho Nacional de Educação. A BNCC passou por três versões, sendo as duas primeiras “marcadas por significativa participação de diversos representantes da sociedade civil, entidades e universidades.” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 225). A terceira e atual versão “apresentou um rompimento importante em relação as propostas presentes nos documentos anteriores, sendo resultado da Reforma do Ensino Médio de aprovação aligeirada e com abertura participativa duvidosa” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 225).

A BNCC, portanto, organiza os objetivos baseando-se em competências, definidas como “mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8), e na organização dos componentes em áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (Brasil, 2018). Dessa maneira, a Sociologia é aglutinada com História, Filosofia e Geografia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perdendo seu status como disciplina independente.

Segundo Silva e Neto (2020, p.280):

A BNCC de 2018, a proposta vencedora, neste processo marcado por golpes políticos de governo, rupturas no pacto democrático geral e em particular na educação, não diz como a sociologia será organizada nas escolas, mas, no que ela diz em termos de competências e habilidades, promove uma verdadeira sociologização da área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Na BNCC, as competências das Ciências Humanas e Sociais aplicadas aparecem da seguinte maneira:

**Quadro 1:** Competências das Ciências Humanas e Sociais na BNCC

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. |
| 2 | Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.                                                                                                                                                                                                                     |
| 3 | Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.                                                              |

|   |                                                                                                                                                                                                                                   |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.                              |
| 5 | Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.                                            |
| 6 | Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |

**FONTE:** BRASIL, 2018, p.571-579

Sendo assim, o campo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, definida pela BNCC, está estruturado para “tematizar e problematizar algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (Brasil, 2018, p. 549). Céfaló (2024), destaca a limitação do documento:

Observa-se, então, o caráter regulador e seletivo desse documento, limitando a área de Ciências Humanas ao estudo de apenas quatro eixos supracitados, diluído nos quatro componentes curriculares pertencentes à área (CÉFALO, 2024, p.65).

Dantas (2020) reforça a o caráter neoliberal da BNCC ao afirmar que, no documento “a ideia de cidadania está associada à de consumidor adaptado às mudanças no mundo do trabalho e não ao processo de transformação da sociabilidade capitalista” (DANTAS, 2020, p. 9), o que acaba por reforçar a “racionalidade empreendedora a como argumento-motor para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais, garantidoras por si só da inserção da juventude no mundo do trabalho” (DANTAS, 2020, p. 10).

Nesse cenário, de acordo com Dantas (2020), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não é teoricamente densa na BNCC, constando com orientações prescritivas demasiadamente genéricas:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. (BRASIL, 2018, p. 472).

Dessa maneira, o documento evidencia objetivos amplos, “sem as devidas problematizações teóricas; os conceitos apresentados são amplos diante da vasta complexidade temática dos conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos” (DANTAS, 2020, p. 11).

Bodart e Feijó (2020) e Silva e Neto (2020), a partir da análise das competências, argumentam que embora haja conteúdos e conhecimentos específicos das Ciências Sociais nas competências, não há especificidade explícita entre os componentes curriculares que compõem essa área do conhecimento, e ainda, que não é possível o desenvolvimento de nenhuma das competências sem a autonomia de cada Ciência que está inclusa na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O estado de São Paulo foi o primeiro estado a se adequar à BNCC (Mendonça, Vallate, 2023). O novo Currículo Paulista, também conhecido como Currículo em Ação, substituiu o antigo plano de educação chamado São Paulo Faz Escola a partir de sua homologação em 2019, com o currículo para a Educação Infantil e Fundamental, e em 2020, para o Ensino Médio.

Conforme a BNCC, o novo Currículo Paulista aglomera as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O documento considera:

Na área de Ciências Humanas, a reflexão e o debate devem propiciar situações para o desenvolvimento do pensamento crítico, capaz de produzir respostas e promover saberes criativos diante de questões como: é possível compatibilizar produção e consumo para todos e ao mesmo tempo preservar o meio ambiente? Quais desafios éticos devemos enfrentar diante da atual dinâmica da produção tecnológica? Por que algumas pessoas são mais vulneráveis socialmente que outras? Responder a estas e outras questões, fazer novas perguntas, produzindo respostas e saberes criativos e éticos, deve estar no horizonte da contextualização, integração e articulação de saberes e conhecimentos das

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse contexto, não basta descrever o fato ou as relações que podem ser observadas no mundo humano, mas deve-se também compreender que é possível produzir novos fatos e relações, ter a consciência de que interpretar já instaura o processo a partir do qual é possível mudar as condições de existir no mundo. A área envolve a valorização das diferentes experiências e vivências, e, consequentemente, o compartilhamento de múltiplos saberes, a liberdade de expressão, a busca pelo consenso e o reconhecimento de que o dissenso faz parte da convivência democrática (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, p. 172).

O campo das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas no novo Currículo Paulista seguem o mesmo padrão da BNCC, incluindo o estudo das categorias “tempo e espaço”, “território e fronteira”, “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” e “política e trabalho”. O Currículo Paulista apresenta a organização curricular dessa área como um facilitador “para a interconexão entre competências de área, habilidades, categorias (que remetem a análises a serem empreendidas a partir dos objetos de conhecimento) e os objetos de conhecimento” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, p. 176-177).

Se relacionando com as competências e habilidades definidas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais, os objetos de conhecimento da área de Sociologia no Currículo Paulista se apresentam da seguinte maneira:

**Quadro 2:** Habilidades de Ciências humanas e sociais no Currículo Paulista

| CATEGORIA             | OBJETO DE CONHECIMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tempo e espaço</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Padrões e normas de distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho.</li> <li>• Discursos racista, etnocentrista e evolucionista e sua contraparte nas sociedades contemporâneas: a eugenia, o arianismo, o colonialismo, o relativismo cultural e o multiculturalismo.</li> <li>• Minorias nas sociedades do século XX: negros/índios e imigrantes/refugiados, entre outros.</li> <li>• Conceitos de aculturação e assimilação: nos grupos sociais; na Indústria Cultural; nos meios de comunicação e na memória local, regional, nacional e mundial.</li> <li>• Consequências do progresso para a sociedade: na tecnologia,</li> </ul> |

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                        | <p>no trabalho e no meio ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes formas de manipulação da informação na sociedade: imparcial, tendenciosa e ideológica.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Território e fronteira</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de gentrificação em territorialidades urbanas: xenofobia, migrações, conflitos socioespaciais e territoriais.</li> <li>• Segurança e equilíbrio social: os fluxos migratórios contemporâneos e o papel de Estados e organismos internacionais no protecionismo, nas fronteiras culturais e nas tecnologias digitais.</li> <li>• Territórios, fronteiras e vazio nas sociedades contemporâneas: na política (estados, formas e sistemas de governo), na legislação (cidadania, direitos, deveres) e na cultura (nação, subsociedade).</li> <li>• Sobreposição de territorialidades étnico-culturais na constituição do espaço material e virtual: delimitação, governança e estabelecidos e outsiders.</li> <li>• O papel da juventude em contextos territoriais: central e periférico; material e virtual; profissional e acadêmico e cultural e político.</li> <li>• Grupos sociais com vínculo identitário e a conformação do espaço social: ocupação, domínio e integração socioespacial.</li> </ul> |
| <b>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e ética</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indústria Cultural, capitalismo e cidadania: influências e estímulos; padrões de consumo e consumismo; estereótipos e fetichização da mercadoria.</li> <li>• Papel dos indivíduos, das instituições, dos Estados e dos órgãos multilaterais no enfrentamento das questões socioambientais: políticas públicas, cidadania responsável, consumo responsável, impactos socioeconômicos e produção sustentável.</li> <li>• Diferentes concepções de liberdade na sociedade: determinismo contemporâneo e empreendedorismo; autonomia, cooperação e solidariedade.</li> <li>• Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância religiosa; preconceito e desigualdade na diversidade;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                   |

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            | <p>mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas e dimensões da violência: física, psicológica e simbólica.</li> <li>• Transformações da sociedade contemporânea: na ciência, tecnologia, produção e nos costumes</li> <li>• Movimentos sociais urbanos: grupos marginalizados (indígenas, afrodescendentes, deficientes, entre outros); políticas públicas (redistributivas de renda, ações afirmativas, cotas).</li> <li>• Direitos Humanos e novas concepções de cidadania: cidadão global (direito de ser e estar em todos os lugares); combate à diferença e desigualdade.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Política e trabalho</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de mercadorias: consumo, descarte, reciclagem (limites, durabilidade dos produtos, obsolescência programada). Impactos ambientais e sociais (lixões, aterro sanitários, compostagem, cooperativas de catadores, vida no lixo).</li> <li>• Exploração da natureza: modos de vida, hábitos culturais, conservação ambiental (unidades de conservação, estação ecológica, reserva biológica, parque nacional, monumento natural, refúgio da vida silvestre) e interesses políticos e econômicos.</li> <li>• Movimentos socioambientalistas e organismos nacionais e internacionais para o meio ambiente: fiscalização, ações e proposições.</li> <li>• Cooperativas na sociedade contemporânea: economia solidária, associativismo, economia verde e equidade social.</li> <li>• Relações de trabalho e mercado na sociedade globalizada: perspectivas do trabalho nos contextos urbano, rural e digital; garantia do emprego; precarização do trabalho (autônomo, freelancer, temporário, parcial, terceirizado, trainee etc).</li> <li>• Conexão entre classe social, trabalho e emprego: salário, estratificação, desigualdade socioeconômica, políticas públicas de geração de emprego e renda.</li> <li>• Trabalho no contexto da evolução tecnológica no mundo globalizado e neoliberal: vínculos informais, flexibilização de direitos trabalhistas, terceirização, extinção, reformulação, criação de</li> </ul> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>profissões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais, terceirização, empreendedorismo e polifuncionalidade.</li> <li>● Formas de autoritarismo nas sociedades brasileira e latino-americana. As instituições político-partidárias e manifestação da cidadania.</li> <li>● Conceito e organização do Estado por meio de sistemas políticos: formas de governo (república, monarquia, socialismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo); regimes de governo (democrático, autoritário e totalitário) e sistemas de governo (presidencialismo e parlamentarismo).</li> <li>● Tratados internacionais: O Tratado de Vestfália e a Convenção de Viena</li> <li>● Perfil socioeconômico da sociedade brasileira e a sua representação pelos institutos de pesquisas: os dados estatísticos, as tabelas e os gráficos.</li> </ul> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, p. 179-195

Mendonça e Papim (2021) argumentam que a BNCC, por se tratar de uma proposta ordenada por interesses econômicos, baseia a educação no desenvolvimento de competências que “orienta a aprendizagem a atividades prescritivas, com estímulos e respostas definidos, mensuráveis e passíveis de controle, no processo de ensino” (MENDONÇA; PAPIM, 2021, p. 12). E ainda, de acordo com Mendonça e Vallate (2023), o Currículo em Ação segue a mesma proposta, sendo constituídos por materiais didáticos “que pouco subsidiam ao professor e, muito menos, ao aluno, que ao meio de competências e habilidades a serem desenvolvidas, nem sempre possuem as condições pedagógicas necessárias” (MENDONÇA; VALLATE, 2023, p. 7).

É necessário se pensar o lugar da Sociologia escolar nos moldes do novo ensino médio, que evidencia componentes básicos conectados com os conteúdos clássicos das Ciências

Sociais, principalmente quando a BNCC e o Currículo Paulista estão alinhados a uma política neoliberal que visa dar sequência no projeto de mercantilização da educação.

O ensino de Sociologia no ensino médio deve ter como objetivo, “a despeito da possibilidade de promover um ensino de Sociologia que atenda às competências da BNCC” (BODART, 2020, p. 150), fortalecer uma educação emancipatória, com objetivos educacionais que não são voltados apenas para o mercado de trabalho, a fim de possibilitar ao educando uma compreensão crítica da realidade em que ele se insere.

#### 4.3 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

A Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, completou 21 anos em janeiro de 2024. Ao aprovar a lei, que é fruto da luta dos movimentos sociais negros, a legislação brasileira reconhece a história da África e propõe uma outra interpretação da história do Brasil, reconhecendo sua diversidade e identidades coletivas e subjetivas diversas, procurando estabelecer “novos parâmetros de conhecimento da realidade sociorracial brasileira” (OLIVEIRA, 2014, p. 82). A Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, também foi fruto de mobilização social. Assim como a Lei 10.639/03, a normativa que estabelece o ensino de Sociologia é permeada por tensões, já mencionadas no capítulo anterior.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Ensino Médio tem como uma de suas finalidades o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, conforme disposto em seu Artigo 35, inciso III. (BRASIL, 1996, p. 12). Nesse sentido, é possível afirmar que essa finalidade está relacionada com uma educação alinhada aos Direitos Humanos, que, segundo Oliveira e Carneiro (2017), devem ser protegidos pela escola, que tem entre suas funções conscientizar a comunidade escolar em relação aos seus direitos inalienáveis. Cabe à Sociologia um papel importante na educação para os Direitos Humanos, pois, a partir do conhecimento sociológico, é possível criar alternativas, perspectivas e olhares “sobre a cidadania, a sociedade e os Direitos Humanos” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2017, p.71).

As OCEM-Sociologia indicam dois princípios epistemológicos para o desenvolvimento do ensino de Sociologia na etapa do ensino médio: o estranhamento e a desnaturalização. (Moraes e Guimarães, 2010, Bodart, 2021)

O estranhamento se dá pelo ato de estranhar algo novo ou perceber algo ou alguém diferente, pelo incômodo ao se deparar com uma nova informação ou por não se conformar com algo ou com alguma realidade. O estranhamento, o “não achar normal”, gera uma sensação de incômodo que leva à vontade de compreensão do fenômeno, estimulando a problematização com o objetivo de conhecer tal acontecimento. (Moraes e Guimarães, 2010,). Nesse sentido,

Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46).

A desnaturalização, complementando o princípio epistemológico do estranhamento, busca modificar o entendimento de que os fenômenos sociais, as instituições, as culturas e modos de vida e a estrutura social desigual são o resultado da ordem natural dos acontecimentos. O papel central da desnaturalização do olhar e das concepções postas pelo senso comum é fazer o educando compreender que os fenômenos sociais se dão a partir da relação entre os indivíduos e suas interações sociais, sendo assim, historicamente produzidos (Moraes; Guimarães, 2010).

Dessa forma:

Procurando fazer uma ponte entre o estranhamento e a desnaturalização, pode-se afirmar que a vida em sociedade é dinâmica, em constante transformação; constitui-se de uma multiplicidade de relações sociais que revelam as mediações e as contradições da realidade objetiva de um dado período histórico. É representada por um conjunto de ações que se caracterizam pela capacidade de alterar o curso dos acontecimentos, e provocar transformações no processo histórico (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Bodart (2021) argumenta que a desnaturalização e o estranhamento como base epistemológica específica da Sociologia, conforme colocados pelas OCEM-Sociologia, pode ser fruto de uma leitura imprecisa da disciplina, pois “esse princípio epistemológico não é o que diferencia a Sociologia das demais disciplinas de Humanas” (BODART, 2021, p. 146), e, por isso, é necessário se acrescentar outras perspectivas epistemológicas.

Assim, Bodart (2021) pensa o ensino de Sociologia para além da base epistemológica colocada pelas OCEM-Sociologia, a partir do que ele denomina de “percepção relacional dos fenômenos sociais”, que ele define como a competência de:

a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e Sociedade, assim como indivíduo e estrutura; c) olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos sempre inacabados e; d) considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente (BODART, 2021, p. 148).

Além disso, o autor demonstra que a especificidade da Sociologia escolar é “o olhar (ou perspectiva cognitiva) histórico-relacional-dialético das estruturas sociais que ela pode despertar nos estudantes e não apenas a desnaturalização e o estranhamento” (BODART, 2021, p. 149) dos fenômenos sociais. O autor denomina essa perspectiva como “percepção figuracional da realidade social”, que se aproxima da ideia de “imaginação sociológica” de C. Wright Mill (1966), definida como instrumento que capacita o indivíduo a “compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da Sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa.” (MILL, 1996, p.12).

Bodart (2021) expõe que a diferença entre a “percepção figuracional da realidade social” e a “imaginação sociológica”, cunhada por Mills (1966), é que a primeira percepção busca “compreender a história dialeticamente, dando destaque às múltiplas correlações e poder existentes na sociedade” (BODART, 2021, p. 150). Ou seja, compreender a dinamicidade das estruturas sociais e dos processos históricos que são marcados pela luta de interesse entre os grupos sociais.

Nesse sentido, o ensino de sociologia deve “oferecer aos(as) estudantes ferramentas metodológicas, conceituais e teóricas mínimas para uma percepção figuracional da realidade social” (BODART, 2021, p. 157). Essa realidade social, como se pode observar, é estruturada pelo racismo, que, por sua vez, é estruturante das relações sociais entre os indivíduos no Brasil, por isso a discussão acerca das relações étnico- raciais se fazer necessária na disciplina de Sociologia na educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER) afirmam que é dever do Estado “promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos” (BRASIL, 2004, p.11).

Como já exposto anteriormente, o Brasil se constitui de desigualdades sociais e raciais que são estruturais na sociedade (ALMEIDA, 2018). E para reverter esse quadro de desigualdade se faz necessário o entendimento das relações raciais que se dão em nosso país. Por isso, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Nesse sentido, as DCN-ERER colocam a necessidade do trabalho pelo fim da desigualdade social e racial a partir da educação para as relações étnico-raciais. Embora o documento exponha que a luta antirracista não é uma luta exclusiva da escola, o espaço escolar é palco de reprodução das desigualdades e discriminações que são produzidas na vida social, por isso a necessidade em fazer o trabalho de desconstrução do imaginário racista que prevalece na sociedade. Para isso, o documento destaca 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. 17).

Ao ampliar o foco dos currículos de modo a contemplar a diversidade presente na sociedade brasileira, as DCN-ERER exige que “se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse sentido, o ensino de Sociologia e a Lei 10.639/03 se relacionam de modo que, ao realizar a desnaturalização e o estranhamento, conforme as OCEM-Sociologia, ou ao utilizar a imaginação sociológica ou a percepção figuracional da realidade social, é possível construir

uma Sociologia escolar que busca “soluções coletivas para o enfrentamento dos projetos de poder que buscam tornar natural, e, portanto, não questionáveis, essas desigualdades historicamente construídas e incorporadas” (CIGALES, 2024, p.136) no nosso processo de socialização na vida social e no universo escolar.

Portando, o ensino de Sociologia se mostra uma ferramenta para demonstrar que “o racismo, o machismo, o colonialismo, ou seja, todas as formas de opressão e discriminação não são estruturas naturais ou estáticas” (CIGALES, 2024, p. 140). E a partir dessa demonstração, é possível compreender que essas opressões são incorporadas ao longo da nossa socialização. Por isso, professores de Sociologia devem se comprometer com a educação para uma nova realidade social que tenha como base uma educação antirracista, para transformar a sociedade que é marcada por um individualismo capitalista.

## **5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

No presente capítulo estão concentrados os dados obtidos pela pesquisa.

A primeira seção do capítulo se constitui da caracterização do universo de pesquisa, que foram as escolas da rede estaduais de Araraquara que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e dos sujeitos da pesquisa, que foram os professores de Sociologia da EJA das escolas selecionadas.

