



Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

MARINA RIBEIRO SOUZA SANTOS REIS

**Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino de Sociologia: Percepções e
Práticas de Mulheres Negras**

Brasília
2025

MARINA RIBEIRO SOUZA SANTOS REIS

Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino de Sociologia: Percepções e Práticas de Mulheres Negras

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Professor Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales

Brasília
2025

MARINA RIBEIRO SOUZA SANTOS REIS

Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino de Sociologia: Percepções e Práticas de Mulheres Negras

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Brasília, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (SOL/UnB)
Orientador

Profa. Dra. Layla Daniele Pedreira de Carvalho (SOL/UnB)
Avaliadora Interna

Profa. Rosana da Silva Pereira (PPGSOL/UnB)
Avaliadora Interna

À minha família, que sempre foi meu alicerce nos momentos mais importantes; Às minhas amizades, pelo suporte; e ao Movimento Negro, que me forma, me fortalece e possibilita minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Gilmaria Ribeiro de Souza, por todo o esforço dedicado, ao longo de anos, para que a minha educação fosse possível; por acompanhar, com atenção e cuidado, cada etapa da minha formação; por ter me levado e buscado, diariamente, nas escolas e cursos; e por sempre se envolver e lutar por mim. Obrigada por ser minha primeira e mais importante referência de mulher negra, por me ensinar a olhar a vida com irreverência e por ser, de forma tão natural, um exemplo de postura contracolonial.

Agradeço ao meu pai, Nilson Reis, pelas constantes palavras de incentivo, pela presença e por me ensinar, na prática, o significado do pensamento crítico. Sou profundamente grata pelos inúmeros debates políticos que me instigaram e por ser um exemplo vivo de formação ancorada na trajetória social e nos saberes tradicionais.

Às minhas irmãs, Milena Ribeiro e Lorena Ribeiro, expresso toda a minha gratidão por serem parte essencial de quem eu sou, minhas companheiras mais antigas e fiéis, e por todo o incentivo ao longo dos anos. Agradeço especialmente à Milena, minha primeira e eterna duplinha, por compartilharmos o trabalho como trancistas - Afro Hermanas -, atividade indispensável para minha permanência econômica na universidade e profundamente formativa. Tenho imenso orgulho de exercer esse ofício ao seu lado. Agradeço, ainda, aos meus familiares, em especial à minha avó, Edna Ribeiro, e à minha tia, Elieda Viana, por todas as palavras de incentivo.

Agradeço, sinceramente, a todas as minhas amigas, que compõem a belíssima rede de afeto e parentesco responsável por tornar a vida acadêmica possível, mais leve e mais alegre. Vocês são minhas referências mais queridas. Agradeço à Nathália Magalhães e à Yasmin Inês por caminharem comigo desde a educação básica, pela sensibilidade e pelas risadas compartilhadas. Às amigas que integram essa rede - Larissa Rabelo, Rika Ito, Jediael Lucas, Juan Lucas, Fêtxawewe Guajajara, Jéssica Mathias, Bárbara Freitas, Brenna Vilanova, Yuri Silva, Ana Terra - e a todas as demais que somam e somaram em algum momento, deixo meu carinho e reconhecimento.

Agradeço, de modo especial, a duas amigas e mulheres negras que são inspirações diárias. A Maria Victória, pelo companheirismo, pelo carinho e pela presença essencial para que nossa mobilidade acadêmica na UFBA fosse tão enriquecedora. Obrigada por sua atenção sensível e por me ensinar tanto sobre afeto. E agradeço a Maysa Lannah, minha cientista social favorita, minha primeira amizade na graduação e parceira de vida e de percurso acadêmico. Viver a graduação ao seu lado fez, e faz, toda a diferença. Obrigada por todas as nossas trocas, pelos ensinamentos, por ser tão amorosa, por me impulsionar, me fortalecer e tornar essa etapa possível. Gratidão por tudo.

Agradeço às professoras Jacqueline M. Teixeira, Layla de Carvalho e Mariléia Almeida, por serem referências profissionais e pessoais e pela escuta atenta. Vocês fortalecem sonhos meus e de tantos(as) discentes negros(as), abrindo caminhos que transformam trajetórias.

