



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
COLEGIADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MARCOS ANTÔNIO CUTRIM PIRES

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA

MACAPÁ
2018



MARCOS ANTÔNIO CUTRIM PIRES

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial a obtenção do título de licenciado e bacharelado em ciências sociais.
Orientador: Prof. Msc. Luciano Magnus de Araújo.

MACAPÁ
2018

MARCOS ANTÔNIO CUTRIM PIRES

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais examinado pela banca composta por:

Prof. Msc. Luciano Magnus de Araújo
Orientador

Prof. Msc. David Junior de Souza Silva
Avaliador 1

Prof. Msc. Miquéias Serrão Marques
Avaliador 2

Macapá, 18 de dezembro de 2018.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Marcos Antônio Cutrim Pires

RESUMO:

O racismo é uma das heranças de uma cultura marcadamente eurocêntrica que durante séculos explorou a mão de obra negra. Escravizado, o negro foi expropriado de sua terra e, como consequência de uma cultura dominante, a identidade negra foi e é, ainda hoje, constantemente negada em sua substancialidade. A dominância do colono não apenas criou formas de dominação física, sustentada por uma hierarquia cultural, mas também colonizou a maneira de pensar e enxergar do próprio colonizado. De certo modo, há uma alienação de si mesmo, pois as marcas dos traços ideológicos e epistemológicos obliteraram uma cultura outra, o outro que somos; raízes para as quais não se pode voltar integralmente. Certamente, ainda cabe buscar a libertação das antigas correntes que ainda hoje aprisionam, excluem e marginalizam milhares de brasileiros, pois o processo de colonização não cessou. Faz-se necessário, portanto, compreender as bases de uma pedagogia pós-colonial e repensar os próprios rumos da educação. Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre as possibilidades do ensino de sociologia contribuir para práticas pedagógicas decoloniais como instrumento para a construção positiva de identidades e subjetividades negras.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Pedagogia Decolonial. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

Racism is one of the heritages of a markedly eurocentric culture that for centuries explored the black labor. Enslaved, the man of color was expropriated from his land and as a consequence of a dominant culture the black identity was and still is today constantly denied in its substantiality. The colonist's dominance not only created forms of physical domination, sustained by a cultural hierarchy, but also colonized the way of thinking and seeing of the colonized itself. In a sense, the colonized suffers from the alienation of oneself, because it is marked by the ideological and epistemological traits that have obliterated a different culture, the other that is; Roots for which there is no integral back. The process of colonization has not ceased, certainly, it is necessary to rethink the ways of liberation from the old moorings that still imprison, exclude and marginalize millions of people, it is necessary to understand the bases of a post-colonial pedagogy rethinking the course of education itself. In this sense, this

work aim store reflect about the possibilities of the sociology teaching and how they can for the decolonial pedagogy and how they can contribute to the construction of a positive black identity and subjectivities.

KEY-WORDS: Racism. Decolonial pedagogy. Sociology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 Os reflexos do racismo na cultura escolar brasileira	8
2.2 Possibilidades para uma prática pedagógica decolonial.....	12
2.3 Contribuições do ensino de sociologia para uma educação antirracista.....	14
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO

Embora o comércio de negros e negras escravizados não disponha de dados precisos. Estima-se que o Brasil tenha sido o destino mais frequente de milhões de pessoas africanas escravizadas durante a colonização portuguesa, sendo o último país da América Latina a abolir a escravatura com a promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, 66 anos após a proclamação da independência, totalizando mais de 300 anos de escravidão da mão de obra negra.

Segundo Daronco¹, “as relações escravagistas no Brasil foram complexas e seus impactos culturais são inúmeros”, logo, podemos observar a contribuição dos negros na religiosidade, música, culinária, dança dentre outros aspectos que tecem a identidade sociocultural do brasileiro.

Outros desdobramentos das origens escravocratas do Brasil podem ser observados na segregação étnico-racial que persiste sendo um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (CAVALLEIRO, 2005. p.21).

Essa herança pode ser observada na desigualdade racial que assola a realidade brasileira. Conforme dados divulgados pelo Atlas da Violência em 2017², ²a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Um recorte interseccional de raça e gênero demonstra que entre 2005 e 2015, a mortalidade das mulheres negras subiu 22%, enquanto a das mulheres não-negras caiu 7,4%.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgadas em 2014 demonstram que negros e negras - o que incluem pardos e pretos - compõe 53,6% da população brasileira. Apesar de maioria, os negros representam 76% entre os 10% da população mais pobre; sendo apenas 17,4% entre o 1% mais rico³.