Posteriormente, à sistematização, se dá a partir da apresentação das entrevistas e das análises provenientes delas. Espera-se entender, a partir das entrevistas, se, e como os professores trabalham a temática para as relações étnico-raciais a partir de suas aulas de Sociologia, na EJA, quais são os conteúdos abordados e recursos utilizados para a abordagem do tema. Além disso, buscar-se-á fazer um diálogo entre os dados provenientes da pesquisa com outros estudos já existentes sobre o tema e a legislação vigente, como é o caso das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais, bem como a própria BNCC e o Currículo Paulista.

## 5.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA

É possível afirmar que no período moderno e contemporâneo, o principal espaço onde os processos educativos acontecem é a escola. A instituição escolar é o local em que ocorre a maior parte da socialização de crianças e adolescentes, no qual, ao longo da vida escolar, constroem-se conhecimentos, valores e visões de mundo.

Entretanto, nem todos conseguem aproveitar do espaço escolar e, por diversos motivos, acabam abandonando a escola. Aqueles que escolhem voltar a estudar precisam se matricular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o Instituto de Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC,2022), 11% das crianças e adolescentes não estão frequentando a escola, totalizando cerca de 2 milhões de pessoas. Dentre os motivos pelos quais os alunos abandonam a escola, geralmente entre o 5º e 9º ano, estão o precisar trabalhar fora para complementar a renda familiar e a percepção de que a escola é pouco útil.

Para Minayo (1994), o campo de pesquisa é concebido como o recorte que o pesquisador faz em relação ao espaço, selecionando uma realidade empírica a ser estudada. Este espaço é palco de “manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (p. 54). Sendo assim, a cidade de Araraquara/SP possui vinte escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio, mas, dentre elas, apenas três escolas oferecem a Educação de Jovens e Adultos. Dessa maneira, essa seção do trabalho dedica-se a caracterizar o universo de pesquisa, que são as três escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Araraquara/SP, tendo sido elas identificadas a partir de nomes das capitais dos países Angola, Moçambique e Congo. Aos professores de Sociologia participantes da pesquisa também foram atribuídos nomes fictícios escolhidos a partir da lista de nomes mais comuns no Brasil do censo do IBGE de 2010<sup>8</sup>.

Ao analisar os documentos das escolas, foi possível constatar que as informações acerca da identificação étnico-racial dos estudantes da EJA não constavam nas normativas. Em vista da ausência dessas informações, é pertinente a apresentação dos dados levantados pelo censo realizado pelo INEP (2024) acerca da relação do número de matrículas a partir da categoria Cor/Raça.

---

<sup>8</sup> O resultado do censo pode ser consultado em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9552-um-brasil-de-marias-e-joses-ibge-apresenta-banco-de-nomes-com-base-no-censo-2010>

O censo demonstra que na região Sudeste o número de matrículas de alunos pretos e pardos na EJA foi de 41.264, de alunos brancos 51.728 e não declarados de 50.916. Na cidade de Araraquara, especificamente, na qual estão as três escolas de ensino médio desta pesquisa, o censo escolar apresenta: 241 matrículas para alunos brancos, 167 para alunos pretos e pardos e 225 matrículas daqueles que não declararam sua cor/raça<sup>9</sup> na modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

#### 5.1.1 Escola Estadual Luanda

A E. E. Luanda está situada na região Sul da cidade de Araraquara/SP a 10km do centro da cidade, sendo considerado um bairro periférico. A comunidade na qual a escola está inserida conta com posto de saúde, creche, praças com quadras poliesportivas, farmácias e outros estabelecimentos comerciais que atendem as necessidades básicas do bairro. A escola oferece a modalidade de Ensino Fundamental ciclo II, no turno da manhã e da tarde, a modalidade de Ensino Médio, no período da manhã e da noite, e por fim, a Educação de Jovens e Adultos, no período da noite.

De acordo com o plano de gestão da unidade escolar, ela conta com o total de 1000 alunos, sendo 380 cursando o período da manhã, 303 o período vespertino e 317 o período noturno. A maioria desses alunos são provenientes do próprio bairro, mas a escola também atende alunos que moram em bairros próximos à escola, que utilizam transporte subsidiado pela prefeitura de Araraquara. O documento não faz menção à identificação étnico-racial de seus alunos.

As famílias dos estudantes dessa escola são de origem proletária, sendo trabalhadores operários metalúrgicos e caminhoneiros. O documento da escola evidencia que uma das características dessas famílias é a baixa escolaridade dos familiares dos alunos e a grande quantidade de alunos que são criados pelos seus avós.

Em relação à estrutura física da escola, o documento a descreve como satisfatória, mesmo necessitando de alguns reparos. A escola possui muro em quase toda a sua volta, trazendo segurança aos estudantes e funcionários, possui sala de informática, salas multiuso bem

---

<sup>9</sup> Os dados podem ser encontrados nas Estatísticas do Censo Escolar, disponíveis no site do governo federal: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>.

equipadas, dez salas de aula e sala de leitura. A escola também conta com uma zeladoria, uma cozinha e uma quadra de esportes coberta, bem como um pátio coberto que serve como local para se fazer as refeições no horário de intervalo dos alunos. A escola também conta com recursos multiuso, como notebook para os alunos, televisores, Datashow e caixas de som, a fim de favorecer o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Ela também possui um acervo de livros na biblioteca. Faz-se necessário destacar que o plano de gestão desta unidade escolar evidencia que os alunos precisam utilizar o livro didático de forma coletiva, em duplas e entre os turnos da escola, pois os livros disponibilizados pelo governo federal não vêm em número suficiente para os alunos. Entretanto, os livros didáticos com a proposta curricular do estado de São Paulo são disponibilizados em número adequado para o conjunto de alunos

O quadro de profissionais é composto por 94 pessoas em seu corpo docente, sendo eles 51 efetivos e 43 professores entre as categorias F, V, e O<sup>10</sup>. Em relação aos funcionários, a escola conta com 1 gerente de organização escolar, 11 agentes de organização escolar efetivos, 1 diretor, 2 vice-diretores e 2 coordenadores, um para o Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio.

Fez parte dessa pesquisa o professor João, docente efetivo da unidade escolar. João é um homem branco, heterossexual, com a idade de 30 a 39 anos. É bacharel e licenciado em Ciências Sociais, tendo cursado sua graduação presencialmente em uma universidade pública estadual, graduando-se entre 3 e 7 anos atrás. O entrevistado não realizou nenhum tipo de pós-graduação.

O entrevistado entrou em contato com a temática das relações étnico-raciais durante seus anos na faculdade. Entretanto, seu contato com a temática parou por aí, pois não participou de atividades de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, apenas para o ensino de Sociologia.

A presente unidade escolar é a escola sede do sujeito de pesquisa, que leciona Sociologia e Filosofia, e sua atuação no local começou entre 6 e 9 anos atrás. Sua carga horária na escola corresponde a 30-horas-aula semanais, divididas entre os níveis do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.

---

<sup>10</sup> Os docentes da categoria F são ocupantes de função-atividade (Lei Complementar 1010/2007 e alterações), os da Categoria V são docentes com contrato apenas para aulas eventuais e os da categoria O são Docentes candidatos à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas (temporário). Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07857/pt-br>

No momento de inserção da escola, o quadro de professores da Escola Luanda contava com dois professores de Sociologia. A seleção de João para a entrevista se deu pelo fato de que ele era o professor de Sociologia, dentre os dois docentes responsáveis pela disciplina, que ministrava aulas na Educação de Jovens e Adultos, que é foco dessa pesquisa. A aproximação ao professor dessa unidade escolar se deu de maneira simples. Após os trâmites legais dos documentos necessários para a iniciação da pesquisa na escola em questão, compareci na unidade para apresentar a proposta de pesquisa para a coordenadora do Ensino Médio.

Naquele dia, compareci à escola bem cedo para conversar com a coordenação. Longe do centro, pude observar que o entorno da Unidade Escolar é um espaço de exercício de cidadania. A Escola Luanda ocupa metade de um quarteirão e aparenta estar em boas condições e com uma segurança reforçada, pois possui muros altos, grades e três portões de entrada com portaria eletrônica. A outra metade do quarteirão conta com uma Unidade Básica de Saúde, que também aparenta boas condições. Do outro lado do quarteirão da escola, existe uma praça relativamente arborizada, com quadras poliesportivas. Embora a Unidade Escolar esteja localizada em um bairro afastado do centro, o entorno da escola é bastante movimentado, seguro e com estabelecimentos comerciais com um fluxo de pessoas.

Fui atendida pela secretária da escola, que me deixou entrar após explicar a minha presença na unidade. Fui conduzida até a sala da coordenação e aguardei em torno de 20 minutos até a chegada dela. A proposta da pesquisa foi bem recepcionada por ela, que se prontificou a me apresentar ao professor João no mesmo dia.

Meu primeiro contato com o professor João se deu no corredor da escola logo após o término da aula e fomos conduzidos à biblioteca, para que pudéssemos ter um espaço mais silencioso para esta apresentação inicial. Apresentei a proposta de pesquisa ao professor e a necessidade de se discutir a inclusão da discussão sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, foi explanado sobre a metodologia da pesquisa, o uso do gravador, da confidencialidade da entrevista visando os padrões éticos em pesquisa em Ciências Humanas.

O professor não demonstrou resistência ou receio em responder às perguntas, e se mostrou aberto para contribuir com a pesquisa. Não conseguimos conversar muito neste primeiro momento, pois o professor tinha um compromisso pessoal, então marcamos um horário para a aplicação do questionário e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No segundo encontro, pude me aproximar um pouco mais do professor João, que me parabenizou pelo tema de pesquisa, dizendo que acreditava ser muito importante para a

formação cidadã dos estudantes. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), não constam informações que fariam o professor saber de antemão o que lhe seria indagado durante as entrevistas (ALBERTI,2004), mantendo assim a autenticidade de suas respostas. Depois de coletada a assinatura, foi realizado o questionário e a entrevista foi agendada.

Segue o quadro com as principais informações do questionário:

**Quadro 3:** Principais informações do questionário

|                                                                                | <b>PROFESSOR JOÃO</b>                             |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Identificação étnico-racial</b>                                             | Branco                                            |
| <b>Gênero</b>                                                                  | Homem                                             |
| <b>Nível de ensino em que atua</b>                                             | Ensino médio e EJA                                |
| <b>Status profissional</b>                                                     | Efetivo                                           |
| <b>Formação</b>                                                                | Bacharel e Licenciatura plena em Ciências Sociais |
| <b>Pós-Graduação</b>                                                           | Não                                               |
| <b>Primeiro contato com a temática</b>                                         | Graduação                                         |
| <b>Formação continuada na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais</b> | Não                                               |
| <b>Formação continuada para o ensino de Sociologia</b>                         | Sim                                               |
| <b>Disciplinas que lecionam</b>                                                | Sociologia e Filosofia                            |
| <b>Número de escolas que lecionam</b>                                          | Apenas na escola-sede                             |

**Fonte:** adaptação do questionário realizado com os professores antes da entrevista.  
Elaboração própria

### 5.1.2 Escola Estadual Maputo

A unidade escolar está localizada em um bairro da zona norte do município de Araraquara. Nesse bairro estão contidos 20% da população da cidade, com aproximadamente 50 mil habitantes, sendo um dos mais antigos da cidade.

Com o horário de funcionamento se estendendo do período da manhã até a noite, a escola oferece o Ensino Fundamental ciclo II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, bem como Centro de Estudos de Línguas (CEL), em parceria com o curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP campus Araraquara, e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A comunidade escolar é caracterizada por sua heterogeneidade de idade, visto que variam entre 11 e 18 anos para o Ensino Fundamental e Médio no período da manhã e da tarde, e no período noturno – com o Ensino Médio regular e EJA – a idade é a partir dos 17 anos, principalmente porque grande parte desses alunos que frequentam o último período trabalham durante a manhã. Além disso, a unidade escolar atende alunos de outros bairros próximos à escola.

Em relação aos recursos humanos, a escola é composta pela diretora, 3 vice-diretores, 3 coordenadores pedagógicos, sendo eles do Ensino Fundamental, Ensino Médio e do Centro de Estudo de Línguas. Ademais, conta com 58 professores no corpo docente, 1 gerente de organização escolar, 4 agentes de organização escolar, 3 merendeiras terceirizadas e 2 agentes de serviços terceirizados. No documento da escola, não consta quais são as categorias que os 58 professores estão distribuídos. O corpo discente é formado por 478 alunos matriculados no Ensino Fundamental ciclo II, 339 alunos matriculados no Ensino Médio e 103 matriculados na EJA.

A escola possui como recursos 13 salas de aula, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 sala para o Grêmio Estudantil, 1 sala de Leitura, 1 sala para a direção, 2 salas para a vice direção, 1 sala multiuso, 1 sala para a secretaria, uma sala para o “Espaço inovação”, que conta com 14 computadores, 1 sala de reunião, 1 pátio coberto com área descoberta, quadra poliesportiva e cantina, além de banheiro para alunos e professores no primeiro andar. Além disso, conta com 17 televisores, 4 aparelhos *Datashow* para uso pedagógico. O documento da escola descreve o espaço como adequado e em boas condições, assim como os móveis nela contidos. A acessibilidade no prédio da escola também se mostra em boas condições, com rampa de acesso externo, elevador adequado e vagas no estacionamento para pessoas com deficiência.

O entorno da escola é relativamente movimentado durante o dia, com a presença de pontos de ônibus, comércios e restaurantes, e um campo de futebol a dois quarteirões de distância. Pode-se afirmar que é oportuno o uso de transporte público ou particular caso haja a necessidade de se deslocar do centro até a unidade escolar, devido à distância longa para ser percorrida a pé.

A escola, por outro lado, é movimentada durante todos os períodos do dia. Minha primeira observação sobre a unidade foi que tinha uma fila de mulheres, provavelmente mães de alunos do ensino fundamental, esperando um horário para conversar com a coordenadora. Aguardei na fila até ser atendida pela coordenadora pedagógica do ensino médio. A coordenadora colocou à disposição os horários do professor José para o primeiro contato e, posteriormente, a realização das entrevistas. Naquele primeiro contato não foi possível acessar os documentos – Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Gestão etc. – por isso foi solicitado o comparecimento na escola em um outro momento. A coleta de dados na Escola Maputo representou um certo desafio. Apesar da prontidão da coordenadora em ajudar na pesquisa, houve dificuldade em localizar os documentos protocolados e carimbados. Os primeiros contatos com os documentos foram através de cópias de arquivos do documento original, portanto não haveria como saber a veracidade daquelas informações, visto que não haviam sido formalizadas. Após alguns dias, os documentos protocolados e aprovados foram encontrados pela coordenadora, que me avisou para que eu pudesse me dirigir até a escola e atualizar os dados de pesquisa.

Para atualizar os dados da pesquisa, compareci à escola no início das aulas do período da noite. Conversei com a coordenadora, fui direcionada a uma sala no primeiro andar da escola e orientada a aguardar pelo documento correto. Aguardei por um tempo considerável, porém a coordenadora não voltou. Procurei-a pela escola e fui informada que ela havia partido. Em razão disso, precisei retornar à escola para atualizar os dados. É plausível supor que o fato de a coordenadora ter esquecido de levar o documento e ter se retirado da unidade escolar – visto que o relógio já marcava 22h – atribui-se à exaustiva demanda burocrática e sobrecarga de trabalho de um coordenador pedagógico da rede estadual de São Paulo. Apesar desse contratempo, o tempo que passei na escola não permitiu a observação da dinâmica escolar.

Após a coleta dos dados documentais, fui apresentada ao responsável pelas aulas de Sociologia dessa escola, o professor José. A conversa inicial com o professor foi informal e cordial, e, após a explanação da proposta de pesquisa, ele sinalizou a concordância em relação à importância deste trabalho e que ficaria contente em participar da entrevista. A aplicação do questionário e da entrevista ocorreu conforme o agendado, sem imprevistos ou necessidade de remarcações.

José é um indivíduo branco, homem e heterossexual, com idade de 30 a 39 anos. Realizou sua formação entre 8 e 14 anos atrás em uma universidade pública estadual, de forma presencial. É formado em Ciências Sociais, com bacharelado e licenciatura. O professor em questão não realizou nenhum curso de pós-graduação.

Durante a graduação entrou em contato com a temática das relações étnico-raciais, porém, também não realizou nenhum tipo de formação continuada voltada para a educação para as relações étnico-raciais. A formação continuada que foi realizada por ele, de acordo com informações coletadas no questionário aplicado, foi na área de inclusão.

José atua na unidade escolar, que é sua escola sede, há, pelo menos, dois anos no ensino regular. Com a carga horária semanal de até 19 horas-aula, este professor leciona as disciplinas de Sociologia e Filosofia em nível Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos. Ao contrário do primeiro entrevistado, José trabalha em 3 escolas, sendo elas públicas e particulares, ministrando um total de 31-39 horas-aula semanais.

Segue o quadro com as principais informações do questionário:

**Quadro 4:** Principais informações do questionário

|                                                                                | <b>PROFESSOR JOSÉ</b>                             |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Identificação étnico-racial</b>                                             | Branco                                            |
| <b>Gênero</b>                                                                  | Homem                                             |
| <b>Nível de ensino em que atua</b>                                             | Ensino médio e EJA                                |
| <b>Status profissional</b>                                                     | Efetivo                                           |
| <b>Formação</b>                                                                | Bacharel e Licenciatura plena em Ciências Sociais |
| <b>Pós-Graduação</b>                                                           | Não                                               |
| <b>Primeiro contato com a temática</b>                                         | Graduação                                         |
| <b>Formação continuada na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais</b> | Não                                               |
| <b>Formação continuada para o ensino de Sociologia</b>                         | Sim                                               |
| <b>Disciplinas que lecionam</b>                                                | Sociologia e Filosofia                            |
| <b>Número de escolas que lecionam</b>                                          | Três escolas                                      |

**Fonte:** adaptação do questionário realizado com os professores antes da entrevista.  
Elaboração própria

### 5.1.3 Escola Estadual Brazzaville

Localizada no centro da cidade, a E. E. Brazzaville recebe alunos de diversos bairros e escolas da cidade de Araraquara, sinalizando assim um ambiente bastante diversificado no que tange à origem de seus alunos, que possuem condições socioeconômicas diferentes, encaixando-se, em sua maioria, como uma população de classe média e baixa.

As famílias dos estudantes dessa unidade escolar, em sua maioria, de acordo com o documento da escola, são formadas no Ensino Médio e alguns possuem cursos superiores. Grande parte dos provedores dessas famílias trabalham na indústria e no comércio da cidade.

A escola oferece as modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, possuindo respectivamente 323 alunos, 829 alunos no período da manhã e 315 no período da noite, 202 alunos no período noturno e 88 alunos, totalizando 1757 discentes. Em relação aos docentes, não consta no plano de gestão da escola a quantidade de professores que atuam na unidade escolar nem as categorias as quais estão distribuídos.

A escola conta com uma estrutura satisfatória de recursos materiais: computadores para o setor administrativo e para a sala de informática, data shows, impressoras, caixas de som, microfone para eventos, artigos esportivos e materiais de papelaria. A escola conta também com uma sala de leitura com o acervo de livros que são cobrados pelos vestibulares. O documento frisa que, pelo tamanho da escola e pela quantidade de alunos, os recursos, muitas vezes, são escassos.