Agradeço ao meu orientador, Marcelo Cigales, pela presença marcante ao longo do processo, pela disponibilidade e atenção constantes, por ser minha referência na educação e, especialmente, no ensino de sociologia, e por todo o apoio e conselhos oferecidos. Agradeço sinceramente às interlocutoras que contribuíram para esta pesquisa, oferecendo seus relatos e reflexões de forma atenta e generosa. Suas vozes foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo

Agradeço à Universidade de Brasília por todas as oportunidades - pesquisas, projetos de extensão, aulas, viagens, bolsas, intercâmbio nacional e estágios - que, sem dúvida, transformaram a minha vida. Este espaço, historicamente distante de mim e de quem veio antes, tornou-se possibilidade e realidade. À SECADI, por estar sendo um espaço importante de formação e aprendizados diversos.

Por fim, e de modo algum menos importante, expresso toda a minha gratidão ao Movimento Negro, que possibilitou que uma jovem negra, criada entre o Sol Nascente e a Ceilândia, tivesse acesso à educação. Foi o Movimento Negro que promoveu e promove meu letramento racial, minha (re)educação para as relações étnico-raciais e que conquistou políticas das quais fui e sou beneficiária. Agradeço por me fortalecer e por sustentar minha busca por melhores condições de vida para a população negra, agradeço a todos e todas que vieram antes. Em especial, agradeço ao Movimento Negro Unificado do Distrito Federal, por me fazer sentir pertencente e por me educar diariamente.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a aplicação da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino de Sociologia, a partir das percepções e práticas pedagógicas de 15 professoras autodeclaradas negras. As práticas identificadas foram classificadas em três categorias: prática pedagógica antirracista frequente; prática pedagógica antirracista ocasional; e prática pedagógica antirracista rara. Os resultados indicam que a formação em EREER constitui elemento central para o desenvolvimento qualificado, engajado e frequente dos conteúdos previstos na legislação. Verificou-se, contudo, que, segundo as participantes, a formação inicial formal não se mostrou suficiente. Experiências oriundas de suas trajetórias sociais - como a participação em movimentos sociais, movimentos negros, terreiros e organizações da sociedade civil - revelaram-se fundamentais para a constituição e manutenção de suas práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Lei 10.639. Ensino de Sociologia. Professoras Negras. Práticas Pedagógicas antirracistas.

Abstract

This research analyzes the application of Law 10.639/03 and its National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the teaching of Sociology, based on the perceptions and pedagogical practices of 15 self-declared black teachers. The practices identified were classified into three categories: frequent anti-racist pedagogical practice; occasional anti-racist pedagogical practice; and rare anti-racist pedagogical practice. The results indicate that training in EREER is a central element for the qualified, engaged, and frequent development of the content provided for in the legislation. However, according to the participants, initial formal training was not sufficient. Experiences from their social trajectories - such as participation in social movements, black movements, terreiros, and civil society organizations - proved to be fundamental for the constitution and maintenance of their anti-racist pedagogical practices.

Keywords: Law 10.639/03. Teaching of Sociology. Black teachers. Anti-racist pedagogical practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico.....	29
Tabela 2 - Trajetórias educacionais das professoras e de seus familiares.....	30
Tabela 3 - Trajetórias formativas e profissionais das professoras entrevistadas.....	33
Tabela 4 - Práticas Pedagógica antirracista.....	39
Tabela 5 - Características e tipos de prática.....	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONAPIR - Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

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

EEQ - Educação Escolar Quilombola

ERER - Educação para Relações Étnico-Raciais

FNB - Frente Negra Brasileira

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LELIA - Laboratório de ensino de Sociologia Lélia Gonzalez

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

MNUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

ONG - Organização Não Governamental

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

TEN - Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O Movimento Negro e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	16
1.1 A Lei 10.639/2003 e o ensino de Sociologia.....	17
1.2 Movimento Negro.....	19
1.3 Diretrizes Curriculares - EREER.....	24
2. Metodologia, síntese e análise de dados gerais.....	27
2.1 Perfil sociodemográfico das interlocutoras:.....	29
2.2 Trajetória educacional das participantes e de seus familiares:.....	30
2.3 Formação acadêmica e experiência profissional.....	33
3. Mulheres Negras, Professoras de Sociologia: percepções sobre suas Práticas Pedagógicas no Ensino para as Relações Étnico-Raciais.....	37
3.1 Prática Pedagógica antirracista frequente:.....	38
3.2 Prática Pedagógica antirracista ocasional:.....	39
3.3 Prática Pedagógica antirracista rara:.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	56
ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	58

INTRODUÇÃO

As discussões presentes nesta pesquisa se inserem no âmbito das variadas produções acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), impulsionadas a partir da Lei nº 10.639 promulgada em 2003. Busca investigar sua aplicação e abordagens dentro do campo do ensino de sociologia, sob a percepção de mulheres negras professoras da disciplina, entrevistadas em 2023 e 2024 a partir de um projeto mais amplo sobre a construção das identidades profissionais docentes em Sociologia, que realizou questionário e entrevistas semiestruturadas com professores no Brasil.