No que se refere à escolaridade, enquanto 22,2% da população branca têm 12 ou mais anos de estudos, a taxa é de 9,4% para a população negra. O índice de analfabetismo para a população negra é de 11,8% — maior que a média de toda população brasileira (8,7%).

Ainda de acordo com o IBGE, dos jovens entre 15 e 29 anos que não estudavam nem trabalhavam, 62,9% eram negros e negras. A maternidade precoce é um dos fatores que

¹ <https://www.geledes.org.br/desigualdade-como-legado-da-escravidao-brasil/>

² <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>

³ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/negros-aumentam-participacao-entre-os-1-mais-ricos-no-brasil>

contribuem para essa condição: do total de meninas de 15 a 19 anos sem estudo e trabalho, 59,7% têm pelo menos um filho sendo que, destas, 69% são negras.

As estatísticas acima confrontam o mito da democracia racial, isto é, o discurso de que a escravidão no Brasil ocorreu de forma mais branda se comparada a outros países, e de que isso conduziu a relações harmoniosas entre as diversas etnias que formam a identidade cultural brasileira. Proporcionando condições de igualdade a todos sem distinção de raça e cor, corroborando para a minimização da gravidade do racismo, impunidade e dificuldade na efetivação de políticas públicas afirmativas sob a acusação de atentar contra o princípio constitucional da igualdade.

Perante o exposto, como o racismo massificado ao longo dos processos histórico-culturais reflete-se nas rotinas escolares e como o ensino de sociologia pode contribuir com uma educação antirracista?

Para a compreensão desta questão, a presente pesquisa atenderá as orientações metodológicas da pesquisa bibliográfica, dividindo-se em três momentos, a saber: 1)-Os reflexos do racismo na cultura escolar brasileira. 2)-Possibilidades para uma prática pedagógica decolonial e 3)-Contribuições do ensino de sociologia para uma educação antirracista.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Os reflexos do racismo na cultura escolar brasileira

Para Silva (2012), é possível observar que a estratégia ideológica do silêncio prevalece no estabelecimento do branco (...) como norma e como superior hierarquicamente (p.117). Ou seja, é o silêncio que mantém o discurso, na escola, que tenta “construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial” (GONÇALVES, 1987), ocultando os processos de discriminação.

No entanto, esse discurso pretensamente neutro é carregado de politicidade, conforme Freire:

Não há, nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto à outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

Historicamente, o sistema de ensino brasileiro reproduz uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988). A educação formal, aquela desenvolvida no âmbito das instituições de

ensino, não é apenas eurocêntrica como também desqualifica o continente africano e inferioriza racialmente os negros:

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 executasse o que havia predito a frase de Sílvia 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 afro-brasileiras 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, 1980, p. 95).

Posição compartilhada por Louro ao denunciar que historicamente a escola atua na produção de diferenças, distinções, desigualdades a fim de constituir um tecido social homogêneo:

Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (1997, p. 57).

Diante disso, Sousa (2005) observa que quando se analisa o discurso dos instrumentos legitimadores - isto é, aqueles adotados pelas instituições em geral para a condução do processo de ensino-aprendizagem - é possível observar a desvalorização dos atributos étnico raciais negros nas concepções de inteligência, beleza, sucesso:

Observamos, ainda, que quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro, loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas. É indispensável, pois, que tais correlações não passem, também, despercebidas dos educadores, para que estes possam retrabalhar tais representações em sala de aula e rerepresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira. (op. cit., p.110)

Essas representações incidem diretamente na autoestima, que é o produto “da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem” (CAVALLEIRO, 1998, p. 24). A auto estima reflete, portanto, como o sujeito se enxerga, a consciência que tem sobre sua identidade.

Assim como a autoestima, a construção de identidades se dá num processo dialético na relação entre o eu e o outro, abrangendo, portanto, as dimensões pessoal e social. Somente sendo possível que o indivíduo mantenha a autoidentificação positiva se inserido em um meio que confirme essa identidade (BERGER, LUCKMAN 1997):

A identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização. Logo, a identidade social se interrelaciona com a identidade pessoal; sendo assim, não existe a possibilidade de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social (SILVA, 1995, p. 26).