A estrutura física da escola é adequada, com duas quadras cobertas e duas descobertas, refeitório, laboratórios, sala de informática e robótica, sala de ginástica e de leitura. Possui 29 salas de aula, que não estão adaptadas para receber alunos com deficiências físicas, e salas para a coordenação, direção e secretaria.

O docente responsável pela disciplina de Sociologia do ano de 2024 não concordou em participar da pesquisa. Frequentei a escola semanalmente por 5 meses a fim de marcar a entrevista com este professor que, no início, se mostrou muito aberto para a pesquisa e animado para participar. Inclusive, em nosso primeiro contato, conversamos sobre as dificuldades que a EJA enfrenta no estado de São Paulo e a importância da educação antirracista na formação dos estudantes.

O primeiro contato com esse docente me fez acreditar que talvez a pesquisa pudesse trazer outros resultados – resultados que demonstrassem uma prática efetiva da Lei 10.639/03 -, principalmente porque, dentre os três entrevistados, este seria o único professor negro. Talvez tenha me precipitado no meu “achismo”, entretanto, pode-se afirmar que docentes negros são mais engajados na luta antirracista que professores brancos (Otto, 2023)

Após esse primeiro momento, trocamos informações de contato para combinar a realização da entrevista. Porém, o docente não respondia a nenhuma de minhas mensagens e por isso, precisei comparecer semanalmente à escola para tentar entrar em contato com ele. Ora o professor estava presente, mas não apareceu para conversar comigo – não foi permitido que eu entrasse nos blocos das salas de aulas para procurá-lo – ora o professor não estava na escola. Quando finalmente consegui conversar com o professor, marcamos a entrevista que foi remarcada diversas vezes ao longo do primeiro semestre de 2024.

Na última semana de setembro de 2024, fui à escola novamente afim de remarcar a entrevista com o professor e pelo menos tentar fazer com que ele assinasse o TCLE e respondesse ao questionário, porém, o professor, antes mesmo que eu pudesse dizer o motivo pelo qual eu estava na escola, desistiu de participar da pesquisa. A justificativa que o professor deu para não participar é que ele não era tão envolvido com a escola e com a temática do estudo. Apesar das minhas tentativas de explicar a importância de sua participação na pesquisa, o professor não se mostrou aberto de maneira nenhuma, rejeitando todas as minhas argumentações, inclusive me interrompendo durante os momentos em que eu estava tentando realizar minhas considerações.

Entretanto, o professor me indicou outro colega que provavelmente aceitaria realizar as entrevistas para a pesquisa. A partir dessa indicação, conversei com o coordenador pedagógico para que ele pudesse me apresentar a esse outro docente.

Na semana seguinte, numa sexta-feira à noite, retornei à escola e conversei com o novo possível entrevistado. Chamaremos este professor de Fábio. O professor que não aceitou participar da pesquisa havia me dito que o professor Fábio também lecionava a disciplina de Sociologia. Entretanto, essa informação não foi confirmada, pois nesse ano, Fábio leciona História, Geografia e Filosofia, mas como lecionou Sociologia na EJA no ano de 2023, foi considerado que a participação dele seria adequada para a pesquisa.

O professor chegou na sala dos professores com um leve atraso e por isso precisou rapidamente ir para a sala de aula, porém ainda assim foi possível me apresentar rapidamente a ele, perguntando se ele teria um tempo para conversar após a aula. O professor, então, disse que precisava dar aula, mas que depois poderíamos conversar com mais calma. Além disso, me

convidou para assistir sua aula de História na EJA, cujo tema era governos militares na América Latina. Fui bem recepcionada pelos estudantes que, aparentemente, têm uma ótima relação com este professor, visto que foram muito atentos à exposição do conteúdo e fizeram várias perguntas e comentários a fim de dialogar com a aula.

Após o término da aula, conversei com o professor que confirmou sua participação. Voltei à escola na semana seguinte para que ele assinasse o termo e respondesse ao questionário para que pudéssemos dar andamento à pesquisa.

O professor se identifica como um homem branco, heterossexual e tem entre 25 a 29 anos. Concluiu sua graduação entre 8 e 14 anos atrás em uma universidade privada, realizada de maneira presencial, e possui a titulação em licenciatura plena em Geografia. O professor em questão não possui títulos de pós-graduação.

Entende-se que o professor Fábio, embora licenciado em Geografia, apresenta qualificação para lecionar a disciplina de Sociologia. Os cursos de licenciatura em Ciências Humanas abrangem uma formação interdisciplinar, incluindo componentes curriculares em diversas áreas, como História, Sociologia e Filosofia. Dessa forma, caso o licenciado tenha cumprido uma carga horária mínima relacionada à Sociologia, é possível que esteja apto para atuar nesse campo, no contexto da Educação Básica. Assim como, o licenciado em Ciências Sociais, embora habilitado para a Sociologia no ensino médio, tem qualificação para lecionar a História, Geografia e Filosofia. Essa possibilidade se relaciona com a noção de notório saber, que implica o conhecimento da competência profissional com base na experiência e formação prática, mesmo que não diretamente vinculado à titulação específica. Assim, o cumprimento de uma carga horária adequada em áreas afins pode legitimar a atuação docente em disciplinas que vão além da área formal de graduação. A noção de “notório saber” está prevista na LDB/96, na Lei 13.415/17, que altera o artigo 61:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 2017).

O professor afirmou no questionário que entrou em contato com a temática das relações étnico-raciais em sua formação inicial, porém não realizou formações continuadas relacionadas com a temática. Ainda de acordo com o questionário, o professor não realizou nenhum tipo de formação continuada durante o exercício de sua profissão. Fábio atua na escola há dois anos, porém não é sua escola sede. Com carga de 40 horas-aula, o professor, no ano de 2024, leciona as disciplinas de História, Geografia e Filosofia.

Segue o quadro com as principais informações do questionário:

**Quadro 5:** Principais informações do questionário

|                                                                                | <b>PROFESSOR FÁBIO<sup>11</sup></b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Identificação étnico-racial</b>                                             | Branco                              |
| <b>Gênero</b>                                                                  | Homem                               |
| <b>Nível de ensino em que atua</b>                                             | Fundamental II                      |
| <b>Status profissional</b>                                                     | Efetivo                             |
| <b>Formação</b>                                                                | Licenciatura plena em Geografia     |
| <b>Pós-Graduação</b>                                                           | Não                                 |
| <b>Primeiro contato com a temática</b>                                         | Graduação                           |
| <b>Formação continuada na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais</b> | Não                                 |
| <b>Formação continuada para o ensino de Sociologia</b>                         | Não                                 |
| <b>Disciplinas que lecionam</b>                                                | Geografia, História e Filosofia     |
| <b>Número de escolas que lecionam</b>                                          | Duas escolas                        |

**Fonte:** adaptação do questionário realizado com os professores antes da entrevista. Elaboração própria.

## **5.2 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

A prática pedagógica se caracteriza como uma ação consciente sobre as múltiplas faces que compõem o processo educativo. Franco (2016) argumenta que a partir de uma perspectiva

<sup>11</sup> O professor em questão lecionou a disciplina de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos no ano de 2023.

pedagógica emancipatória, as práticas pedagógicas são ações feitas para “organizar, potencializar, interpretar as intencionalidades de um projeto educativo” (p. 537), de maneira a funcionar como sustentação para uma prática docente construída a partir do diálogo entre os “sujeitos e as circunstâncias” (p.537).

Franco (2016) argumenta, ainda, que essa proposição emancipatória da Pedagogia não se aproxima das práticas pedagógicas atuais:

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas. (FRANCO, 2016, p. 538).

Existe a necessidade, então, de se compreender como se dão as práticas pedagógicas – se é que elas existem –, para a Educação Étnico-Racial nas aulas de Sociologia nas três escolas selecionadas para essa pesquisa.

#### 5.2.1 A relação entre currículo, diretrizes educacionais e a lei 10.639/03: o conhecimento dos docentes acerca da lei, BNCC e Currículo Paulista

O professor João, bacharel e licenciado em Ciências Sociais, conheceu de fato a Lei 10.639/03 num momento posterior à graduação. Entretanto, descreve que seu primeiro contato com essa legislação foi na graduação, de maneira superficial, como algo que “ouviu falar”:

já na graduação ouvi falar né e tal, mas nunca me aprofundei nela. Ouvi falar, a gente lê, né, mas nunca me aprofundei muito nela, não. Então, o contato com a Lei foi posterior, foi já dentro de sala de aula. É... nos meus primeiros anos inclusive quando teve uma... a, aquela semana pra tratar sobre afro, afro-descendentes e tal, sobre o 20 de novembro e até então eu sabia que existia alei, mas eu desconhecia o nome, toda a temática da lei, aí nessa época eu fui atras. Na graduação, provavelmente já teve algum, alguma coisa sobre, mas eu nunca tinha entrado em contato. (Professor João).

Nota-se que o professor João concluiu sua graduação entre 3-7 anos atrás, que corresponde ao período entre 2017 e 2021, ou seja, 14 anos após a aprovação da Lei 10.639/03. Ou seja, entende-se que o curso de licenciatura do professor João não abordou a referida lei.

Já o professor Fábio diz que entrou em contato com a Lei a partir de aulas no curso de Licenciatura com uma professora específica, que buscava trazer em suas aulas as legislações educacionais:

[o primeiro contato] foi na minha formação inicial. Por que eu tinha uma docente do meu curso, professora acho que Marilaine que ela chama né? E ela sempre foi muito pedagógica em tudo o que ela falava, sabe? Então ela sempre explicava toda a parte de legislação, que é uma legislação por mais que tenha um viés que traz cultura, traz sociedade que traz todos esses fatores... é uma questão pedagógica, né? Muito importante! E ela sempre foi muito exata nisso, muito objetiva, muito profunda... e ela deu várias disciplinas dessa área, da área pedagógica, então na formação inicial ela trouxe bastante para gente, para a classe! (Professor Fábio)

O professor José, por outro lado, entrou em contato com a Lei 10.639/03, já no exercício da profissão. Percebe-se, portanto, a partir dos dados obtidos no questionário que a referida Lei já existia quando José começou a exercer o ofício. Supõe-se, então, que o curso de graduação do professor também não abordou essa legislação no curso de licenciatura:

Ah ok... realmente essa lei foi apresentada quando eu já tava em exercício, de forma mais clara assim, apesar dela ser mais antiga né? (...) Hm, eu acho fundamental, eu acho na verdade que demorou até (risada) pra se implementar, e é uma coisa que a gente observa ne. Coisas que vão se tornando lei, a partir de uma discussão, elas têm uma demora assim para serem implementadas. Ainda hoje eu acho que tem bastante relevância assim ainda porque, eu tô ciente é, é um tema que eu trabalho em sala de aula, com diversas turmas. Porém, eu ainda vejo episódios em que nem todos os professores estão a par dessa situação, então a gente no convívio dentro da escola, a gente percebe que é necessário algumas intervenções até, de chamar atenção assim de colega 'olha isso não pode mais ser colocado assim, isso tem que ser revisto' e tudo mais ne... (Professor José).

O professor José demonstra, ainda, que percebe o desconhecimento dos seus colegas docentes sobre a Lei e que isso afeta o dia a dia escolar. Logo na primeira resposta do professor

podemos assumir que existam conflitos de ordem racial na Escola Maputo. De acordo com Rodrigues (2021), a Lei 10.639/03 expõe as tensões em torno das relações étnico-raciais no Brasil, tensões essas que são palpáveis em diversos âmbitos da Educação, inclusive na formação docente. O currículo no ensino superior é marcado por disputa de ideias, inclusive na licenciatura, onde os estudantes estão aprendendo para ensinar. Nilma Lino Gomes (2012) argumenta que a referida Lei carrega consigo a possibilidade de descolonização dos currículos, entretanto isso só poderá ser feito de maneira eficaz se houver uma formação docente efetiva para as relações étnico-raciais em todos os cursos de licenciatura.

O artigo 62 da LDB 9394/63 prevê que a formação inicial do docente da educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura. A resolução nº 1 de 2004, presente nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais dispõe a inclusão da temática nos cursos de graduação no artigo primeiro, inciso um:

Art. 1º 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. (BRASIL, 2004, p. 31).

Nesse sentido, Gomes (2008) argumenta que as iniciativas de formação de professores para a diversidade étnico-racial vêm se configurando, porém a movimentação é insuficiente para dar conta da demanda enfrentada por essa área.

Isso se dá pelo fato de que a discussão das práticas que tematizam as relações étnico-raciais não consegue ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação.

Embora o argumento de Gomes (2008) pareça datado, ele se confirma pelo relato do professor João e do professor José. Dessa maneira, observa-se que:

os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana. (...)

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo (GOMES, 2008, p. 97).

O professor Fábio, ao ser questionado sobre a importância da abordagem das questões étnico-raciais na formação inicial acaba contradizendo a sua resposta à primeira pergunta, em que diz que sua professora tratava a Lei 10.639/03 e outras legislações de forma profunda:

eu acho que sim, não, eu tenho certeza que sim! Que é importante, que é essencial. E inclusive, já de uma forma a justificar essa minha resposta, deveria ser muito maior esse ensino, porque para um docente – que é a minha formação, não sou pesquisador, não sou né, bacharel, eu sou docente! -, para o ensino, quanto mais materializar essa lei dentro de todos os campos possíveis, eu acho que a prática do professor fica muito mais efetiva, ele tem mais informação ele consegue transmitir melhor, ele assimila melhor. Então eu não só acho importante, como que eu acho que deveria ser bem maior, acho que os cursos eles deveriam oferecer mais informações, mais contextualização, porque se você for numa graduação em Ciências Sociais e História você tem toda uma visão que te ajuda a compreender essa lei, mas num curso de Geografia, que é uma ciência um pouco mais levada a questões físicas/naturais, você não tem tanto essa visão! Vai ser só nos momentos, por exemplo, de tratar a questão pedagógica dela, então você vê bastante? Até vê, mas acho que vê pouco, então além de ser importante acho que deveria aprofundar. (Professor Fábio).

A partir dessa contradição, podemos refletir sobre a importância dada à abordagem das relações étnico-raciais brasileiras nos cursos de licenciatura. Pode-se argumentar que a formação docente para as relações étnico-raciais é incipiente, e talvez os cursos de licenciatura não consigam dar conta de abordar a complexidade dessas relações no Brasil. Na formação inicial de professores, é essencial que se aborde esse tema de forma aprofundada para que os novos licenciados não iniciem sua atuação sem um conhecimento prévio sobre a dinâmica étnico-racial brasileira e que tenham critérios para interpretar se o material que se utilizará na escola tem qualidade teórico-conceitual.

Isso pode justificar-se a partir da fala do professor João:

É importante a gente entender que tem conteúdos que tem que ser tratados por lei dentro da escola, dentro do nosso contexto. E as vezes a gente pega currículo que, inclusive o estado de São Paulo, o currículo ele trata do tema do racismo e tal, mas trata de uma forma até superficial, então acho que às vezes desconhece que é uma lei, que é uma coisa que tem que ter, que tem que ser falado sobre isso. Inclusive tem uns professores que até não comentam, não se aprofundam tanto justamente por ter um certo desconhecimento da lei etc. (Professor João).

Silva e Rocha (2020) apresentam um dado relevante no que diz respeito aos fatores que dificultam a Lei nas escolas. De acordo com as autoras, um dos motivos pelos quais a Lei 10.639/03 sofre dificuldades em sua implementação é o desconhecimento da lei por parte dos docentes e a falta de formação continuada:

não efetivação da lei não é necessariamente uma desonestidade ou simplesmente falta de vontade por parte dos docentes, mas tem-se como desafio para a efetivação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira um panorama de racismo estrutural secular que faz com que os fatores anteriormente citados, juntos com a negação desse racismo e com a não compreensão da importância deste ensino e como ele contribui para a transformação da colonialidade presente na educação brasileira e para a ampliação de uma educação mais justa e democrática para todos (SILVA; ROCHA, 2020, p. 16).

A falta, portanto, da menção da Lei 10.639/03 em cursos de licenciatura expressa um tipo de racionalidade presente nos meios de formação docente. Gomes (2008) expressa que tal racionalidade privilegia o conhecimento científico em detrimento de outros tipos de conhecimento produzidos na dinâmica social. Dessa forma, Gomes (2008) evidencia a necessidade de desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na formação docente, que “insiste em se manter distante e neutro em relação à diversidade” (Gomes, 2008, p.98), além da necessidade da inclusão dessa temática na formação inicial de professores e professoras, não apenas nas formações continuadas.

Além do desconhecimento por parte dos docentes, a fala do professor Fábio dialoga com a ideia de que é necessário um mínimo de conhecimento da realidade das relações étnico-raciais brasileiras para que se tenha o discernimento de compreender quando e como abordar a temática, ainda mais porque o currículo do estado de São Paulo – na visão do professor -, muda dependendo da visão política daqueles que gerem o estado:

Nós temos um problema que eu posso ilustrar pra você que é em São Paulo, que é a rede que eu conheço. São Paulo é uma rede muito volátil. Como assim? Dependendo do sistema político que está operando naquela ocasião o currículo, as abordagens, as organizações, as diretrizes, eles dão uma modificada. Então dependendo da visão governamental, dependendo da visão política mesmo, eles expandem muito um assunto, limitam muito outros, criam obstáculos pra alguns e a gente que tá na sala de aula, a gente sente mais do que qualquer um, porque você vê a passagem desses governos e você sente a diferença. Então o que que nós vemos, cada vez mais, por mais que exista essa legislação, você vê cada vez mais um esvaziamento, você vê que além do esvaziamento você distorções, mudanças do real sentido das coisas. Então dependendo do governo, a visão etnocêntrica vem com tudo. Ai, vem outro governo, deixa mais deixa... mais branda, sabe, poderia dizer mais disfarçada. Mas pela visão, até capitalista de ser, de governo que se sucede, nunca essa sombrinha deixa de aparecer, alguns mais, alguns menos. Depende muito da visão até política, do alinhamento político do governo. Ai, você tem um currículo mais etnocêntrico, outro currículo um pouco menos. Além, obvio, dessa questão de você ter escolas, de você ter essa questão das escolas particulares, que devem seguir o currículo, as diretrizes, toda a fundamentação geral, nacional, estadual, mas a gente sabe que eles tem essa questão dessa maleabilidade, dessa questão volátil, muda pra lá, muda pra cá dependendo do dogma da escola, dependendo do princípio da escola, deixa um pouquinho, fala-se pouco... nunca escancaradamente, não é uma orientação que a gente sabe que vão ser objetivas, claras, mas sempre deixa claro. Dependendo dessa visão da escola e do estado dependendo da visão do governador né, do governo, a gente sente bem na pele na sala de aula, na formação do material digital que é um material que vem muito superficial pra nós inclusive. Nós não temos uma coisa muito – posso até te mostrar – não é uma coisa muito detalhada. Então, quem vai receber a formação desse professor com esse material vê muito pouco, além da cobrança, do ritmo, tudo isso colabora, pela minha percepção. (Professor Fábio)

Destaca-se que o estado de São Paulo foi gerido pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) de 1995 a 2022, até a eleição de Tarcísio de Freitas, do partido Republicanos, em 2022. A partir dos dados coletados no questionário, constatou-se que o professor Fábio concluiu sua graduação entre 2010 e 2016, e exerce a profissão até o momento. Nota-se que desde o início de sua carreira, ele atua sob a gestão e orientação de partidos cujas concepções são, respectivamente, neoliberais e conservadoras.