Para tanto, é central a contextualização histórica das ações do Movimento Negro brasileiro na luta e demanda pelo direito a educação, sua relevância e participação ativa na construção da ERER, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (BRASIL/MEC, 2004), de modo que seja considerada sua posição protagonista e indispensável nessa esfera.

Em relação ao cenário do ensino de Sociologia no Brasil, é relevante considerar seu histórico intermitente nos currículos da educação básica (Oliveira, A, 2019), que passa a ser obrigatória a partir da Lei nº 11. 684 de 2008, responsável pela modificação das diretrizes e bases da educação nacional, que garante a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2008), gerando especificidades e singularidades na docência desta disciplina que não possui uma tradição bem consolidada (Oliveira, 2008). Dentre elas está a dificuldade em desenvolver o habitus docente nas práticas em Sociologia, que se refere justamente às “disposições sociais e profissionais que guiam as práticas pedagogicamente orientadas” (Cigales; Fonseca, 2022, p. 98).

As principais fundamentações para a realização desta pesquisa são os argumentos expostos por Nilma Lino Gomes (2019) ao elaborar o conceito de Movimento Negro Educador, que compreende estes movimentos enquanto sujeitos políticos produtores de discursos, agindo pela libertação e emancipação da população negra através de seus projetos educativos, e de Lélia Gonzalez (2020), ao elaborar sobre os papéis sociais e a força de trabalho da mulher negra, partindo da noção de que existe um lugar natural dos seus papéis profissionais, lhes atribuindo espaços específicos.

Esta pesquisa se justifica a partir de três elementos. O primeiro parte da compreensão do papel que a escola tem sobre o processo de genocídio que a população negra vem sofrendo, a partir dos sistemas de ensino compreendidos enquanto um dos aparelhamentos do Estado de

assimilação da cultura e disseminação dos ideais racistas eurocêntricos (Nascimento, 1978). Processo que marginaliza e apaga as contribuições e a memória negra e africana no Brasil (Nascimento, 1978). Reforçando e ilustrando, assim, a relevância da referida legislação da EREER e dos seus objetivos de reeducação das relações étnico-raciais.

O segundo elemento entende que a literatura especializada tem demonstrado que os(as) docentes de Sociologia têm dificuldades em abordar temas da EREER e possuem compreensões distintas das orientações realizadas pela Lei 10.639/03 e pelas DCNERER (Cigales, Fonseca, 2022). Soma-se a isto, a noção de que as práticas docentes estão relacionadas às suas trajetórias sociais (Oliveira, A, 2019).

O terceiro elemento está situado nas ideias acerca do papel social da mulher negra, tema abordado por Nascimento (1978) e Gonzalez (2020) a partir das categorias, *mulata* e *negra*, para pensar a exploração sexual e a força de trabalho. A presença negra e feminina em espaços formais - serviço público - e de intelectualidade, como é a docência, representa um rompimento com as expectativas e estereótipos socialmente e historicamente construídos sob esses corpos (Gomes, 1999).

A partir destas noções, este trabalho também se justifica pelo potencial de endossar e colaborar com a tratativa e aplicação engajadas da Educação para as Relações Étnico-Raciais e assim contribuir socialmente com a formação de cidadãos, como orienta Petronilha (2007), ao fazer isso reforça-se as ações em busca da superação das desigualdades e do racismo, a partir do fortalecimento das identidades negras, do conhecimento historicamente situado e do deslocamento da branquitude enquanto norma.

Tais justificativas também expressam motivações pessoais, a partir da percepção do tema. Enquanto mulher negra, que viveu os processos educacionais do sistema de ensino público da educação básica, em processo de formação formal para a docência em Sociologia e por fazer parte da militância junto ao Movimento Negro Unificado do Distrito Federal (MNU/DF) e, em especial, por compreender a relevância e o potencial de influência e transformação que a EREER possui nas trajetórias sociais de pessoas negras.

Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender qual a percepção de mulheres negras professoras de Sociologia sobre a aplicação da lei 10.639. Mais especificamente, ao longo da análise, a partir do compartilhamento de suas percepções, busca-se: a) entender de quais maneiras essas professoras abordam os temas da EREER; b) quais são os tipos de práticas pedagógicas mobilizadas pelas interlocutoras; e c) quais são os principais fatores que influenciam suas práticas.