No entanto, como é possível construir uma identidade negra positiva se as representações sociais são negativas e pejorativas? O racismo é tão perverso e cruel que não apenas atravessa as relações e instituições sociais, como também distorce a percepção que os negros têm de si mesmos:

No caso de muitos negros e negras que se encontram em constante conflito com a auto-imagem, oscilando entre o ser real estigmatizado (negro) e o socialmente valorizado (branco), as representações sobre si e seu grupo étnico-racial tendem a ser inferiorizantes, o que se reflete em uma autoestima também negativizada. (SOUSA, 2005, p. 117)

Constata-se, desse modo, que quando não invisibilizam o povo negro, o representa em posição subalterna e degradante:

A sala de aula e a escola como um todo tem se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua autoestima. Isto dá-se, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis (SOUSA, 2005, p.112)

As representações acima citadas possuem um caráter normativo, isto é, fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser, uma vez que por conta desses discursos, o indivíduo que sofre preconceito racial passa a ser tratado diferenciadamente (GUARESCHI, 1993, p. 216) sendo submetido a condições de sobrevivência e posição social inferior aos demais, reduzindo-lhes as possibilidades de competir igualmente com os grupos socialmente privilegiados⁴.

Sem o intuito de incumbir ao discurso a tarefa de transformar o mundo, Sousa (2005) destaca que a comunicação em sentido amplo é também ação, visto que os discursos incidem sobre a realidade e moldam relações e modos de vida. Um discurso construído a partir de

⁴“Privilégio” está mais acompanhado de uma denotação “coletiva”. Ou seja, seria a prerrogativa de um grupo em relação a outro; riqueza ou conforto de uma minoria política, étnica, social em detrimento de uma maioria; uma superioridade determinada, amparada ou não por leis que, ainda segundo o dicionário, seria “*decorrente da distribuição desigual de poder político e/ou econômico*”. <http://justificando.cartacapital.com.br/2018/02/02/o-racismo-e-implacavel-as-diferencas-entre-privilegio-e-vantagem-social/>

elementos da formação discursiva dominante, legitima desigualdades e injustiças e contribui para reforçar as estruturas de dominação. Se, por outro lado, o discurso assume outras formações discursivas, ajuda a questionar a ordem social (FIORIN 1988 p.74).

Logo, não se trata de uma situação pronta e definitiva que conduz a um futuro inexorável. Dada a condição inacabada do ser humano, a identidade e autoestima não são estáticas, estão em constante dever, sendo passíveis, portanto, de reinvenção diante de novas possibilidades e cenários delineados. Ou seja, pela interação social, consciência individual e coletiva e estrutura social dada, podemos conservá-la e/ou modificá-la. (GUARESCHI, 1993, p. 217).

Desse modo, se todo o processo de ensino aprendizagem é orientado para o alcance de objetivos, não é possível falar em neutralidade e imparcialidade na educação. Educar é comprometer-se, é um ato político em sua essência. Logo, diante do cenário brasileiro marcado por profundas desigualdades e injustiças sociais, é um dever ético refletir sobre aquilo que almejamos com a nossa prática docente:

A gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (FREIRE, 1992, p. 97).

Esses questionamentos são possíveis em decorrência da ambiguidade que marca a instituição escolar. A escola apresenta-se simultaneamente como um espaço de disputa, podendo atuar tanto como reprodutora de desigualdades, quanto como instrumento de contestação da ordem social:

A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como locus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É nesse sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela. (SCOTT, LEWIS e QUADROS, 2009, p.14-15).

Essas possibilidades abertas pela educação de contestação da velha ordem social e construção do novo fundamentam-se em uma visão utópica da realidade:

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade

injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADDOTI, 1996, p.81)

É importante destacar que utopia não deve ser entendida como um ideal inatingível, mas sim como uma possibilidade do real que perpassa necessariamente pelo reconhecimento do sujeito da sua condição de opressão para impulsionar uma postura engajada com a transformação, uma vez que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 91).

Conscientização e utopia estão, portanto, indissociavelmente vinculadas. A conscientização é diretamente proporcional a capacidade de denunciar as estruturas de opressão e anunciar uma nova realidade. (FREIRE, 1979, p. 16). Diante disso, uma das tarefas mais fundamentais da prática educativa é criar condições nos educandos para o reconhecimento de si como sujeitos histórico-sociais.