A fala do professor Fábio demonstra a necessidade desse conhecimento prévio dos docentes, pelo fato de que, se as políticas estaduais para o currículo de Sociologia – que ora é reduzido, ora é pulverizado nos itinerários – e da suposta abordagem dos temas relacionados à cultura afro-brasileira que são feitas de forma superficial pelos materiais disponibilizados pelo estado seguir uma perspectiva eurocêntrica, a Lei 10.639/03 não será efetivada no estado de

São Paulo, pois objetiva justamente quebrar com essa perspectiva e abordar as relações étnico-raciais a partir de uma outra: a que nega o mito da democracia racial.

A disciplina de Sociologia, assim como as outras da área das Ciências Humanas tem um leque amplo de possibilidades de abordagem da temática étnico-racial, que contemplem as DCN-ERER. Através da capacidade de problematização da realidade, essas disciplinas, principalmente a Sociologia, são capazes de abordar esses conteúdos sob uma luz positiva, trazendo autores e perspectivas que mostrem contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, as DCN-ERER justificam a necessidade de formações inicial e continuada de qualidade:

há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.17)

Nesse sentido, observa-se dificuldade dos professores entrevistados em trabalhar com o tema em virtude da falta de formação inicial e continuada para a educação para as relações étnico-raciais, sendo necessário que os docentes busquem por vias próprias os meios de aquisição desses conhecimentos.

Essa dificuldade poderia ser amenizada com a consulta de documentos educacionais como a BNCC e o Currículo Paulista, entretanto, quando questionados sobre o conhecimento acerca dos documentos educacionais citados, os professores afirmaram que os conheceram nas formações iniciais, mas que essas normativas não são totalmente adequadas ou são inespecíficas, por conta da amplitude das descrições das habilidades:

Muito bem. Conheço, é, são temas que são até trabalhados nas formações internas das escolas, principalmente em épocas de planejamento, épocas que iniciam semestre, né? Tanto planejamento de janeiro, de fevereiro né, janeiro, depende, como o planejamento de julho, no caso quando a gente retorna do recesso. Óbvio, o currículo paulista é mais focalizado quando você ingressa [na rede pública], né, você interage e tudo, mas a BNCC também na

graduação, aí como ela é nacional né, ela não é de uma rede específica, ela é nacional, então aí os cursos eles, eles, eles legalmente precisam ter essa matéria, esse assunto. (Professor Fábio)

(gargalhada) nossa eu conheço os dois. Bom eu conheci a formação dos dois. Quando a BNCC foi se formar, o processo da formação da BNCC foi bastante conturbado. **A princípio me coloquei contra uma série de coisas que estavam acontecendo porque havia uma série de simplificações de temas e ainda acho que não está totalmente adequado. O currículo paulista acho que me preocupa ainda mais porque me parece ainda mais precário.** Sinceramente? Muito precário, muito mal trabalhado. Eu passei por todas as versões do currículo paulista desde a sua origem com um material ali que surgiu por volta de 2014 se eu não tô enganado. As suas modificações e a sua situação atual que não tem material, né. A gente só tem lá um conjunto de slides preparados por alguém e que fica no nosso julgamento se a gente vai usar ou não, adaptar ou não né, então assim. (Professor José)

Sobre a relação entre a BNCC, Currículo Paulista e a educação para as relações étnico-raciais, os professores entrevistados acreditam que esses documentos fornecem pouca informação para o trabalho com essa temática. Quando questionados se essas normativas tratam sobre a diversidade étnico-racial e se fornecem aos professores os meios necessários para esse trabalho, os professores responderam da seguinte maneira:

Acredito que o currículo de São Paulo como ele trabalha com habilidades e competências ele vem em uma das habilidades vem essa temática, mas como eu falei o material em si é fraco, frágil. Então a gente tem que ir atrás, e a BNCC se eu não me engano comenta... tem sobre isso embora a BNCC a gente faz tempo inclusive que não pega pra ler etc. mas o currículo se baseia na BNCC então acho que sim de certa forma vem pra complementar com certeza. (Professor João)

Vamos lá, acho que da forma como estão construídos, não trabalham bem. Por exemplo, atualmente você tem lá a separação das habilidades, e as habilidades elas são tão abrangentes, mas tão abrangentes que fica difícil você saber o que tá sendo trabalhado. Se você pega a descrição das habilidades, é um amontoado de coisa que fica assim, parece que cabe qualquer assunto em qualquer habilidade. Tirando umas coisas específicas sei lá de geografia física, o restante é tudo mais do mesmo, sem uma definição, sem uma clareza. Muito precário, aliás eu me questiono até se alguém consegue adequadamente escolher qual habilidade correta pra cada coisa. (Professor José)

É aquilo que a gente fala né? Teoricamente... na base dos documentos, sim. Você pode analisar, porque você vai encontrar lá. Até porque existe um peso legal nesses documentos, que se tiver ausência dessa legislação nesses documentos há problemas jurídicos, problemas... enfim. Então, tem. De fato, tem. O que eu percebo, que a conjuntura das organizações elas meio que não

deixa flexível o espaço para abordar. Então, você tem um sistema, que eu não vou nem chamar de conteudista porque já também não é, mas é um conteudista que, é um conteúdo instrumentalizado, sabe? Não é um conteúdo democrático, não é um conteúdo reflexivo, muito menos crítico. É um conteúdo muito engessado. Então, mesmo você tendo toda a base legal, tendo um aparato nas diretrizes nacionais, tendo um aparato no currículo estadual, você tendo esse resguardo de ter que trabalhar, a gente sente falta, ausência, de possibilidades de maior aprofundamento. A gente sente muito essa ausência. Então, de fato tem, e sinto que é mais pelo motivo legal, como eu te disse, eles não podem formatar uma política educacional que não tem essa legislação porque não pode! Tem que ter! Só que também, o subsídio que a gente precisa que é diário, que é in loco, que é específico pra nossa prática, eu sinto falta, eu não encontro. (Professor Fábio)

A BNCC não apresenta orientações específicas<sup>12</sup> para a Educação de Jovens e Adultos e não considera as peculiaridades dos sujeitos que compõem essa modalidade e suas demandas pedagógicas (Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire, 2022; Assumpção, 2022; Silva, 2023).

O dossiê sobre a EJA publicado de forma colaborativa pela Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire (2022) demonstra que as versões finais da BNCC para Ensino Fundamental e Médio, aprovadas em 2017 e 2018, consideram as mesmas competências e habilidades para o ensino de crianças, adolescentes, jovens e adultos “sem nenhuma diferenciação ou referência à necessidade de elaborar diretrizes complementares específicas para cada modalidade de ensino.” (p. 48)

O dossiê considera que a falta de menção à EJA poderia abrir espaço para a autonomia das escolas e redes de ensino para desenvolver um currículo adequado para a modalidade e de acordo com as especificidades socioterritoriais e socioculturais das redes de ensino, entretanto, corre-se o risco de “prevalecer o impulso homogeneizador que torna os currículos pouco relevantes e leva à infantilização das práticas pedagógicas com as pessoas jovens e adultas” (AÇÃO EDUCATIVA, CENPEC, INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p. 22).

O Currículo Paulista, elaborado em consonância com a LDB e a BNCC, segue a mesma linha no que tange às orientações para a Educação de Jovens e Adultos. O Currículo Paulista, ao contrário da BNCC, possui uma seção específica para a EJA. No item destinado à modalidade, o documento descreve brevemente o que é a Educação de Jovens e Adultos, destaca a garantia da modalidade pela Constituição brasileira e pela LDB nº.9.394/96 e

---

<sup>12</sup> Utilizando o artifício de busca de verbetes (Ctrl + F) no documento da BNCC (Ensino Médio) encontrado no site do Ministério da Educação, é possível verificar que os termos “jovens e adultos” e “educação de jovens e adultos” aparecem seis vezes e uma vez no documento, respectivamente.

reconhece que a etapa de ensino em questão possui características próprias em relação ao perfil dos estudantes, que é heterogêneo em relação à “idade e origem, ritmos diferentes de aprendizagem, além da pluralidade de crenças e valores” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO,, 2020, p. 41), e, por isso, as práticas pedagógicas devem se adequar a sua singularidade:

Metodologias de ensino adequadas, como as ativas e aplicáveis, animam, estimulam, encorajam o estudante e ajudam na diminuição da evasão escolar. Atividades criativas que conectem disciplinas, ultrapassando a visão fragmentada do conhecimento, e assegurem intervenções interdisciplinares permitem fomentar um ambiente de aprendizado permanente e de qualidade para todos. Procedimentos como trabalho sistematizado e interdisciplinar com leituras diversas; envolvimento do estudante na escolha das atividades; valorização da cultura e do contexto local referenciados na cultura global, e consideração dos interesses, da realidade e dos projetos pessoais e sociais do estudante são outras possibilidades que enriquecem a aprendizagem. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, p. 41)

Após esse reconhecimento por parte do estado de São Paulo, as orientações do Currículo Paulista para a EJA são finalizadas e inicia-se um novo subitem. Percebe-se que este documento não propõe um currículo específico para a EJA, apenas evidencia a necessidade de produção de práticas com características adequadas para essa modalidade de ensino. A partir disso, Pereira e Di Pierro (2024) expõem que “a EJA não possui um currículo próprio da modalidade e os seus professores fazem ‘adaptações’ do Currículo Paulista produzido para o ensino regular” (p. 84)

Nesse sentido, supõe-se que a dificuldade dos professores também pode ser atribuída à falta de recursos nos documentos educacionais que devem, obrigatoriamente, nortear as práticas para o ensino de Sociologia para a Educação de Jovens e Adultos, sendo necessário recorrer às seções destinadas ao ensino regular para a construção e adaptação do currículo. Além disso, pode-se assumir que existe uma dificuldade em relação à seleção e adaptação do conteúdo para a educação étnico-racial na EJA, uma vez que a formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura em relação à temática também é defasada, conforme exposto anteriormente.

### 5.2.2 A escola e as relações étnico-raciais: o entendimento dos professores sobre a importância da educação étnico-racial e práticas pedagógicas nas aulas de Sociologia

A partir do que foi exposto, conseguimos olhar com mais atenção as abordagens dos professores para a educação das relações étnico-raciais nas aulas de Sociologia da EJA nas escolas selecionadas.

Antes de abordar as práticas pedagógicas, considera-se necessário compreender a percepção dos professores acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira, e sua importância para as Ciências Humanas e para a Sociologia enquanto disciplina do ensino básico.

Os professores concordam que a Lei 10.639/03 e as Diretrizes publicadas a partir da aprovação da Lei foram um ganho para as Ciências Humanas:

Ah! sim, eu acredito que foi um ganho sim, principalmente pra história, mudou muito a abordagem de uns temas da história. A relevância por exemplo de temas como a questão do Egito, é, trazer, por exemplo, a cultura e a contribuição de outros povos da África né, porque eram ignorados. Se falava do Egito, um Egito branqueado, na perspectiva dos gregos, pra falar a verdade, uma coisa muito clássica, muito formal. E a própria questão da cultura africana no Brasil, por exemplo, então ganhou muita relevância né, então hoje quando a gente fala de período colonial por exemplo se torna muito, é, assim, é um tema assim, tem capítulos inteiro que vão falar ‘olha, cultura africana no Brasil’, então como é que foi essa questão também do tráfico negreiro etc e como foi a vivência dessa população trazida pra cá, aqui, no sistema colonial. É, e algumas abordagens fazendo paralelo né, então, o nosso passado... escravocrata, com a questão da atualidade. Então eu acho que foi um ganho, com certeza. (Professor José)

Com certeza! Eu penso no ensino muito discriminatório, não hoje somente, ainda é, penso que ainda seja, claro que ainda é. Mas eu penso como... elaborando uma visão de como é hoje eu penso como era antes dessas medidas mais legais, de tornar obrigatório que todos os ensinos públicos e privados fizessem essa adequação. Como eles tratavam de forma discriminatória, de forma rasa e até inverídica! De todo um aglomerado de coisas históricas né, que envolve tanto a questão negra, questão africana, que não são indissociáveis da cultura brasileira né, então todas intrínsecas, ligadas né. Então eu imagino como foi um ganho, por mais que eu sinta que se fala pouco ou melhor, fala-se menos do que deveria, estuda-se menos do que deveria, aborda-se né, menos do que deveria, mas ainda assim eu considero um ganho significativo por conta dessa possibilidade de romper muita coisa inverídica, muita coisa camuflada, muitos conceitos históricos que não existiam, que foram deturpados né. Então eu

acho que a visão pedagógica ela possibilitou, através dessa obrigatoriedade melhores reflexões, melhores formações! Formou melhor a sociedade desse período em diante, o que é positivo né, o que é bom né, uma população bem formada é bem-informada! (riso) (Professor Fábio)

Sim, sim, acredito que é um passo importante, com certeza. (silêncio de alguns segundos) É... Como política pública, né. De forma de política pública tem que ser implementada né. Com certeza, com certeza. É um assunto que ela pulveriza entre história, geografia todas as disciplinas das ciências humanas têm algo a tratar sobre essa questão. Então é um ganho enorme com certeza, não só da Sociologia. O ganho é pra sociedade de forma geral, pra uma... uma conscientização, pra uma argumentação né, pra uma questão social, pra entender a nossa sociedade. Obvio que a educação tem esse papel, e trazer a temática racista é essencial para o nosso país né, essencial pro aluno, pro cidadão entender como ele é formado, como as relações de poder existentes na sociedade e etc. Então pra educação é um ganho de formação de consciência cidadã né, e, então eu acho que tá pulverizado em todas as disciplinas assim. (Professor João)

Os professores reconhecem que a Lei 10.639/03 também é um dispositivo conscientizador acerca da realidade étnico-racial brasileira. Entretanto, a partir do uso de frases como “É, e algumas abordagens fazendo paralelo né, então, o nosso passado... escravocrata, com a questão da atualidade” (neste momento houve hesitação do professor ao proferir a palavra ‘escravocrata’) e “Óbvio que a educação tem esse papel, e trazer a temática racista é essencial para o nosso país né”, é possível nos questionarmos como se dão as relações intersubjetivas que se estabelecem entre professores brancos e alunos negros.

Cabe questionar: o que seria uma temática racista? Por que o professor demonstrou hesitação ao se referir ao passado escravocrata brasileiro?

Pode-se considerar o uso do termo “temática racista” como um ato falho do professor. Entende-se, aqui, por ato falho uma manifestação simbólica indesejada do inconsciente do indivíduo<sup>13</sup>. Entretanto, não se imputa ao professor que cometeu este ato, entendido aqui como falho, o rótulo de racista, mas o uso deste termo em específico (assim como a hesitação do outro professor) abre-nos espaço para questionar a relação entre a branquitude que constitui os docentes brancos e o trabalho para a educação étnico- racial por esses sujeitos.

---

<sup>13</sup>O conceito de **ato falho** é explicado por Sigmund Freud no livro "**A Psicopatologia da Vida Cotidiana**" (1901).

Maria Aparecida Bento aborda as dimensões da branquitude na obra “Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil” (2016). De acordo com a autora, o branqueamento é considerado pelos brasileiros como um problema do negro, que busca se identificar como branco adquirindo suas características raciais através da miscigenação. Neste processo, o branco é posto, de acordo com os pressupostos iluministas, como sujeito universal, cuja humanidade ideal é objeto de desejo de outras identidades raciais. Bento (2016) discute que, na verdade, o branqueamento no Brasil não é um desejo genuíno do negro, mas sim um “processo inventado e mantido pela elite branca brasileira” (2016, p. 28), que considera seus integrantes brancos como o referencial máximo de ser:

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2016, p. 28-29)

Nesse sentido, Cardoso (2010) define a identidade racial branca como uma identidade heterogênea não estática, pois se modifica e se adapta ao longo do tempo, e a branquitude como um “lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (p. 611). Além disso, Cardoso (2018) argumenta que ao se colocar como padrão de referência, o branco também se coloca como “invisível”.

Bento (2016) discute que nos debates sobre raça no Brasil o foco “é o negro e há um silêncio sobre o branco” (p. 29), e que esse processo de invisibilidade do branco e silêncio sobre essa classe de pessoas pode ser caracterizado como um pacto da branquitude:

o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil. E, à medida que nós, no Ceert, fomos ministrando cursos dirigidos ao movimento sindical, tornou-se mais aguda a percepção de que muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises. Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não

associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. (BENTO, 2016, p. 29)

O fato de a focalização das discussões de raça no Brasil serem no “problema do negro” impede que se discuta as dimensões do privilégio do branco (Bento, 2016), que foi construído ao longo de 500 anos numa sociedade que foi fundada a partir da escravização de indígenas e africanos. Nesse sentido, Bento (2016, p. 3) argumenta:

o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo.

A hesitação do professor José em mencionar o passado escravocrata brasileiro pode ser entendida como uma manifestação simbólica do silêncio da branquitude descrito por Bento (2016). A partir disso, é pertinente entender a heterogeneidade do branco brasileiro. Cardoso (2010) distingue dois tipos de branquitude: a branquitude crítica e acrítica:

a branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos. (CARDOSO, 2010, p. 611)

Cardoso (2010) se refere à aprovação ou desaprovação pública chamando atenção para o fato de que nem sempre o que é dito publicamente é dito também em espaços privados, entretanto, os professores entrevistados compreendem a importância e a necessidade da Lei 10.639/03 enquanto política pública e condenam o racismo que está enraizado na sociedade brasileira. Portanto, utilizando a definição de Cardoso (2010) podemos classificar os entrevistados como componentes da branquitude crítica, pois desaprovam o racismo publicamente.

Entretanto, desaprovam o racismo não significa que a branquitude crítica não cometa nenhum ato racista. Evidentemente, as práticas de racismo são múltiplas e devemos diferenciar

práticas de “grupos neonazistas com agressão física; daquele praticado, às vezes sem intenção, por um profissional de Recursos Humanos” (CARDOSO, 2010, p. 612-613).

O fato do profissional de RH contratar o candidato branco influenciado pela branquitude não se trata de uma agressão física ao candidato negro. Trata-se de uma discriminação muitas vezes não reconhecida como discriminação, ou melhor, discriminação racial “injusta” (Silva Jrº, 2003, pp. 99-114), ou por outras palavras, prática de racismo porque o selecionador preteriu um candidato em virtude de sua identidade racial a partir do pressuposto preconceituoso ou racista de que o branco possui maior valor do que o negro, inclusive, porque o próprio selecionador é branco e se reconheceu no candidato branco ao mesmo tempo que recusou reconhecer-se no candidato negro de forma equitativa.

Cardoso (2010) argumenta sobre a necessidade de se distinguir a branquitude crítica e acrítica. A heterogeneidade dos indivíduos brancos se expressa tanto na desaprovação “dos privilégios obtidos com sua identidade racial quanto argumentando em favor da superioridade racial e pureza nacional” (p. 613), nesse sentido, “por um lado, a branquitude crítica não se preocupa com a reflexão de que possuem identidade racial, por outro lado, a branquitude acrítica propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca” (p. 613)

Pode-se argumentar, a partir das ideias expostas por Cardoso (2010), a necessidade de conscientização dos brancos acerca de seu pertencimento de raça, ou seja, é preciso que este grupo de pessoas se compreendam como indivíduos racializados para que tomem consciência de seu privilégio racial na sociedade.

Edith Piza (2016) argumenta que, no Brasil, as relações raciais se configuram de maneira a considerar o branco como invisível. Ou seja, apenas as outras identidades raciais se configuram como identidades racializadas. A autora explica essa afirmação dando o exemplo dos estereótipos relacionados aos grupos raciais: os asiáticos são considerados popularmente como muito inteligentes e bem-sucedidos, e os negros como incapazes.

Os estereótipos enraizados no imaginário popular, no entanto, não atingem os brancos, pois esses não carregam características de todo o grupo, isto é, aos brancos se concede a possibilidade de preservação da sua individualidade.

Esta posição, no Brasil, pode ser estendida a outros grupos raciais, especialmente (de modo ambigualmente positivo) ao grupo dos descendentes de asiáticos - japoneses, chineses, coreanos - os quais são chamados a

responder pelo estereótipo da inteligência e do sucesso profissional. Se uma falha, alguém sempre vai se lembrar de que “japoneses são superinteligentes e bem-sucedidos. Então, por que você falhou?” Mas, se uma pessoa negra estiver estacionando um carro em lugar proibido, alguém pode sempre lembrar que “só negros fariam isso!” Entretanto, entre brancos, falhar nas expectativas que se formam em torno de alguém ou cometer uma infração de trânsito (ou qualquer outra) certamente contará com o beneplácito de alguém que se lembrará: “coitado, nunca teve muita sorte no caso da infração, levará um palavrão pelas costas, que poderá, no máximo, ofender a mãe preposta para estas ocasiões, mas jamais o conjunto dos brancos, o grupo racial ao qual pertence. (PIZA, 2016, p. 76).

Dessa maneira, Piza (2016) atribui à individualidade do branco um “lugar de raça” (p. 77), que é caracterizado pelo “espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos dessa relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e o do branco é o de sua individualidade” (p.77). Em outras palavras, um negro representa a todos de seu grupo e um branco representa a si mesmo, pois não se enxerga como um ser racializado.

Entretanto, Cardoso (2010) argumenta que a concepção de identidade racial invisível dos brancos não se sustenta, pois “desde os primeiros encontros dos europeus com os africanos e ameríndios houve uma delimitação em que portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses e alemães foram marcados ou se autodefiniram como brancos” (p. 619). A argumentação de que a identidade branca seria invisível “acaba por privilegiar o ponto de vista dos brancos, que sem se enxergarem, acabam por não questionarem suas vantagens raciais” (p. 619)

Conforme constatado, a estrutura social brasileira privilegia pessoas brancas, que se aproveitam de privilégios em virtude de sua classificação racial desde o nascimento:

Ao grupo branco adiciona-se a construção de uma identidade racial que recebe o legado simbólico de referências positivas como: inteligente, belo, culto, civilizado, capitalista, comunista, democrático etc. A concepção estética e subjetiva da branquitude é dessa maneira dignificada, o que leva que a ideia de superioridade se constitua como um dos seus traços característicos (Fanon, s/d [1952], pp. 37-39; Jacobson, 2004, pp. 63-96). (CARDOSO, 2010, p. 623)

Nota-se que, embora o racismo não esteja com o branco desde o nascimento, “a branquitude foi construída como lugar racial da superioridade” (CARDOSO, 2010, p. 623). Essa ideia não se direciona ao indivíduo branco, mas sim à “branquitude como o lugar racial da superioridade” (2010, p. 623), que foi construído socialmente e historicamente e pode ser

desconstruído a partir de um trabalho de conscientização racial do branco, que vive o conflito de pertencer ao grupo que oprime identidades distintas à sua, ao mesmo tempo que se coloca contra essas opressões (Cardoso, 2010).

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos antirracistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo (CARDOSO, 2010, p. 624)

Nesse sentido, pressupõe-se que os ideais da branquitude, construídos socialmente, perpassam a prática de docentes brancos, que muitas vezes se sentem “desconfortáveis no momento de abordar questões raciais” (PIZA, 2016, p. 94) e não se sentem à vontade para lecionar fatos ligados às relações raciais. Piza (2016) atribui uma possível razão para isso:

No contexto de uma identidade em que o outro só pode ser semelhante, o discurso da igualdade na diferença não pode ser compreendido, pois o diferente não existe como outro. O diferente nem sequer existe, já que eu não existo enquanto alguém também nomeado em termos de diferença. A posição racial não nomeada pode excluir a possibilidade de alguém reconhecer-se e reconhecer o outro em termos de igual-semelhante, igual-igual e igual-diferente (PIZA, 2016, p. 94)

No caso dos professores entrevistados, quando questionados sobre o impacto da Lei nos estudantes, dois deles apresentam o desconforto causado pelo embate de opiniões distintas dos estudantes e o medo de represália:

Tá, eu acredito que sim. Porque é, assim como alguns outros temas a gente percebe que eles não têm contato com esse tema. Aliás, esse é um tema que é até delicado da gente as vezes abordar porque a gente, dentro do contexto atual, que a gente passou por uma fase bastante conservadora no Brasil recente, né... qual é a problemática, a gente vai introduzir temas relacionados à cultura africana e essa questão de temas raciais e aí qual é o problema, o problema é o aluno apresentar um discurso conservador, dizendo que isso é

‘mimimi’, né, que é uma questão de ‘ah vocês tão se fazendo de vítima’. Esses tipos de é vamos dizer assim, de embate, a gente tem na sala de aula ainda. Então, quer dizer, isso demonstra uma importância muito grande de trazer esse tema, porque senão ele vai ser, ou negligenciado, que é um crime pra esses alunos entenderem sua identidade e a identidade do brasileiro, é, e por outro lado, combater ataques racistas que ainda ocorrem dentro da sala de aula. Então assim, não tem como, esse tema demorou pra chegar e ele tem que ser implementado em até outras matérias, tinha que ser uma abordagem transversal. Sabe, assim? Minha perspectiva é essa. (Professor José)

Sobre os alunos a gente vê que é muito banalizado entre eles, por eles mesmos. Então quando a gente vem trazendo, falando um pouco mais sério e pautando nas aulas parece que começou a instigar eles. Mas é um tema um pouco banalizado pelos alunos, como se eles já soubessem o que é, por conta da questão da vivência. Por conta do que eles vivem, a gente tem muitos alunos mesmos, eles banalizam entre eles mesmos as falas racistas, e etc. então quando a gente vem com essa temática parece que pra eles não importa porque eles falam que já conhecem, mas na verdade não conhecem... a formação crítica ainda falta e eu acho que a sociologia vem legal para isso. (Professor João)

Os professores avaliam que uma das dificuldades de falar sobre as relações raciais é o fato de que os alunos não têm contato com o tema ou conhecem e não veem importância em seu estudo, e que quando se aborda na escola acontece o embate entre diferentes ideologias. Os estudantes, principalmente os de EJA, que são jovens, adultos e idosos com mais vivências se comparados à adolescentes e crianças, entram em contato todos os dias com questões relativas à diversidade racial do Brasil. Esses estudantes, assim como qualquer indivíduo, possuem opiniões e visões de mundo que, no espaço escolar, vão entrar em conflito, principalmente em uma aula de Sociologia, que de acordo com o professor João:

... na sociologia a gente trabalha muito aula expositiva dialogada como método né. Então a conversa, roda de conversa, opinião dos alunos, como eles entendem essa formação racista [da sociedade], como eles entendem esse tipo de violência etc. (Professor João)

Levando em consideração uma metodologia de tendência progressista, como no caso abordado nessa dissertação, a libertadora, o papel do professor é justamente reconhecer o letramento do jovem, do adulto e do idoso como ponto de partida para a discussão e para a reelaboração do conhecimento. O docente deve exercer o papel de mediação, pois não deve negar o conhecimento do educando, mesmo que esse tenha uma opinião contrária a sua. Nesse

sentido, pode-se dizer que quando questões da branquitude atravessam a prática docente, como quando o professor diz que os alunos acham “mimimi” estudarem sobre assuntos relativos às relações étnico-raciais, fica evidente uma dificuldade de mediação da aula.

O professor Fábio comenta sobre esse tipo de situação na EJA quando responde ao mesmo questionamento sobre o impacto da Lei nos estudantes:

Acho que sim! Porque nós temos que pensar no estudante como um ser coletivo, social, cidadão, que vai fazer escolhas que vai envolver sua sociedade, que vai ter uma personalidade, que vai ter uma visão ética, moral uma visão sociológica das coisas. Ele é um estudante quando ele está aqui! Mas de dia ele está interagindo no comércio, de dia ele tá usando as instituições – de dia digo, porque a EJA ser a noite -, enfim, durante o cotidiano. Então toda a formação que faça esse estudante ter elementos que esclareçam pra ele qualquer assunto, isso vai trazer muita maturidade, muita reflexão, sabe? A gente até entende que tem que ter a contrapartida do estudante, do interesse, da vontade, é evidente! Mas a gente analisa que, mesmo assim, para ele estar na sala de aula te ouvindo já é um ganho. Porque o que ele escutar de você como um formador crítico, como um formador esclarecido, como um formador que vai formá-lo, mas não como uma transferência de coisas, de conhecimentos né. Mas como alguém que vai ajudar ele a pensar por si, e pensar verdades por si. Então a gente pensa que a sociedade ganha, né. Então, toda a parte, por exemplo, que você explicar pra ele sobre questões religiosas que derivam da África, sobre questões – vamo posicionar aqui – até de colonialismo que justifica muito o cenário econômico, social e político do continente inteiro hoje, né. Tudo isso, que você ensina pra ele, você está ajudando, sendo um facilitador, para ele entender coisas que a sociedade explica de outra forma, uma sociedade que está às vezes ensinando com preconceito. As vezes não, quase que sempre né! Com preconceito, com estereótipos, então você ensinar esse jovem, você ensinar esse adulto... as vezes uma pessoa vividíssima, mais que você. Eu tenho casos, né, desses. A pessoa tem 60 anos, tá na sua frente e você explica pra ela uma coisa que ela deveria saber – pela sua idade -, mas ela não sabe, por quê? A sociedade é movida num ângulo diferente, a sociedade tá envolta em preconceito, discriminação, estereótipos, em visões adulteradas né. Então você explica, você esclarece. E ele pensa de outra forma, por ele próprio né, você não manipula nada, mas ajuda ele a esclarecer. Você percebe na cara do aluno, você percebe no rostinho dele que você tá ajudando ele né. Principalmente na, nas dúvidas né. Às vezes você olha e você vê que ele tem uma pergunta, você deixa ele perguntar e ele pergunta e você fala ‘que bom que você perguntou!’. Porque percebe que desencadeou na mente dele alguma reflexão né. Aí ele vai sair da escola, naquele mesmo dia, e no futuro vai deixar de estudar e você vai ter um cidadão com conhecimento que é essencial, crítico, reflexivo, que se posiciona. Então, acho que essa é uma das grandes riquezas pedagógicas, intelectuais que essa lei gera. Pode gerar né, vamos dizer assim. (Professor Fábio)

Nota-se que os professores acreditam que a Lei 10.639/03 seja um ganho para a Sociologia, para as Ciências Humanas, para a prática pedagógica, para os estudantes e para a sociedade. Entretanto, pode-se dizer que ainda é necessário um longo percurso a ser percorrido para que os professores da educação básica tenham toda a expertise para lidar com embates gerados pelos sentimentos que emergem quando se trata de questões relativas às relações raciais. Para isso, é urgente a formação continuada de professores da rede básica para sanar a defasagem na formação inicial dos cursos de licenciatura no que tange ao ensino das relações étnico-raciais brasileiras.

5.2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e a prática pedagógica dos professores da EJA nas três escolas da rede estadual de ensino integrantes da pesquisa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial colocam as orientações gerais para a implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 6/2002. Conforme exposto ao longo desta dissertação, as DNC-ERER não estabelecem metas e objetivos a serem cumpridos, mas nos oferece orientações para a prática pedagógica para o debate sobre as relações étnico-raciais, para que apliquemos nas diferentes regiões do país, respeitando as características específicas das escolas. Ou seja, devemos nos basear no documento para realizarmos práticas pedagógicas que façam sentido em cada contexto escolar.

Aprofundaremos, nesta subseção, a análise do trabalho voltado para uma educação étnico-racial nas aulas de Sociologia realizadas pelos professores nas três escolas da rede estadual de ensino participantes desta pesquisa. Além disso, se discutirá brevemente acerca das ações das escolas para a efetivação das DCN-ERER e para a resolução de conflitos de ordem racial que acontecem dentro delas.

O professor João quando questionado se as aulas de Sociologia contemplavam o debate étnico-racial deu resposta positiva.

Acredito que sim, né, obvio. É uma temática que a gente vem trabalhando ao longo dos anos. Do começo ao fim do ano em todas as séries em todas as

etapas. Os materiais, eu confesso que o material didático do Estado de São Paulo ele trabalha a temática, mas eu acho ele bem superficial no meu entender. Então eu tô sempre buscando trazer vídeos, documentários, filmes inclusive, textos também e a... na sociologia a gente trabalha muito aula expositiva dialogada como método né. Então a conversa, roda de conversa, opinião dos alunos, como eles entendem essa formação racista, como eles entendem esse tipo de violência etc. (Professor João)

Entretanto, o professor João não deixou claro na entrevista em quais momentos do conteúdo aborda essa temática, e enfatizou a falta de material adequado para trabalhar as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos.

Então, é que funciona assim na EJA, a gente tem o currículo do Estado de SP, né. Esse currículo na EJA ele é mais simplificado, vamos dizer assim que o currículo normal. Então no material didático da EJA a gente tem, a gente tem, a gente pode trabalhar com vários tipos de materiais e tem materiais que não aborda, né. Então eu faço algumas aulas meio que diversificando e implementando esse tema, mas no currículo mesmo ele não aparece. (Professor João)

E continua:

Quando a gente fala por exemplo de desigualdades sociais, a gente implementa a desigualdade étnico racial para implementar. Mas no currículo da EJA não tem essa menção. No estado de SP porque não tem o material específico na verdade né, ele tinha lá acho que alguns anos atrás mas esse material não existe mais, então a gente vem com a implementação do livro didático e aí gente vai implementando de acordo com as temáticas que vão ser repassadas nas aulas, quando a gente fala principalmente de desigualdade a gente entra nessa temática e principalmente quando também tem algumas questões da escola quando tem trabalhos na escola, no ensino regular, a gente acaba levando pra EJA também certas.. quando a gente fala da da semana racial e etc. a gente acaba implementando essas aulas na EJA. (Professor João)

Neste momento, observa-se uma incerteza do professor ao responder ao questionamento sobre o trabalho para as relações étnico-raciais. É importante lembrar que João não teve contato com a educação para as relações étnico-raciais em sua formação inicial e não realizou atividades de formação continuada no assunto em questão durante o exercício de sua função, conforme os

dados levantados pelo questionário. Dessa maneira, atribui-se a este fato a dificuldade de se pensar em uma abordagem do tema em outros conteúdos além da desigualdade social.

O professor José segue o mesmo padrão do professor João, pois, quando questionado sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de Sociologia, afirma que as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira e africana são temas que devem ser abordados nas aulas:

Têm, inclusive é tema que tem que ser abordado. É um dos temas a questão da desigualdade racial no Brasil, as várias maneiras de desigualdade né e um dos tópicos é essa questão da desigualdade racial. Então aí a gente tem que abordar né, com Power Point, trazer dados históricos, aí a gente traz pro contemporâneo a questão de dados estatísticos. De outra maneira, também a questão de uma abordagem mais vívida né, trazer música, vídeo, porque isso é um convite ao aluno pra acessar o conteúdo. Se não, fica também um conteúdo meramente transmitido de maneira formal e alienada né. Eu vou lá, passo o conteúdo na lousa ‘ó gente vamos falar sobre desigualdade racial’. Passo o conteúdo como se fosse qualquer outra coisa e a molecada não vive isso, o aluno não assimila. Então eu acho que assim, músicas, e agora a gente se beneficia de alguns recursos interessantes né, quando algumas instituições chamam o convite a leitura né. Então você tem a questão do Racionais (MC) que entrou lá como literatura da UNICAMP. Mas a molecada já conhece pouco né... O quarto do despejo... né, esse tipo de coisa. E alguns vídeos, filmes também são interessantes é que as vezes gente não tem muito tempo de passar aí tem que selecionar um trecho pra poder passar, mas são um ganho muito grande pra aula, pra vivência da aula. (Professor José)

Supõe-se que o professor José busca trabalhar a temática de maneira mais dinâmica, para que o aluno se envolva mais com o conteúdo. Para isso, tenta articular as referências culturais dos alunos, as que também são exigidas pelos vestibulares, como o da UNICAMP<sup>14</sup>, com os referenciais clássicos da literatura e do cinema. Embora o professor José traga recursos variados, ele não informou outro conteúdo possível de se trabalhar com a temática das relações étnico-raciais, além do conteúdo sobre desigualdade racial e social.

O docente expressa uma certa lamentação quanto ao fato de que a temática é apenas um conteúdo a ser trabalhado ao longo do ano:

É, eu só vou fazer uma parte aqui que é um outra coisa que é o seguinte: é um tema muito rico e interessante, e é uma pena que ele seja apenas um conteúdo. Por quê? Fica naquela coisa também da gente assim ‘ah eu preciso encerrar

<sup>14</sup> A Universidade de Campinas incluiu a obra *Sobrevivendo no Inferno*, do grupo de rap Racionais MC's em sua lista de obras, cuja leitura foi obrigatória para o vestibular do ano de 2020. A informação pode ser consultada através do link: <https://www.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/lista-de-livros/>

esse tema pra passar o próximo porque tem muitos conteúdos no ano pra passar’. Então esse é um problema que a gente tem também de regular o tempo que a gente vai trabalhar essa temática. (Professor José)

Pode-se afirmar que a temática das relações étnico-raciais não é apenas um conteúdo. O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana possui uma variedade de conteúdos e temas que devem ser incluídos no currículo. Orientam as DCN-ERER:

aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (BRASIL. 2004, p. 18)

Nota-se na fala do professor José uma tentativa de justificar a crença de que a educação étnico-racial é apenas um conteúdo. Conforme discutido anteriormente, a Sociologia no Ensino Médio paulista sofre com perda da carga horária desde a aprovação do Novo Ensino Médio, portanto, seria compreensível a preocupação do docente em dar conta do conteúdo (que é extenso) com poucas aulas semanais. Entretanto, por mais que a carga horária seja pouca, não se justifica o não-trabalho com a educação das relações étnico-raciais, tendo em vista que é possível abordar a temática em outros conteúdos propostos pelo Currículo Paulista em outras disciplinas da área de Ciências Humanas, para além da Sociologia, assim como de outras áreas. Além disso, as DCN-ERER determinam que “o ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo” (Brasil, 2004, p. 22).