Ora, se o ser humano não possui uma essência definida, mas constrói-se na sua existência, logo suas relações, visões de mundo, produções de conhecimento e instituições também. A partir do reconhecimento de que a escola é um espaço de disputa que reflete as contradições da sociedade em que está inserida e, portanto, é marcada tanto pela reprodução dos valores vigentes – atuando na busca pela adequação dos sujeitos aos estereótipos étnico-raciais - como também pela possibilidade de contestação dos discursos que sustentam tantas desigualdades e injustiças, é possível transformá-la em uma aliada na luta por igualdade racial a partir de práticas pedagógicas que ao invés de almejarem a universalidade do sujeito, valorize as singularidades e pluralidades.

2.2 Possibilidades para uma prática pedagógica decolonial

As mobilizações dos movimentos negros e a emergência de novas produções acadêmicas sobre as desigualdades étnico-raciais, mito da democracia racial, relação entre educação e diferenças culturais propulsionaram a criação de políticas públicas afirmativas e legislações educacionais para reparar a dívida histórica herdada do colonialismo, que deixou os negros afro-brasileiros – mesmo representando a maioria da população – em posições socialmente subalternas e condições inferiores de sobrevivência:

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista [...] Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de

conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. (GOMES, 2012. p.106-107)

Apesar da colonialidade do saber ainda manter-se profundamente enraizada em nossa cultura, é possível vislumbrar o fortalecimento da luta por igualdade racial e seus reflexos na educação.

Com a promulgação dessa lei e Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas posteriormente, as escolas passaram a ser obrigadas a inserir em seus currículos e práticas pedagógicas conteúdos, temas e atividades orientadas pelos princípios de uma educação antirracista, que contribua para a valorização positiva da identidade negra, criando condições para a superação das práticas de preconceito e de discriminação raciais nos espaços escolares.

Dentre as quais podemos citar dois parágrafos que englobam o ensino de conteúdos de matriz afro:

§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 políticas 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 História Brasileiras (BRASIL, 2003.)

Para Medeiros (2005), isso representa a ressignificação do espaço escolar que passa a ser visto como instrumento de transformação da realidade, de transformação das desigualdades sociais e não de reprodução das mesmas.

Cavalleiro (2005) ressalta, porém, que para promover uma educação antirracista é necessário que os educadores tenham acesso a conhecimentos estratégicos que permitam um melhor entendimento do racismo, da história da África e principalmente das trajetórias dos movimentos sociais negros no Brasil.

Ainda conforme a referida autora, lutar por um projeto epistemológico alternativo ao eurocentrismo, que dê vazão a narrativas multiculturalistas exige materiais didáticos que contemplem satisfatoriamente os temas destacados pela lei 10.639/03, uma vez que:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio, o branco e o negro - que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se,

então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (BRASIL, 1998, p.126).

É importante destacar que apesar dos inúmeros avanços que essa lei representa, não se pode esperar que ela por si se revele suficiente para erradicar as práticas racistas e discriminatórias das rotinas escolares, pois conforme alertou Santos (2005), a Lei 10.639/03 possui um caráter genérico e apresenta muitas falhas que dificultam a sua efetivação concreta.

Uma das falhas apontadas pelo autor se refere a ausência de metas e órgãos responsáveis pela sua implementação, bem como definição de estratégias para a formação e qualificação docente.

Gomes (2005) aponta ainda a necessidade dos professores se apropriarem de temas, termos e conceitos-chave que permeiam os debates sobre a questão racial no Brasil como identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e democracia racial. No mesmo sentido, é primordial conhecer a luta dos movimentos sociais negros no Brasil para compreender os processos de redefinição, redimensionamento da questão social e racial, atribuindo-lhe a devida dimensão política por intermédio de leituras que permitam compreender os sujeitos e suas relações em um recorte de raça e classe.

Nesse contexto, pode-se inferir que por intermédio de práticas pedagógicas antirracistas, é possível vislumbrar na educação um instrumento na construção de um projeto epistemológico emancipatório que permita uma nova leitura da história da humanidade.

2.3 Contribuições do ensino de sociologia para uma educação antirracista

Diante do exposto no capítulo anterior, é possível visualizar um leque de discussões sobre os caminhos e expectativas quanto às práticas decoloniais. Na verdade, trata-se de um verdadeiro campo de inquietações e angústias, sobretudo, no que diz respeito ao ambiente escolar e as práticas educacionais que compreendem uma série de tensões de âmbito ideológico e epistemológico, expressos na chamada cultura escolar.