O professor Fábio cita outros conteúdos possíveis de serem abordados:

Na EJA, quando nós falamos em sociologia especificamente. Quando nós falamos por exemplo, eu posso dizer pra você assim, conteúdos políticos:

segregação, apartheid, eles adoram inclusive, é, porque eu acho que eles não tem, não acho não, eles não tem, de fato, conhecimento de como era o sistema, por exemplo do apartheid, ou quando nós falamos de desigualdade social, que aí a gente por exemplo vai para os Estados Unidos e mostra a política de segregação que existe lá há décadas, então o apartheid, sistemas de governo, quando você vai tratar monarquias, existe monarquias na África mas eles não conhecem. Se você falar da monarquia inglesa eles conhecem. Se você falar da monarquia espanhola, muitos, não todos, conhecem. Se falar de impérios eles conhecem só aquela coisa eurocêntrica, né? Então, quando você fala de sistemas de governo, sistemas políticos, quando você fala de regimes de exceção, regimes autoritários, segregação. Nós trabalhamos bastantes quando a gente fala de por exemplo, colonialismo. Isso é fato! Por quê? Porque você vê todos os precedentes que ocorreram nos registros históricos, e você consegue, pela sociologia (geografia também), você consegue fazer uma visão contemporânea, que são as consequências, os resultados, sabe? Você vê a sociedade dentro da estrutura de hoje, e você vê o que ele, o que fez ele chegar né? Então, você não consegue observar o atual, sem analisar toda a construção histórica, né? Então, quando você estuda colonialismo, os processos colonialistas, quando você vê uma unidade sobre Estado e Sociedade, quando você analisa formas de governo, formas de estado, e você mostra um pouco como são, e os alunos conhecem que em outros, que no continente Africano, por exemplo, você tem regimes as vezes totalitários, regimes formados por clãs, governos diferentes! Então, você tem que fazer todo um retrospecto com esse aluno, então, nessas áreas você estuda bastante nessa questão. (Professor Fábio)

Observa-se que, ainda que o professor Fábio trabalhe a temática das relações étnico-raciais em temas mais comuns, como a desigualdade enquanto consequência do colonialismo, existe a tentativa de trazer outros temas que são relativos à história da África. Pode-se afirmar que, ao trabalhar sobre questões relativas ao Estado e à Sociedade, conteúdo previsto pelo Currículo Paulista, podemos adquirir um novo olhar sobre as formas de organização sociopolíticas das sociedades africanas.

O contato com outras formas de organização social estimula a compreensão elas não precisam ser vistas como melhores ou piores, apenas como diferentes, valorizando, de maneira crítica, as manifestações sociais e culturais sem hierarquizá-las, conforme afirmam as DCN-ERER:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes

africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 20).

De acordo com Santos (2023), a menção das relações étnico-raciais no contexto escolar de forma geral ocorre quando se trata de “assuntos relativos a preconceito, discriminação, segregação, desigualdades sociais ou então quando é desejado trazer para o cenário a importância das ações afirmativas para a população negra” (SANTOS, 2023, p.18). Faz-se necessário destacar a sugestão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais para a abordagem de conteúdos:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Esse documento educacional explicita também que a Lei 10.639/03 busca a

desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (BRASIL, 2004, p. 18).

No que tange ao ensino de Sociologia, é possível fazer várias interlocuções com o que é solicitado pelas DCN-ERER, principalmente em relação às questões políticas, culturais e ideológicas indicadas pelas diretrizes.

Não obtive acesso ao plano de ensino do professor José e do professor Fábio, porém o plano de ensino do professor João para a disciplina de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos, disponibilizado pela coordenação da Escola Luanda se organiza da seguinte maneira: no primeiro bimestre, são abordadas questões introdutórias à Sociologia, como o contexto histórico da disciplina e a diferença entre senso comum e conhecimento científico; no segundo bimestre, o homem como ser social, bem como suas relações sociais; no terceiro bimestre, o estudo da cultura e da sociedade de massa; no quarto bimestre, aborda-se a desigualdade social, violências e movimentos sociais; no quinto bimestre, discute-se sobre o indivíduo na cultura, a partir dos conceitos de indústria cultural, totalitarismo e a banalidade do mal; e, por fim, no último e sexto bimestre, o assunto é o mundo do trabalho, organização do trabalho, produção e sistemas ideológicos.

Nesse caso, o trabalho para a educação étnico-racial pode se dar para além do estudo das desigualdades sociais, violências e movimentos sociais. É possível, por exemplo, estudar as concepções do senso comum sobre as questões de raça no primeiro bimestre, as relações entre brancos e negros no Brasil no segundo, as diferentes culturas africanas e afro-brasileiras no terceiro, no quarto as relações de desigualdade racial e social, no quinto é possível discutir sobre a influência da cultura negra na cultura brasileira e mundial, apropriação cultural e a banalização da violência sofrida pelos africanos e brasileiros utilizando o conceito de Banalidade do Mal, e o lugar do negro no mundo do trabalho, bem como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial no que tange ao conteúdo sobre ideologias.

Pode-se notar que os professores entrevistados - com exceção do professor Fábio, que consegue inserir a temática em alguns conteúdos que vão além da desigualdade racial e social, não trabalham conceitos que envolvem a história e cultura afro-brasileira e africana e as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos da maneira como solicitam as DCN-ERER. Talvez, uma das dificuldades de pensar em um plano de aula que aborde esses assuntos na EJA esteja relacionada ao fato de que essa modalidade de ensino é vista como diferente das outras: é “mais simplificada”, conforme disse o Professor João<sup>15</sup>.

É evidente que a Educação de Jovens e Adultos, no Estado de São Paulo, se estrutura de maneira diferente se comparada com o ensino regular. No estado, 800 escolas estaduais

---

<sup>15</sup> Essa fala do professor João pode ser consultada na página 122.

oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos para a conclusão dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A informação fornecida pela Seduc- SP é de que cada módulo da EJA equivale a 1 ano do ensino regular, portanto, os 3 anos de Ensino Médio regular equivalem a 1 ano e meio da EJA.

Por isso, pode-se dizer que o currículo da EJA é reduzido, e não simplificado. A diferença entre um currículo reduzido e simplificado é que o primeiro reduz o conteúdo sem alterar a estrutura geral do currículo, e o segundo passa por uma alteração qualitativa do conteúdo. Caso o currículo da EJA fosse simplificado, como afirma o professor João, anteriormente, ele seria elaborado para facilitar o conteúdo, removendo a complexidade dos tópicos. Essa afirmação do professor sugere que o conteúdo passa por uma transformação qualitativa na EJA oferecida pela Escola Luanda.

O professor Fábio chama a atenção para essa problemática, pois afirma que:

Na EJA, cria-se um estigma de que eles não aprendem, que eles estão aqui só para superar a falta da formação, as vezes por fim do trabalho, as vezes a empresa exige e tal; ou eliminar mesmo e depois formar. (...) Então, você tem essas ideias que fica aí sobre a formação de jovens e adultos. Não que eu concorde, claro, não que eu acredite. Então você vê o material, eles não têm nem prova paulista<sup>16</sup>. Porque não é uma formação regular que a gente chama, é o ensino de jovens e adultos. Então quantidade de aulas, não vou dizer que seja diferente..., mas o ritmo que o estado impõe é diferente, o que é uma clara discriminação. A gente tem que adequar? É claro que tem, é outro público, variado, mas... obscurecer né, o ensino com o pressuposto de que são adultos ou por essa discriminação de que 'ah, estão chegando só precisam acabar a escola para ir embora, é isso o que querem', isso não é verdade, tem gente que vem pra estudar mesmo, que se interessa. Então a gente sente essa dificuldade também. (Professor Fábio)

Silva e Rocha (2020) apontam que um dos fatores que dificultam a aplicação da Lei 10.639/03 é a falta de material adequado e carência de formação da equipe escolar voltada à temática. Esse dado se expressa na fala do professor João e do professor José, ao destacarem suas dificuldades para trabalhar a temática da diversidade étnico-racial:

A dificuldade seria em volta do material porque muitas vezes a gente tem que preparar o próprio material. Embora o currículo tenha essa menção, os

---

<sup>16</sup> Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos não realizam a prova paulista pois a avaliação para essa modalidade é realizada através do Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos (Encceja).

materiais são bem fracos então tem que estudar o dobro, na verdade, para lidar com esses assuntos falando sobre currículo. (Professor João)

tem um crime aqui que eu quero denunciar que é facilmente perceptível na escola: a falta de material pra aluno. Como é que a gente não tem um material didático de confiança pra trabalhar, qualquer tema que seja, esse ainda mais, que é o nosso aqui, então assim, essa falta de um material pro aluno poder ter ali um fundamento, uma base de estudo, e pra gente também se aprofundar, é um grande prejuízo. Eu acho que tanto a BNCC mas principalmente o currículo paulista são muito precários. (Professor José)

Em relação ao material didático, embora haja a escassez para o ensino de Sociologia, os professores relatam que existe a fragilidade no material de apoio também para os alunos, contando com atividades e textos que não dão o suporte suficiente para a discussão do tema na EJA. No entanto, a implantação do Currículo Paulista ocorre de forma uniforme para todos os níveis de ensino, sem disponibilizar material de apoio diretamente aos alunos. Todo o conteúdo é preparado por especialistas e fundações para os professores, que o projetam em aparelhos televisivos nas salas de aula.

Nesse sentido, de acordo com Santos Júnior e Neira (2020), o currículo se caracteriza como um instrumento de poder que rege as práticas docentes, pois determina a ordem do aprendizado dos conteúdos. No caso do Currículo Paulista, a formulação do material “repetiu as fórmulas anteriores, pautadas na centralização e verticalização” (p. 5), ou seja, uma só elaboração curricular para todas as escolas do estado de São Paulo, formulada por especialistas que não estão inseridos na realidade escolar do estado. Nota-se que a proposta pedagógica proposta pelo estado de São Paulo visa engessar a prática docente e não priorizar o diálogo problematizador que promove a participação efetiva dos estudantes, porque o tempo para a abordagem do conteúdo é cronometrada com a hora do relógio, que segue a lógica empresarial.

O professor Fábio se posiciona criticamente em relação ao material fornecido pelo estado de São Paulo:

No estado de SP você tem essa questão que a gente chama de malícia do estado’, por quê? Porque você não vai ter em nenhum lugar escrito que o professor é obrigado a trabalhar os slides. Só que você tem uma avaliação bimestral que os alunos passam, que tudo o que vai ser cobrado é do material digital. E aí o material digital vem com erros grotescos, vem com coisas... por isso que o professor ele vai ter que ler antes, ele vai ter que analisar antes por que as vezes vai ter que modificar. Então, eu já presenciei vários erros, erros de digitação, que até aí, não vou dizer que a gente entende mas a gente fala ‘menos mal que seja de digitação e que não seja de questão de fatos’. Mas

tem, de digitação, de questão de fato, você tem termos errados, você tem visão errada. E aí o que acontece? Você em uma pressão da unidade, que é recebida pela diretoria de ensino, que é recebido pela secretaria de educação pra você conseguir completar todas as fases, tudo certinho, pra que o aluno chegue nessa avaliação e vá bem. E aí tem comparação de índice, e se o índice não é atingido o diretor tem que fazer uma reciclagem, e os professores recebem, de repente, dependendo da questão uma orientação ao trabalho, uma pseudo advertência, sabe? Não pode ser feita uma advertência, mas é feito uma orientação, mas é semelhante, uma advertência, uma orientação. Então, você não tem em nenhum lugar, normatizado isso. Mas você tem uma conjuntura que pressiona o docente a ter que ter essa atitude, entendeu? Então, você tem uma organização toda para que isso aconteça. Ai você não vai ver um livro, você tem uma estrutura que não te permite fazer uma coisa um pouco mais diferenciada... A liberdade de ensinar está sendo perdida, esse é o fato na minha percepção, tá? Exclusivamente minha, a liberdade tá sendo perdida, você não tem mais essa liberdade. E não adianta dizer 'ah, você tem sim, porque você pode usar o slide, mas você pode trazer um material complementar'. Ok, eu trago um material complementar, mas será que ele vai ser contemplado na avaliação externa que esse aluno vai fazer? E aí, quando ele fizer, se ele não for bem, eu vou receber algum tipo de punição, algum tipo de pressão, alguma orientação? Ou seja, meu trabalho vai ser prejudicado? Porque por mais que eu queira que o aluno seja livre, crítico, pra frente, reflexivo... eu preciso do meu trabalho. Então, tá vendo? Você fica nessa ambiguidade, dá qualidade ou sigo os padrões? Aí você tenta injetar essa qualidade, infelizmente nem sempre é possível, mas você tenta fazer, porém com o viés desse material digital, pelo menos seguindo a visão, pra não fugir tanto e depois o aluno, o jovem, o estudante, conseguir fazer essa prova externa. (Professor Fábio)

Nota-se que, além da dificuldade em relação ao material, que é considerado precário pelos professores entrevistados, é possível perceber que eles consideram que sua prática é engessada pela burocracia estatal, por isso supõe-se que, nas escolas pesquisadas, os docentes não possuem liberdade para fazer escolhas pedagógicas em suas aulas, visto que sofrem uma pressão implícita para cumprir com o material digital fornecido pelos slides do estado de São Paulo. A fala do professor Fábio é preocupante, pois demonstra que caso não siga as orientações que contemplam as burocracias escolares, pode sofrer perseguições ou retaliações de membros da gestão ou de seus próprios colegas.

Uma outra dificuldade relatada pelo professor João é a recepção dos alunos em relação à abordagem da diversidade étnico-racial nas aulas de Sociologia.

Entre alunos, há uma espécie de é, é, banalização do tema eu sinto, né. Então eles sabem que existe racismo, eles sabem que a sociedade... e eles reproduzem falas... extremamente racistas num sentido de brincadeira, num sentido de zoação. Então entre eles, eles praticam racismo, mas parece que ainda falta

um pouco de consciência sobre essas ações, né. Então entre os alunos lá também, muitas atitudes... racistas né. (Professor João)

Essa questão se mostra importante para se compreender a dificuldade da implementação da Lei 10.639/03, porque o indivíduo que se beneficiaria dos conteúdos, banaliza o trato da temática étnico-racial nas aulas. A partir da fala do professor João, entende-se que os alunos compreendem a existência do racismo, mas reproduzem falas racistas sem a consciência de que estão reproduzindo um discurso extremamente violento. E muitas desses discursos, muitas vezes, são tidos como “brincadeira”, ou seja, algo a não ser levado a sério.

Isso pode ser atribuído à ideia de racismo recreativo, elaborada por Adilson Moreira (2019). Segundo esse pensador, essa “modalidade” de racismo se dá a partir da utilização do humor para reafirmar a reprodução das relações desiguais de poder entre grupos raciais. Nesse sentido, o racismo recreativo se dá a partir da procura por estima social de indivíduos que compõem grupos raciais dominantes, que, através da prática do racismo recreativo, buscam garantir que apenas pessoas brancas sejam respeitadas socialmente. Além disso, o racismo recreativo também é praticado por indivíduos de grupos raciais oprimidos, visto que essas pessoas internalizam o racismo e “lutam entre si por estima social, elas podem utilizar o racismo recreativo contra outros segmentos que estão em uma situação de desvantagem” (p. 98). Assim,

O que estamos chamando de racismo recreativo deve ser interpretado como um projeto de dominação racial que opera de acordo com premissas específicas da cultura pública brasileira. Embora ele esteja baseado na noção de inferioridade moral de minorias raciais, ele está associado a um aspecto da doutrina racial brasileira que procura mitigar a relevância dessa prática social: a ideia de cordialidade essencial do nosso povo. (MOREIRA, 2019, p. 95)

Desse modo, através do humor, sujeitos expressam seus sentimentos de superioridade racial em relação àqueles que consideram inferiores. Esses indivíduos são colocados, então, em situações vexatórias para reafirmar a “identidade social comum entre pessoas brancas, o que traz a elas a satisfação de se sentirem diferenciadas em relação a minorias raciais” (MOREIRA, 2019, p. 96). Além disso, Moreira (2019) argumenta que o racismo recreativo é uma forma de violência simbólica que faz com que os indivíduos negros tenham dificuldade em criar um sentimento de pertencimento social no Brasil, pois são discursos que possibilitam a propagação de sentimentos negativos em relação às pessoas negras. Nesse sentido, é possível afirmar que

O racismo recreativo opera como uma pedagogia da subordinação racial. A reprodução de estereótipos negativos valida um tipo de interação entre negros e brancos baseada na premissa de uma integração subordinada. Ela tem o propósito de referendar posições hierárquicas assimétricas e naturalizadas. O humor racista ensina pessoas negras que elas não podem almejar a mesma respeitabilidade destinada a pessoas brancas. O racismo recreativo segue a lógica tradicional de cordialidade versus hostilidade, que caracteriza as formas de sociabilidade na nossa sociedade: negros podem ter acesso a algum nível de inclusão, desde que não questionem a ordem social baseada no privilégio branco. O racismo recreativo diminui a possibilidade de tensão entre grupos raciais ao afirmar uma cordialidade de caráter assimétrico: ele permite que brancos expressem hostilidade racial, sendo que eles estão certos que tal comportamento não terá consequências legais (MOREIRA, 2019, p. 97).

A maneira como o professor João aponta o problema do racismo recreativo entre seus alunos dá a entender que é um comportamento generalizado na escola. Sendo assim, é necessário um trabalho de todos os docentes, membros da gestão, funcionários e alunos para se combater práticas racistas a partir de práticas educativas.

Entretanto, constatou-se anteriormente que quando questões da branquitude atravessam a prática pedagógica, os professores sentem dificuldade em realizar a mediação do conteúdo de forma a demonstrar a importância do tema aos alunos. Entende-se que o professor João atribui também a dificuldade para o trabalho da educação étnico-racial à recepção dos alunos, e não à sua própria dificuldade em lidar com as diferentes reproduções de racismo pelo senso comum, selecionar conteúdos e elaborar aulas que abordam as relações raciais da maneira como as DCN-ERER orientam. Se é observado na escola que o corpo docente pratica racismo recreativo, é necessário, através do viés da Sociologia, levar esse debate para a sala de aula.

Observa-se, nas respostas acerca da importância da Lei 10.639/03 para o ensino de Sociologia, a compreensão dos professores sobre os ganhos que a Lei traz para a disciplina:

O ensino de Sociologia em si? Eu acho que sim, eu acho que chega até, assim como aconteceu em história que eu falei, a mudar um pouco até a perspectiva da sociologia, de trazer algo mais da nossa realidade, eu acho que é nesse sentido de falar ‘olha’, linkando com a questão anterior não é meramente um tema, é a nossa realidade. E é uma realidade próxima ainda mais trabalhando numa escola periférica aqui que você vive essa realidade, ainda mais no noturno que é o meu caso. Então qual é o perfil de aluno que você encontra aqui comumente, eles são crianças, adolescentes né, negros que trabalham. Alguns alunos já relataram pra mim casos de racismo dentro da empresa que eles trabalham, né. E aí a discussão foi interessante no sentido da gente até

orientar ‘olha, você tem como recorrer, esse tipo de coisa não é aceitável’, e tudo mais. Mas, é complicado também né, porque a gente como professor pode dar uma certa orientação, mas ao mesmo tempo a gente se dói porque no final das contas, aquele menino que tá acordando de manhã pra ir trabalhar e ele não se sente com força o suficiente pra enfrentar a discriminação dentro do emprego. Então né, tem essa questão que vai pra além da aula, cê’ entendeu? Então assim, ah legal... legal não né, a gente usa o tema na sala de aula mas eu me preocupo muito com isso. Tá, mas e a vida dele fora da escola? Entende? Então essa é uma preocupação. É um ganho pra Sociologia? Com certeza é um ganho pra Sociologia. Eu acho até difícil de aceitar um professor de Sociologia que não se sensibilize com esse tema inclusive. Então esse é o meu receio com alguns pares, de o pessoal, as vezes mais antigo, que não se sensibiliza, que trata isso de forma muito banal. (Professor José)

Sendo assim, os professores entendem que o estudo da Sociologia é essencial para que o estudante consiga entender criticamente a sociedade em que vive e as atitudes que produzem e reproduzem no seu dia a dia. No entanto, por mais que os professores tenham essa opinião, não se observa atitudes práticas nas aulas de Sociologia para a luta contra a desigualdade racial, como orientam as DCN-ERER.

O fato de que os alunos relatam racismo no local de trabalho também pode ser um tema de aula. A disciplina de Sociologia pode ajudá-los a compreender a origem dos preconceitos que sofrem no trabalho. A disciplina pode auxiliá-los a se fortalecerem em suas identidades para que enfrentem a discriminação racial, pode estimulá-los a se organizarem com seus pares para a exigência de seus direitos.

A aula de Sociologia não deveria estar distanciada da realidade do aluno, porque a Sociologia pensa justamente em questões da realidade social. A escola não deve ser entendida somente como um espaço para se “aprender conteúdos”, deve ser um espaço que dialoga diretamente com a realidade dos sujeitos que a compõem.

Por outro lado, o professor Fábio demonstra uma visão que entende a Sociologia como um facilitador de mudanças sociais:

quando você de fato, consegue discutir, conversar com os estudantes sobre Sociologia... você vai conseguir mostrar pra ele uma visão diferente das coisas né, você consegue fazer eles entenderem, enxergarem o mundo, é...sem as lentes de uma sociedade que tá corrompida, que tá mistificada em muitas coisas que estão fora da História, fora da Sociologia...então você sempre ganha, você sempre ganha. Até em debates, quando fica um pouco mais acalorado, porque geralmente fica dependendo de onde você entra ali... e é bom isso, é bom! Sabendo conduzir, é bom né? Então, assim, você sempre ganha, sempre ganha. E por que que sempre ganha? Porque eu sempre falo pros alunos, é, a troca, é, como se você tivesse a troca de um purificador ali.

O estudante chega com um grau de purificar as ideias, de entender, sabe., um grau de capacidade de entender as coisas. Quando ele sai da sala de aula, ele não sai igual, ele já sai com uma outra qualidade, com outros pensamentos e quem ganha é a sociedade, né, quem ganha, no caso, é o estado, o povo, a comunidade. Evidentemente, porque, pensa um Estado – nós estamos saindo de um pleito eleitoral né -, pensa num estado que você tem a ... base a democracia, mas que qualidade é essa democracia? Então, quando mais você reflete, e de forma crítica, porque eu não consigo – eu acho que eu vou falar mil vezes crítico criticidade -, né, porque eu não consigo ver Sociologia se eu não, eu não dissocio criticidade da Sociologia. Das Ciências Humanas, claro né, mas como a questão é da Sociologia eu falo da Sociologia. É, é a única forma, penso eu, de mudar a sociedade, é a questão da, da dúvida, sabe? Ter dúvida de tudo, perguntar tudo, querer saber, procurar entender, esse é o mal, né? Talvez um dos males, a sociedade não quer mais, não tá querendo tanto investigar... tá querendo.. entre aspas, só viver.. Então, obviamente a gente tem essa dificuldade que é uma sociedade que vai ter posturas diferentes. Então, se você tem isso em sala de aula... por isso que eu fico muito, vamos dizer assim, muito chateado de saber que o currículo tá cada vez mais esvaziando. Porque você perde essa criticidade, aí o professor vai ter que dar os pulos deles, fazer uma mini revolução interna ali para abordar mesmo que o estado não gerencie, não autorize. não autorize entre aspas né! Pra gerar esse, esse alcance positivo porque se não gera esse alcance, o que a sociedade espera? Ou melhor, qual vai ser a guinada dessa sociedade né? Ou resultado. Então eu penso que, além de positiva, tem esse alcance... a criticidade, a reflexão, a **mudança** (ênfase) né? A sociedade que vai se pautar por questões sociais, por questões de equilíbrio, questões ambientais, vai pensar melhor né, esse é o fato, pensar mais esclarecido! (Professor Fábio)

Entende-se que esse professor fez alusão, talvez inconscientemente, ao pensamento de Heráclito. A frase “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio”, do filósofo grego, demonstra a dinamicidade do movimento, pois o indivíduo que atravessa o rio não é mais o mesmo, e nem o rio é o mesmo. Nesse sentido, o professor entende que quando o aluno sai de uma aula de Sociologia, ele já não é mais o mesmo, pois os questionamentos e teorias abordados em aula fazem com que o aluno passe a questionar seus próprios conhecimentos e opiniões, dando início a uma mudança naquele indivíduo. Nesse sentido, pode-se observar que os professores de Sociologia entendem a disciplina como essencial para a mudança de percepção da realidade dos estudantes. Porém, não se pode atribuir apenas à Sociologia o trabalho para conscientização dos estudantes acerca da realidade das relações étnico-raciais brasileiras. Esse trabalho deve ser interdisciplinar, como orientam as DCN-ERER.

Não está no escopo deste trabalho pensar como os demais professores de disciplinas de outras áreas do conhecimento trabalham com o ensino das relações étnico- raciais, entretanto é importante entendermos se as escolas Luanda, Maputo e Brazaville se articulam para este trabalho.

Os professores relataram que existe uma dificuldade muito grande da gestão e do corpo docente para a articulação de atividades e projetos que contemplem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de forma interdisciplinar. Os entrevistados relatam:

Eu acho que, como eu te disse, eu sinto que existe um pouco apoio da máquina. Começando dos docentes que muitos não tem, muitos não tem formação, então preferem por medo, receio, falta de habilidade, deixar de lado. Dos coordenadores pedagógicos, que são instrumentalizados a ficar em torno de questões burocráticas, o pedagógico mesmo, a essência pedagógica ela tem sido deixada de lado. A gestão, ela é a instrumentalização mais burocrática que você tem do sistema, ela é o nível mais burocrático que você tem no sistema. Ela tá prestando conta de merenda, do quanto que a gente comeu, de quantos alimentos e quais foram embora, tá prestando conta das contas da escola, ela tá alimentando plataforma de monitoramento de conflito, tá fazendo o monitoramento da frequência, é burocrático. E por mais que no ano passado eu senti que a visão que foi trazida foi que o diretor tinha que se envolver mais na questão pedagógica, você não observa isso. E se você observa o pedagógico, o pedagógico em si não é essa burocracia banal, essencial pro funcionamento do enfim... claro! Mas a escola não é burocrática, quando ela se torna muito burocrática ela perde a essência de ensinar, de alimentar sonhos, de fortalecer, de refletir, ela perde essa função social. Ela vira quase como uma organização empresarial. Então, por conta disso, dessa maçante função que é essa burocracia, muitos diretores não estão conseguindo – primeiro, pela força da carga de trabalho burocrático e segundo porque muitos também não querem. Mas eu, particularmente, eu sempre penso que a maioria é por conta da carga de trabalho, de uma burocracia sem fim. Por quê? porque há alguns anos atrás, era, era o sonho do diretor, a alegria do diretor, ter uma escola com um monte de cartaz, cheia de palestras... é, as escolas meio que, meio não né, quase que totalmente, viviam de trabalhos diversificados. Hoje, você não consegue fazer, nem em uma escola integral você tá conseguindo. Isso antes da reforma do ensino médio, e no estado de São Paulo antes desse governo atual, há uns, olha, antes do Tarcísio, e anterior foi o Rodrigo Garcia que foi um tampãozinho por causa do João Dória, que saiu pra presidente, pra presidente? Não lembro. (tosse) E, eu acho que, vamos por aí, 10 anos, não vou nem por muito tempo não, viu? 10 anos, ainda era possível fazer algumas coisas diversificadas, sabe? Cê fazia uma palestra, cê fazia, é, tinha até assim ‘Semana da Consciência Negra’, ‘Semana do não sei o que’, ‘Semana do meio ambiente’, ‘Semana prararara’, não era nem dia! Cê conseguia fazer uma semana com diversas atrações, atividades, você conseguia ministrar todo seu currículo sem pressão, com um compromisso leve ali, claro! Mas sem essa pressão, sem esse monitoramento, cê dava conta que você conseguia fazer coisas totalmente diversas. Você preparava palestras, você fazia eventos, fazia coisas bem simbólicas e simples que são um cartaz pra expor, você conseguia fazer! Hoje você já não consegue. Hoje você tem pelo engessado sistema, muito burocrático, de meta, de alcance, e tal, você tem essa dificuldade. E é isso que tá deixando a escola um ambiente quase que sem vida. Porque a vida é a dinâmica. Eu sempre achei a escola o ambiente mais dinâmico que tem. Porque você vê gente o dia inteiro andando pra todo lado e as vezes você pensa que você tá andando de forma desordenada, mas não! O ambiente, ele parece desordenado, mas essa dinâmica é do movimento. Você não tem mais, você não consegue trabalhar.

Principalmente esses temas que são temas mais, que eu posso chamar de delicado. Que você precisaria trabalhar frequentemente. Então, você cria as vezes um desânimo. E eu falo por mim, porque chega nessa altura do campeonato, você também dá aula você sabe, a gente tá cansado fisicamente. Só que a mente tem que todo dia ter essa renovação. Você dorme, você descansa e a mente tem que renovar, mas não, você acorda com uma aceleração sabe (tom aflito), pensando na burocracia, sabe, pensando se você registrou uma aula, que alguém vai fazer alguma coisa, o apoio que você tem que confirmar e tal. Ficou uma empresa (tom exasperado), tá, está ficando, não vou dizer que ficou mas está ficando. Tá muito próximo de ser mais uma empresa do que uma instituição de reflexão, de dinamismo. (Professor Fábio)

Se for pensar na escola como um todo, trabalhar continuamente com essa temática em todas as disciplinas, envolvendo professores, envolvendo a gestão etc. É complicado, e não é tão simples assim, por questões burocráticas e por questões que tem outras coisas que tem que ser trabalhadas e as vezes fica mais nesse período de novembro mesmo, parece que é uma coisa meio escalonada ali. Mas acredito que a gestão atual ela tem tudo pra dar esse apoio para os professores né, dar esse estímulo pra escola pra estar pensando nessas temáticas. Porém é uma coisa que tem muito trabalho a ser feito nessa questão, né, ‘vamos trabalhar o ano inteiro essa temática de que forma? como?’ É uma gestão que tem potencial, mas a dificuldade é muito grande nessa temática, no sentido de trabalhar a escola inteira, de ter organização de todos os professores e tal. (Professor João)

Olha pelo o que eu tenho visto, eu particularmente não me articulei com a direção. Eu tenho poucas aulas aqui e eu sinto que isso também é uma defasagem na minha atuação. Então eu venho apenas de terça e quinta, são duas aulas só por turma, então minha atuação é dentro da sala de aula direto com os alunos. Mas o que eu tenho visto, é, eu vi cartazes espalhados pela escola ne, pela entrada, quando você entra mesmo aqui tem lá. Mas em outros momentos também foi feito por uma professora de história que eu vi e achei bem legal, mas eu acho que poderia por exemplo ter uma abordagem de literatura, seria maravilhoso. Então se você faz um trabalho com literatura, né, se você faz um trabalho com literatura, e um projeto, e aí que tá! Aí é uma questão também de aproveitar momentos de ATPC que não são aproveitados adequadamente pra se criar projeto. E eu sinto falta disso, eu sinto falta dos professores conseguirem criar projetos transversais entre si, multidisciplinares e criar essa coisa. Então poxa, vamo fazer aí uma roda literária, vamos trabalhar isso, vamo trazer a galera de religião matriz afro pra fazer palestra aqui, sabe assim? Vamos falar de tudo isso, vamos criar uma dinâmica, então assim, essa dinâmica tão intensa quanto eu to falando eu não consegui ver. O que eu vi foram assim cartazes temáticos e tal, garotada que fez uma pesquisa e um aluno ou outro que é bastante consciente nesse sentido, mas eles são minoria. (Professor José)

Dessa forma, supõe-se que as unidades escolares como um todo possuem dificuldade em compreender o que poderia ser abordado e como seria feito o trabalho para a educação para a diversidade étnico-racial.

É possível observar contradições no relato do professor João, que, num momento, afirma que trabalha o tema transversalmente o ano todo e, num outro momento, apenas cita o conteúdo de desigualdades sociais como possível de abordagem da temática. O trato do tema de desigualdades sociais, de acordo com o plano de ensino da disciplina, ocorre no quarto bimestre do curso da EJA, que seria correspondente aos períodos de outubro e novembro. Entende-se, a partir dessa observação, que as discussões acerca da temática das relações étnico-raciais nas aulas de Sociologia seguem o padrão da unidade escolar, sendo concentradas no mês de novembro simultaneamente a outras atividades voltadas para o dia da Consciência Negra.

Em relação aos outros professores, entende-se também que não realizam o trabalho para a educação étnico-racial como solicitam as DCN-ERER. Com exceção de alguns poucos conteúdos relacionados à organização social de sociedades africanas, pelo professor Fábio, o trabalho para a educação étnico-racial nas aulas de Sociologia da escola Maputo e Brazaville também se restringe apenas ao trato sobre as desigualdades sociais brasileiras.

Nesse sentido, supõe-se, a partir das colocações dos professores, que as aulas de Sociologia da EJA, nas escolas em questão, não contemplam a educação para a diversidade étnico-racial, e sua abordagem de forma adequada e completa, como propõem as DCN-ERER. É aparente que o trabalho é focalizado apenas nas temáticas que tangem às desigualdades sociais brasileiras, e não durante o ano todo como determinam as Diretrizes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado brasileiro foi o último estado do continente americano a abolir a escravidão. É fato que o fim da escravidão não marcou o fim da desigualdade social entre negros e brancos, visto que o racismo é um dos fenômenos que estrutura as relações raciais entre a população brasileira.

A Lei 10.639/03 é fruto da demanda do Movimento Negro Unificado por uma sociedade justa, pois esse movimento crê que a educação antirracista é uma ferramenta para a transformação social. A luta histórica deste movimento busca acabar com o mito da democracia racial, que é enraizado na sociedade brasileira. Em um país em que a concepção de raça é um mecanismo de naturalização e perpetuação das desigualdades sociais, a referida Lei se mostra de extrema importância para a construção de uma sociedade que compreenda sua formação social, pois busca tratar da contribuição, cultura e organização de indivíduos negros ao longo da história do Brasil, de maneira positiva, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial. As DCN-ERER apontam que o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana objetiva o fortalecimento das pessoas negras em sua história e identidade, e o despertar da consciência racial nos brancos, que produzem e reproduzem o racismo diariamente.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma modalidade de ensino composta majoritariamente por estudantes trabalhadores, em sua maioria negros e negras, de acordo com dados do INEP (2024). A EJA é uma modalidade que sofre com o descaso do poder público, pois há uma grande fragilidade nesta categoria. É possível afirmar que, mesmo com alguns avanços das políticas públicas, a EJA sofre muitos retrocessos. Isso pode ser observado a partir dos fechamentos de turmas de EJA em virtude da implementação do Programa de Ensino Integral no estado de São Paulo, que causam a evasão dos estudantes da EJA e dos estudantes de Ensino Médio do período noturno. As escolas que possuem o PEI obrigam os estudantes que estudam no período noturno a se transferirem de unidade escolar para continuarem seus estudos, e isso faz com que alunos de EJA precisem fazer a escolha histórica dessa modalidade: ou o estudo ou o trabalho.

Além disso, a falta de seções específicas para a EJA nos documentos educacionais que orientam a prática docente, como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista, no caso do estado de São Paulo, demonstram o descaso do poder público com esses estudantes, uma vez que as normativas não possuem diretrizes específicas para as demandas da modalidade.

Nos documentos educacionais citados é reconhecido o direito do estudante da EJA à educação e são reconhecidas também as especificidades de práticas para a modalidade, entretanto os documentos não sinalizam como os professores devem realizar o trabalho com a EJA.

Por tudo isso, o objetivo deste trabalho foi compreender como a Lei 10.639/03 é implementada nas aulas de Sociologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas três escolas da rede estadual de ensino de Araraquara/SP que oferecem essa modalidade no ensino médio.

É importante destacar que a Sociologia no Ensino Médio é fundamental no processo de formação dos estudantes para um entendimento crítico de como é a sociedade brasileira e como ela foi construída e estruturada a partir do racismo nela presente, através da ideia de desnaturalização e percepção figuracional da realidade social. Embora o ensino de Sociologia não seja sinônimo de “salvação da sociedade”, a disciplina é essencial para que os estudantes compreendam de que maneira o racismo estrutura e é estruturante das relações sociais do nosso país, e pode ser uma ferramenta de reconstrução de narrativas que, até agora, privilegiam a branquitude.

As entrevistas realizadas com os docentes que lecionam a disciplina de Sociologia na EJA demonstraram que a discussão sobre as relações étnico-raciais na modalidade ainda é precária, e não acontece como determinam as DCN-ERER. As falas dos professores evidenciaram uma questão importante, que é a dificuldade de se pensar a contribuição dos negros brasileiros na construção do Brasil. O trato das relações étnico-raciais se dá majoritariamente em conteúdos relacionados ao sofrimento deste segmento social e sua contribuição cultural não é abordada pelas aulas de Sociologia.

Este estudo atribui essa dificuldade ao fato de que a formação inicial dos docentes de Sociologia não trata essa temática com a devida importância, visto que os professores relatam que, durante o período de graduação, eles “ouviam falar” da Lei, entretanto, não tiveram um aprofundamento sobre a temática, nem aprenderam de que maneira devem abordar a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Por isso, entende-se que é necessário que os cursos de licenciatura tenham disciplinas específicas para o estudo da Educação Étnico-Racial, principalmente em cursos de Ciências Sociais, História e Geografia, pois essas disciplinas no Ensino Médio possuem conteúdos relacionados à formação social brasileira, ainda que essa formação possa se estender para outros cursos, áreas do conhecimento e disciplinas. Cabe também destacar, aqui, a importância da formação continuada ou em serviço, em particular aquela acerca da educação étnico- racial.

Outra dificuldade relatada pelos professores é em relação aos materiais disponibilizados pelo Estado. Foi observado que os professores acreditam que os materiais, principalmente aqueles oferecidos pelo estado de São Paulo, não abordam os temas relacionados às relações étnico-raciais de maneira apropriada, por isso precisam formular seus próprios materiais para que trabalhem os conteúdos previstos pela Lei 10.639/03. Entretanto, observa-se, através dos relatos, que os professores não conseguem abordar esses conteúdos de maneira muito diferente dos materiais disponibilizados e isso pode ser atribuído à defasagem na formação inicial e ao fato de que, na rede estadual, não vêm acontecendo formações continuadas específicas e aprofundadas para o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira.

Outro ponto a ser considerado é a recepção dos alunos em relação ao tema. Pode-se problematizar o fato de que os docentes, que se autodeclaram brancos, possuem dificuldade de mediar discussões acaloradas que surgem durante o trato dessas temáticas, por conta da própria vivência de suas identidades brancas. Ou seja, conforme discutido anteriormente, a própria branquitude dos docentes e estudantes atravessam as discussões, por isso é necessário que, na escola, se faça um trabalho para que os sujeitos da comunidade escolar se reconheçam em suas identidades, inclusive os brancos, que, muitas vezes, não se consideram como um grupo racializado que reproduz violências explícitas ou implícitas.