A dinâmica de construção de práticas inclusivas que retome as raízes culturais do povo negro perpassa uma mudança de paradigmas e a desconstrução de rotinas que já há muito tempo foram naturalizadas na escola brasileira. Neste âmbito, se considerarmos o papel da sociologia e seu ensino, podemos traçar as principais contribuições desta para criação de práticas decoloniais, não apenas no que se refere às didáticas de ensino, como também contribuindo pra uma reflexão interdisciplinar.

De acordo com as orientações curriculares para o ensino médio, vislumbramos as contribuições gerais da sociologia para a formação do aluno destacando características especiais da matéria.

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando 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 ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. (MEC, 2006, p.105)

De acordo com o documento, podemos inferir a pertinência do ensino de sociologia para uma formação crítica do estudante observando o potencial de reflexão que torna a matéria uma das protagonistas na construção de uma cultura decolonial. Essa característica fundante permite um aporte sistemático dos temas sociais desnaturalizando à realidade social e desmistificando as relações de poder tecidos ao longo da história.

Ainda sobre o documento, é possível ressaltar a relevância científica da sociologia como dispositivo adequado para análise de contextos, pois afinal, dispõe de meios instrumentais, conceituais e teóricos que se aliam as experiências concretas do estudante, ofertando uma relação profícua para o desenvolvimento humano (MEC, 2006). Assim, a sociologia se debruça nos fenômenos sociais não apenas como a história da sociologia e de seus teóricos, mas insere-se na própria situação do presente, contextualizando-o, desnaturalizando-o, nesse sentido:

Pode-se considerar a própria “construção do currículo” como um fenômeno sociológico: quais as características do currículo, a que interesses corresponde sua configuração, por que essas disciplinas e não outras, por que em tal proporção, quem define o currículo? Muitas dessas questões só podem ser compreendidas se submetidas a uma análise sociológica. (MEC, 2006, p.113).

Desse modo, a dimensão de questões próprias à sociologia permite interrogar a dimensão do ensino e a discussão de sistemas teóricos dando terreno a construção da crítica ao modelo colonialista e a reflexão pós-colonial que se destacam na própria realidade do estudante, ainda que necessite respeitar os limites e a linguagem própria do seu nível de abstração (MEC, 2006).

Consta ainda, no bojo das orientações complementares aos parâmetros curriculares, a distinção de três campos onde a sociologia se propõe a desenvolver suas competências, são eles: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização

sociocultural. Pinçamos alguns elementos que se aliam ao desenvolvimento e a construção de reflexões e práticas decoloniais. Destacam-se:

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.
- Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos. (MEC, 2007, p.43)

Esses tópicos corroboram para o desenvolvimento de um pensamento que ponha em cheque paradigmas coloniais, também destacando o compromisso com a valorização de manifestações étnicas e identitárias que, aqui, se aliam a formação plena do “ser cidadão”. Nesse propósito, a distinção de um projeto pedagógico deverá considerar diferentes contextos e as demandas, isto é, os principais desafios no tocante ao desenvolvimento desta identidade cultural e cidadã.

Tomados em seu sentido radical, uma pedagogia pós-colonial necessitaria de ruptura ainda mais profunda no que diz respeito à instituição educativa e as demarcações epistemológicas; objetiva-se a insurgência de um ambiente novo que atravesse uma compreensão da realidade do indivíduo de maneira efetiva, sobretudo, quando falamos da identidade negra, pois ainda possuímos uma educação que carregam fortes matizes eurocêntricas (WALSH 2013). Entretanto há de se considerar as limitações das políticas educacionais que favorecem o engessamento de transformações mais profundas.

Ainda que obliterada por uma pedagogia que internaliza valores coloniais e eurocêntricos, a demanda pós-colonial ganha eco no enfoque sociológico, no que se refere a rupturas ao sistema epistêmico e as violências simbólicas institucionalizadas, assim, se habilita como uma área fecunda podendo se proposta como um lugar de reconhecimento de diferentes fontes de saber e de vivências que podem ser encorpadas nas aulas de sociologia.

A sociologia dessa maneira é capaz de levar a discussão o elemento *Inter* desse processo, ou seja, promover um diálogo que seja integrado às demais áreas do currículo promovendo um debate contextualizado com temáticas antirracistas e identitárias que promovam a geração de uma consciência transformadora. Os processos decoloniais

conformam verdadeiros diálogos mais *inter*, onde a hierarquia do saber está posta em segundo plano nas propostas educativas. (MIRANDA2014).