As DCN-ERER determinam que o ensino sobre a História e Cultura Afro- Brasileira e Africana aconteça de forma interdisciplinar e através de projetos e atividades extracurriculares nas escolas, ao longo do período letivo. No caso das escolas participantes desta pesquisa, a partir dos relatos dos professores, compreendeu-se que essas unidades escolares não possuem um cronograma que contemple as determinações das DCN-ERER ao longo do ano, deixando os debates sobre as relações étnico-raciais apenas para o mês de novembro, em particular apenas para o dia 20, que é o dia da Consciência Negra.

Nesse sentido, poderíamos argumentar que o fato de as escolas trabalharem o tema apenas no mês de novembro demonstra que a seleção de conteúdos, atividades e projetos refletem um problema histórico no Brasil, que é a inclusão de uns e a exclusão de outros. O fato de o trabalho para educação das relações étnico-raciais acontecer apenas no fim do ano, sendo feito de forma supérflua, como parece acontecer nestas escolas pesquisadas, demonstra um projeto de país que objetiva a manutenção das relações desiguais de raça e classe. Por isso, pode-se afirmar que, da maneira como esse trabalho é feito na escola, essa instituição, que deveria ser transformadora, se mantém como reprodutora da ideologia dominante da branquitude.

Além disso, entende-se que, no caso dessa pesquisa, o racismo também se manifesta através dos entraves burocráticos das instituições escolares. Os sujeitos da pesquisa, em diversos momentos, afirmam que a dificuldade para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais também decorre da burocracia escolar, das exigências para o cumprimento do currículo e do material digital proposto pelo estado de São Paulo. Então, a burocracia escolar, da maneira como a educação em São Paulo se estrutura, dificulta a construção de uma educação antirracista, contribuindo para a perpetuação do racismo no cotidiano escolar, bem como inibindo práticas poderiam ir além do que é proposto pelos materiais pedagógicos elaborados e disponibilizados pela secretaria estadual de educação.

A partir de tudo o que foi discutido neste trabalho, entende-se que a educação escolar é uma das ferramentas essenciais para a construção de uma consciência histórica que objetive o fim do racismo na sociedade brasileira. Na EJA, assim como em outras modalidades, esse trabalho deve ser feito respeitando os conhecimentos prévios dos educandos, para que os conteúdos não sejam desconectados de sua realidade.

Retomando o título dessa dissertação, podemos refletir sobre o papel do ensino de Sociologia para a transformação da realidade social a partir das práticas pedagógicas. A Sociologia escolar pode contribuir como um agente de transformação social ao promover práticas que estimulem a reflexão crítica sobre a sociedade, por meio da abordagem de temas fundamentais, como o próprio racismo, as práticas culturais de diferentes grupos sociais, identidade e as relações de poder que se dão no espaço social. Além disso, a Sociologia pode problematizar conteúdos abordados tradicionalmente, a partir de outras perspectivas, questionando silêncios e omissões que, muitas vezes, evidenciam concepções eurocêntricas e excludentes, transmitidas pelo currículo e pelo senso comum. O estudo dos fenômenos sociais, pelo viés da Sociologia, pode aprofundar as questões postas pelo currículo padronizado, tal como proposto pelo estado de São Paulo, mas, para isso, necessita-se de uma melhor produção de materiais didáticos contextualizados. Sendo assim, é preciso também lutar contra os entraves burocráticos para que a luta contra o racismo de fato aconteça, como propõem as DCN-ERER.

Para que o estudo das relações étnico-raciais aconteça da maneira como determinam as DCN-ERER é necessário que, primeiro, o Estado formule políticas públicas que de fato atendam as demandas da EJA, formule documentos educacionais que explicitem as orientações para a modalidade e elabore materiais que tratem da temática de maneira transversal e interdisciplinar, como determinam as DCN-ERER.

Para isso, se faz necessário também uma formação inicial nas licenciaturas acerca desta temática, de forma aprofundada, e que formações continuadas aconteçam com frequência. Para

isso, é necessário o estreitamento das relações entre as escolas e as universidades. A formação inicial e continuada permite que os professores se fundamentem teórica e conceitualmente, desenvolvam a habilidade de selecionar conteúdos e metodologias, articular conteúdos, atividades e projetos baseados no diálogo entre educador e educando, que possibilitem o protagonismo do estudante, neste caso do estudante da EJA.

Além da formação inicial e continuada, a concepção da Educação Popular Negra pode ser utilizada como uma possível proposta para a implementação da Lei na EJA e como um fator de resistência ao projeto estatal de manutenção das desigualdades para com os estudantes da EJA, pois tem como objetivo resgatar saberes produzidos pela luta dos grupos marginalizados por sua identificação étnico-racial, pertencimento de classe, identidade de gênero e sexualidade. Ou seja, a Educação Popular Negra objetiva uma alternativa às concepções hegemônicas.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico- Racial são ferramentas essenciais para a construção de uma sociedade justa. Entretanto, observa-se que 22 anos após a aprovação da referida Lei, a universidade, a escola e os docentes ainda não conseguem fazer um trabalho conjunto para que ela seja efetivamente implementada.

Dessa maneira, é possível concluir que a Lei 10.639/03 só será aplicada de fato, quando houver um reconhecimento por parte do Estado, dos docentes, das universidades e das escolas, acerca da construção de uma efetiva educação antirracista. Mas, pelos apontamentos dos dados desta pesquisa, a implementação desta Lei ainda não é uma opção para muitos.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Dossiê: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil** [online]. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Dossie\\_EJA-versao-03-10-2022.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf). Acesso em: 4 jan. 2025.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

BOBBIO, N. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BODART, C. das N.; FEIJÓ, F. Ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 219–234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BODART, C. das N. O ensino de Sociologia e a BNCC: Esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e intencionalidades educativas na e para além das Competências. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, Rio de Janeiro, v.4, n. 2, p.131-153, 2020.

BODART, C. das N. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Latitude**. Maceió v. 14, n. Esp, p. 139–160, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11397>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 4024. Brasília, DISTRITO FEDERAL: Congresso Nacional, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Dispõe sobre a Reforma Rocha Vaz. **Diário Oficial da União**, de 16 de abril de 1925.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos cursos superiores. **Diário Oficial da União**, de 1º de maio de 1931.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2024**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDJjNDk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OTTO, E. C. C. Lei nº 10639, a solidão dos professores negros e o fracasso nas relações étnicos raciais. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/95384>. Acesso em: 07/11/2024 15:21

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade de ensino de história e cultural afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Diário Oficial da União**, de 27 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a instituição do Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, de 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, de 17 de fevereiro de 2017.

CARDOSO, F. H. **Mensagem nº 1073**. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/veto\\_total/2001/mv1073-01.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/mv1073-01.htm). Acesso em: 12 out. 2023.

CÉFALO, M. L. de S. As ciências humanas e sociais aplicadas na BNCC do ensino médio: Da prescrição à prática docente. **Revista de Educação**, vol. 15, 2024.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. e201060, 2019.

DANTAS, A. C. de L. Fóruns de EJA: mobilização na luta pelo direito à educação de jovens e adultos. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE\\_1739.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_1739.pdf). Acesso em: 9 dez. 2024.

DANTAS, J. S. As ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3887>. Acesso em: 24 jul. 2024.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115–1139, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; SERRAO, L. F. S. **Contribuições para o diagnóstico da situação da EJA no Estado de São Paulo** (2014). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, [s.d.].

Disponível em:

[https://paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos\\_evento.php?acao=Visualizar\\_Arquivo&tipo=arquivo&eventosevento\\_codigo=1898&eventoseventoarquivo\\_numero=1](https://paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arquivo&tipo=arquivo&eventosevento_codigo=1898&eventoseventoarquivo_numero=1). Acesso em: 4 jan. 2025.

DUARTE, P. C. **Os afro-descendentes e as políticas de inclusão no Brasil: Marcha Zumbi dos Palmares e a Lei 10.639/03**. Ampere: FAMPER, 2008.

FERNANDES, J. R.; NOGUEIRA, Marcela F.; TRONCO, M. C. de S. **Tecnologias e currículo da EJA no Brasil em Tempos de Pandemia: para que, para quem?** e-Curriculum, São Paulo, v. 21. Epub 13-Nov-2023. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762023000100117&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100117&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 4 abr. 2024.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, p.41-53, jan./jun.2018.

FIORELLI SILVA, I. L.; ALVES NETO, H. F. O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262– 283, 2020. DOI:

10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FIORELLI SILVA, I. L.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. v. 13 n2. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO PAULO.

**Os desafios do Fórum Estadual de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo na nova conjuntura política**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://forumeja.org.br/sao-paulo/os-desafios-do-forum-estadual-de-jovens-e-adultos-do-estado-de-sao-paulo-na-nova-conjuntura-politica/>. Acesso em: 23 dez. 2024.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO PAULO.

**Os desafios do Fórum Estadual de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo na nova conjuntura política**. São Paulo: Fórum EJA SP, 2020. Disponível em: <https://forumeja.org.br/sao-paulo/os-desafios-do-forum-estadual-de-jovens-e-adultos-do-estado-de-sao-paulo-na-nova-conjuntura-politica/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FREIRE, P. Educação popular no Brasil. In: **Colóquio nacional de educação popular**, 1º, Passo Fundo, RS, 23 a 26 de outubro de 1984, Passo Fundo, 1986, p.171-194

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, M. **Paulo Freire e a educação popular**. Proposta, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. Brasília: Editora Ibama, 2023. p. 13-19.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo, Cortez, 1999.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso: 11 jan. 2023.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos: educação como exercício de diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

MACHALA, B. N. A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia. **Dossiê**. v 14 n. 2 (2017) "Ensino de Sociologia: Docência e Experiências na Educação Básica". 2019.

MACIEL, J. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FAVERO, O. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos sessenta**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

MELLO, G. N. de. **Parecer CNE/CEB nº 15**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pceb01598.pdf?query=travestis](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travestis). Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAYO, C. de S. O desafio da pesquisa social. In MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, A. C. **O ensino de sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. da F. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In MORAES, A. C. (Org.). **Sociologia: ensino médio. Coleção Explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, Disponível em:  
[https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso: 20 nov. 2023.

NAKADAKI, V. E. P. Educação de jovens e adultos: um olhar sobre o governo Jair Messias Bolsonaro. 2020. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13577>.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, L. F. de. (2014). Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, 39(1), 81–98.

OLIVEIRA, N. B.; CARNEIRO, S. A educação em direitos humanos e a contribuição do ensino de sociologia para a ação emancipatória. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 20. 2017, p. 66-77.

PAPIM, A. A. P., MENDONÇA, S. G. L. **O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio**: o retrocesso mediante as OCN. 45º Encontro Nacional da ANPOCS, 2021.

PEREIRA, M. D.; PIERRO, M. C. D. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no contexto do envelhecimento da população paulistana. **Estudos Avançados**, v. 38, n. 111, p. 75–90, 2024.

PIERRO, M. C. D.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197–217, maio 2015.

PORTELLI, A. *et al.* O que faz a história oral diferente. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 14. p. 25-39. 1997.

QUEIROZ DA SILVA, A.; RODRIGUES LIMA DA ROCHA, F. Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Revista Em Favor De Igualdade Racial**, 3(1), 02–20, 2019. Recuperado de  
<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/> Acesso em 01 fev. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Redução na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino noturno na rede estadual de São Paulo, 2020-2023** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 23 jul. 2024. Disponível em:  
[www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas).

RODRIGUES, M. R. F. (2021). Ensinar Brasil-África: reflexões sobre formação docente para a lei 10.639/03 na licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal de Pernambuco. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 13(38), 199–211. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1283>. Acesso em 01 fev 2024.

SANTOS JÚNIOR, F. N. dos; NEIRA, M. G. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. e020008, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/31>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SANTOS, S. dos; NUNES, E. J. F. (2021). Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (EJA). **E-Mosaicos**, 10(24), 113–129. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.57601>

SÃO PAULO. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>

SÃO PAULO. **Resolução SEE/SP nº 236**, de 3 de outubro de 1983. Dispõe sobre as diretrizes para a reorganização do ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual de São Paulo. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/236\\_83.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/236_83.htm) Acesso: 29 de jun.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Acesso: 29 jul 2024.

SCHWARCZ, L. M. Nina Rodrigues: um radical do pessimismo. In BOTELHO, André. **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. São Paulo: SEE/SP, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SILVA, N. N. da. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11 n. 00, p. e020033, 2020.

SILVA, N. N. da. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020033, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8488>

SILVA, N. N. da. EJA Popular Negra: notas preliminares sobre agência criativa negra. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 34-45, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/20879>

SILVA, N. N. da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, N. N. da; BERNARDO, H. Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida. **Ensino Em Re-Vista**, v. 26, p. 1102- 1123, 2019. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-17302019000401102](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302019000401102);

SILVA, N. N. da. Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Crítica Educativa**. Sorocaba: v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez.2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/260>

SILVA, P. B. G. Africanidades e cidadania. In ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOUSA, D. dos S., A. C. (2024). 20 anos da lei 10.639: Sociologia, Educação e ensino étnico-racial: entrevista realizada com Marcelo Cigales. **Revista Café Com Sociologia**, 13(1), 131–141. Recuperado de <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1420>. Acesso em: 9 ago. 2024.

VALLATE, L. S. et al. Sociologia no ensino médio: BNCC e currículo paulista em foco. **Anais do IX ENALIC**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103731>. Acesso em: 26. Jul. 2024

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

1. Gênero.

☐ Feminino

☐ Masculino.

☐ Outro:

2. Orientação sexual.

☐ Heterossexual

☐ Homossexual

☐ Outro:

3. Idade:

☐ Até 24 anos

☐ De 25 a 29 anos

☐ De 30 a 39 anos

☐ De 40 a 49 anos

☐ De 50 a 55 anos

☐ De 55 anos ou mais

4. Como você se autoclassifica em relação à cor/raça?

☐ Branco (a)

☐ Pardo (a)

☐ Preto (a)

☐ Amarelo (a)

☐ Indígena

☐ Outro:

5. Graduação:

Há quantos anos você obteve o nível de graduação assinalado anteriormente?

☐ 2 anos ou menos

☐ De 3 a 7 anos.

- ☐ De 8 a 14 anos.
- ☐ De 15 a 20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

6. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

- ☐ Pública federal.
- ☐ Pública estadual.
- ☐ Pública municipal.
- ☐ Privada.

7. De que forma você realizou o curso superior?

- ☐ Presencial
- ☐ Semi-presencial
- ☐ À distância.
- ☐ Não se aplica.

8. Pós-graduação:

- ☐ Lacto-Sensu/Especialização
- ☐ Strictu-Sensu – Mestrado
- ☐ Strictu-Sensu – Doutorado.
- ☐ Pós-Doutorado.
- ☐ Não realizado.

Caso tenha feito Pós-Graduação, informe qual(ais) no espaço abaixo:

---

---

9. Há quantos anos você obteve a maior titulação em pós-graduação mencionada anteriormente?

- ☐ Há 2 anos ou menos
- ☐ De 3 a 7 anos
- ☐ De 8 a 14 anos

( ) De 15 a 20 anos

( ) Há mais de 20 anos

10. Durante sua formação você entrou em contato com a temática das relações étnico raciais?

( ) Sim

( ) Não

11. Se respondeu **SIM** na questão anterior, assinale de que maneira entrou em contato com a temática:

( ) Graduação

( ) Pós-graduação

( ) Cursos de formação continuada

( ) Outro

12. Escola Sede:

---

---

13. Modalidade:

( ) Ensino regular

( ) Ensino integral

( ) Ensino regular e integral

14. Há quantos anos trabalha nesta escola?

( ) Há menos de 1 ano

( ) De 1 a 2 anos

( ) De 3 a 5 anos

( ) De 6 a 9 anos

( ) Há 10 anos ou mais

15. **NESTA ESCOLA**, qual sua carga horária semanal?

( ) Até 19 horas-aula

( ) 20 horas-aula

- ☐ De 21 a 24 horas-aula
- ☐ 25 horas-aula
- ☐ De 26 a 29 horas-aula
- ☐ 30 horas-aula
- ☐ De 31 a 39 horas-aula
- ☐ 40 horas-aula
- ☐ Mais de 40 horas-aula

16. **NESTA ESCOLA**, para qual nível de ensino leciona?

- ☐ Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos

17. Quais disciplinas leciona?

---

---

18. Em quantas escolas você trabalha?

- ☐ Apenas na Escola Sede
- ☐ 2 escolas
- ☐ 3 escolas
- ☐ 4 escolas ou mais

19. Se assinalou que trabalha em mais de uma escola na questão anterior, essas são públicas ou privadas?

- ☐ Pública
- ☐ Privada

20. **NO TOTAL**, quantas horas-aulas você ministra por semana?

- ☐ Até 20 horas-aula
- ☐ De 21 a 24 horas-aula
- ☐ 25 horas-aula
- ☐ De 26 a 29 horas-aula
- ☐ 30 horas-aula

- ☐ 31 a 39 horas-aula
- ☐ 40 horas-aula
- ☐ 40 horas-aula ou mais

21. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos quatro anos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

22. Se respondeu **SIM** na questão anterior, assinale a temática relativa a esta formação continuada:

- ☐ Alfabetização
- ☐ Letramento
- ☐ Inclusão
- ☐ História e cultura afro-brasileira e africana
- ☐ Ensino de Sociologia
- ☐ Outro

23. Se assinalou a opção "outros" na questão anterior, responda quais temáticas:

---

---

24. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Eventualmente
- ☐ Não

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você conhece a Lei 10.639/03? Teve contato durante a formação inicial e/ou se teve contato durante alguma formação continuada ao já estar no exercício? Acredita que seja importante? Por quê?

2. Você acredita que a implementação da Lei 10.639/03 foi um ganho às Ciências Humanas? Justifique.

3. Você acredita que a implementação da Lei 10.639/03 seja importante para a formação dos estudantes? Se sim ou se não, me aponte alguns aspectos.

4. Na escola, você já ficou sabendo de alguma situação, entre os estudantes, entre professores e estudantes, entre professores e demais profissionais da escola, envolvendo preconceito étnico-racial? Se sim, essa situação foi discutida em sala, pelo viés do ensino da Sociologia? Ou até mesmo pela escola? Como a escola lida com essa situação?

5. As aulas de Sociologia contemplam o debate com a diversidade étnico-racial? Se sim, que recursos são utilizados: livro didático, vídeos, textos complementares, rodas de conversas, entre outros? Se não, por quê?

6. Você acredita que o ensino de Sociologia pode se beneficiar com o debate acerca das questões étnico-raciais? Por quê?

7. Você sente dificuldades em trabalhar com o tema diversidade étnico-racial em sala de aula? Se a resposta for positiva, quais são as dificuldades? (explorar aqui, sobre a formação continuada)

8. Você conhece o Currículo Paulista e a BNCC? Como os conheceu?

9. Acredita que o Currículo Paulista e/ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão tratando sobre a diversidade étnico-racial? Você acha que esses documentos fornecem ao (a) professor(a) meios para o trabalho com a diversidade étnico - racial em sala de aula?

10. Você acha que é possível trabalhar o ano todo com a diversidade étnico -racial ou apenas no dia 20 de novembro? Você acredita que é importante trabalhar esse tema o ano todo? Por quê?

11. Você acha necessário a diversidade étnico-racial ser tratada no PPP da escola? Por quê?

12. Para o trabalho com a diversidade étnico-racial, é possível afirmar que a gestão apoia esse trabalho? Poderia citar exemplos?