Catherine Walsh aponta para abertura à diferença, no contexto pós-colonial, como um processo dinâmico de construção de uma nova mentalidade que venha a contribuir para uma formação identitária que não esteja submetida e subalternizada ao modelo branco colonial. Nesse sentido a própria sociologia pode dar vazão às vozes silenciadas ao favorecer um ambiente intercultural.

Walsh define interculturalidade como:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p.10-11 apud CANDAU, 2008,p.52).

As demandas e desafios pedagógicos para a desconstrução do racismo apontam para uma vivência comunitária radicada no próprio âmbito cultural, um reconhecimento que é ao mesmo tempo é autoconhecimento; uma tarefa constante de tradução e negociação de culturas com a criação de um novo “Ethos” pós-colonial. É necessário destacar ainda que este processo não deveria ser apenas incorporado ao sistema de ensino e ao currículo, na forma das políticas de inclusão, mas deveriam incidir nas bases ideológicas da educação (WALSH 2001)

Na medida em que nos inserimos na crítica geopolítica do sistema socioeducativo, podemos incitar práticas de rupturas considerando a situação do ensino de sociologia; como tal, ele auxilia a refletimo-nos, como seres socialmente inseridos em uma estrutura que classifica, segrega e exclui, de forma que, despertamos para as nossas diferenças abissais, mas também somos instigados a descobrir as pontes subterrâneas obliteradas por séculos de colonização.

A abertura de novos caminhos de diálogo e resistência é imperativo ao processo educativo decolonial, nesse sentido o combate ao racismo institucional e as formas de preconceitos interiorizados são mazelas antigas, localizadas e já combatidas em diversos documentos de orientação educacional. Em publicação do MEC de 2005: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03, lemos:

Não há como negar que o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que essa sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e

comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual. A escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra. (MEC, 2005, p.12)

Em artigo na mesma obra Nelson da Silva, destaca que é necessário ainda ir muito além das PCN's, de forma a que o educador esteja devidamente preparado, conhecendo, assim, as marcas e estigmas banalizados na cultura e figuram como preconceito, ainda que velado, sobre a identidade negra, resultando na própria marginalização do negro e da cultura afro no processo educacional.

A propósito, os PCN's sugerem posturas diferenciadas, mas as políticas educacionais precisam ir muito além, promovendo a qualificação de docentes para os desafios contemporâneos. Isso significa investir em parcerias com o movimento social, com a academia, entre outros setores, a fim de alfabetizar gestores e seus subordinados sobre os temas que o processo histórico atesta terem permanecido à margem do contexto escolar, a exemplo de questões também de ordem cultural como o racismo e a intolerância religiosa. No caso da população negra, ambos os assuntos tornam-se absolutamente correspondentes e denotam os limites que se constituíram a partir de um sentimento ruim produzido acerca da alteridade afrodescendente, um tipo de temor sobre a coletividade, a pessoa negra e suas realizações. Sentimento cujas raízes estão no imaginário sócio-racial, determinado, entre outras funções, a plasmar noções problemáticas que dizem respeito aos valores das filosofias africanas ressignificadas no Brasil.(SILVA, 2005, p. 122)

Trata-se de um desafio que engloba todas as áreas de ensino, não se tratando de um problema exclusivo do ensino de sociologia. Consideramos, porém, que a sociologia enquanto componente do currículo possa desempenhar uma função decisiva neste processo, especialmente no que implica buscar linhas de fuga que tensionem o sistema tradicional.

É notável o despreparo de professores na aplicação de conteúdos de matriz afro e de propostas temáticas de combate ao racismo cultural e violência simbólica, mesmo que preconizados em leis, esses assuntos acabam por serem tratados de modo dissimulado pelos professores (SILVA, 2005).

Nesse sentido a guisa de uma pedagogia pós-colonial é interessante à valorização de práticas e recursos diferenciados que envolvam o estudante em um ambiente cada vez mais disposto ao reconhecimento e ao diálogo, a confrontação do outro não-objetificado, na sua realidade substancial.

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

O professor de sociologia pode se utilizar de vários meios para propor a reflexão de práticas culturais excludentes, analisando a gênese social de vários processos de exclusão e, sobretudo, refletindo as práticas diárias de seu próprio ambiente que permanecem intocadas pela tradição e pela hierarquia escolar, pode incitar a mudança de paradigmas partindo dos interesses e expressões mais diversas das culturas locais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confrontação com as heranças de uma estrutura colonial é tarefa que se propõem, sobretudo, no campo educacional, através do encontro com as diferenças historicamente excluídas desses espaços. A escola enquanto lugar de produção e reprodução cultural traz à tona uma nova demanda pedagógica focada na desconstrução de padrões estigmatizantes e racistas impregnadas na cultura colonial.

O reconhecimento do outro perpassa, assim, por uma dimensão decolonial do pensamento e dos costumes que retira de si os traços do ser outro, de fato, é pela confrontação com a realidade híbrida e marginalizada que se revela, como dirá Paulo Freire (2010), o ser-mais de todos, a vocação ontológica do ser humano. Integra-se a este projeto dialogal à própria rotina escolar no desmonte das amarras ideológicas e epistemológicas arraigadas e que inviabilizam uma construção identitária livre do racismo.

A luta antirracista só pode lograr enquanto reafirmado o compromisso dos professores em construir um espaço anti-hegemônico de integração, nesse sentido, urge a inclusão de novas matizes à formação do educando. É certo que as iniciativas preconizadas pelas orientações curriculares e manifestas na lei 10.639/03, no que tange ao ensino da história e cultura negra, representam um avanço no reconhecimento e desenvolvimento de uma educação para a pluralidade, porém é necessário ir além, consolidar os avanços e implementar novas práticas de valorização da cultura negra. Neste enfoque, realiza-se a crítica transformadora e libertadora das subjetividades negras e não-negras.

Nesse sentido, o ensino de sociologia, por meio da reflexão decolonial, representa uma via importante para combater o racismo em suas diferentes formas de manifestação, uma vez que é inerente ao estudo sociológico a desnaturalização de hábitos e a desmistificação das estruturas sociais e identitárias.

O desafio pedagógico proposto aos professores de sociologia se configura na expansão das fronteiras epistemológicas que estão amalgamadas nas formas de conhecer e

saber ditadas pela cultura ocidental, ainda que seja necessário desenvolver um caminho novo para os programas pedagógicos, cabe explicitar, por assim dizer, a tarefa crítica e de sentido ontológico que do ensino. Pluralidade pressupõe uma diversidade não mascarada, uma diversidade que tem sua expressão existencial e política englobada na maneira de viver e agir.

REFERÊNCIAS

Atlas da violência 2017: negros e jovens são as maiores vítimas. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>. Acesso em 09 nov. 2018.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1997.

BRASIL. **Educação Antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras. Educ. vol.13 no.37 Rio de Janeiro. 2008

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Dissertação de Mestrado, USP, 1998.

_____. **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.

Desigualdade como legado da escravidão no Brasil. Disponível em <https://www.geledes.org.br/desigualdade-como-legado-da-escravidao-brasil/>. Acesso em 10 jun. 2018

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São. Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADDOTI, Moacir. **A Voz do Biógrafo Brasileiro:** A prática a altura do sonho. IN: GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire. Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>, 2005. Acesso em 03 jun. 2018

_____. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** In: Currículos sem Fronteiras. V. 12. n. 1. pp. 98-109, Jan-Abr2012. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/Rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A7%C3%A3o-e-descoloniza%C3%A7%C3%A3o-dos-curr%C3%ADculos.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2018.

GONÇALVES, L. A. O. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

GUARESCHI, Neuza M. de Fátima. **A criança e a representação social de poder: negação da infância e afirmação da vida adulta.** In: SPINK, M.J. (org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. S. Paulo, Brasiliense, 1993. P. 213-233.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997

Mesmo com maior participação, negros ainda são 17,4% no grupo dos mais ricos. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/negros-aumentam-participacao-entre-os-1-mais-ricos-no-brasil>. Acesso em 04 mai. 2018

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista.** Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 545-572. 2014.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo.** Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 63 Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCOTT, Parry. LEWIS, Liana. QUADROS, Marion. **Diversidade, diferença, desigualdade e educação.** In: Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação: Interpretações e Reflexões para a Formação Docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p.14-15

SILVA, Nelson F. I. **Africanidade e religiosidade**: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. in: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

SILVA, P. V. B. **O Silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileira**. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr 2012 (PDF) disponível em www.curriculosemfronteiras.org – acessado em 20/02/2013.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução de preconceitos**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2001. Mimeografado.