A estrutura do trabalho está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, inicia a partir da discussão sobre o Movimento Negro brasileiro, assim como a própria compreensão desta categoria, suas conquistas e demandas voltadas para a educação e, em especial, para a EREER. Para tanto, é feita em seguida a apresentação dos principais elementos das diretrizes que orientam a implementação e tratativa da Lei 10.639, seguido de um breve repasse de alguns movimentos/organizações relevantes para tal relação. Ao final, é realizada a discussão da ligação da Lei 10.639 e o ensino de Sociologia, a partir de seu histórico e características da disciplina. No segundo capítulo, é realizada a contextualização, descrição metodológica da pesquisa e das ferramentas utilizadas, seguido pela apresentação dos dados gerais das interlocutoras, organizados em três Tabelas - perfil sociodemográfico, suas trajetórias educacionais e de seus familiares, trajetórias formativas e profissionais - e a análise desses dados.

No terceiro capítulo é feita a análise das práticas pedagógicas, onde são organizadas e categorizadas de acordo com o nível de engajamento informado, são elas: 1. Prática Pedagógica antirracista frequente; 2. Prática Pedagógica antirracista ocasional; e 3. Prática Pedagógica antirracista rara. Categorias mais desenvolvidas no capítulo para que seja feita a análise de conteúdo e discussão de questões relacionadas a suas percepções na aplicação da EREER em Sociologia. Ao final, a apresentação sistematizada dos resultados obtidos na pesquisa, possibilita ampliar a compreensão das práticas antirracistas desenvolvidas pelas mulheres negras, professoras de Sociologia.

1. O Movimento Negro e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

O Movimento Negro brasileiro tem uma relação histórica com a luta pela educação, conforme aponta Gomes (2019). Para este trabalho, aborda-se, especialmente, sua conexão e esforços por uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, institucionalizada inicialmente através da conquista da Lei Federal nº 10.639, sancionada em 2003, que tornou obrigatório “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.” (BRASIL, 2003).

Intelectuais como Nilma Lino Gomes (n. 1961), Henrique Cunha Jr. (n. 1952), Lélia Gonzalez (1935 - 1994) e Petronilha Gonçalves e Silva (n. 1942) abordam a categoria Movimento Negro a partir de diferentes perspectivas, refletindo a amplitude e complexidade desse campo de atuação e pensamento. Nesta pesquisa, adotou-se a compreensão proposta por Nilma Lino Gomes (2019), que define o Movimento Negro como uma categoria abrangente, que engloba articulações não apenas políticas, mas também artísticas, literárias e religiosas. Para a autora, essas expressões formam parte essencial das estratégias de afirmação identitária e de luta por direitos da população negra no Brasil.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura Negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e as negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (Gomes, 2019, p. 23-24)

Este capítulo, realiza uma breve apresentação da Legislação e das Diretrizes que guiam as análises da pesquisa, apresentadas no capítulo 3, a fim de apreender de maneira mais específica a noção de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim como a relação do povo negro¹ com a educação, traçando a ligação dos Movimentos Negros com as conquistas

¹ O termo Negro refere-se a junção de pretos e pardos enquanto grupo étnico-racial, atualmente reconhecido e utilizado pelo IBGE. Anteriormente utilizado com teor pejorativo até passar a ser reconstruído simbolicamente pelo Movimento Negro e ser visto como uma identidade positiva a partir das décadas de 70, 80 e 90.

de direitos ao acesso a educação e medidas reparatórias como a ERER com base nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.²

1.1 A Lei 10.639/2003 e o ensino de Sociologia

Neste trabalho, em que o foco são as percepções de professoras negras da disciplina de sociologia sobre suas próprias atuações e práticas pedagógicas na aplicação da Lei 10.639/03, não poderia deixar de ressaltar e contextualizar alguns dos principais fatores sobre o ensino de sociologia.

Para tanto, é necessário resgatar parte do histórico da sociologia, que segundo Oliveira, A, (2019), possui uma trajetória intermitente nos currículos da educação básica. Por décadas a disciplina esteve alheia dos currículos obrigatórios, sua volta parcial acontece após a redemocratização nos currículos estaduais, fator que causou certa fragilidade na produção didática e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos professores no país, até que retorna em 2008, com a Lei 11.684, responsável pela modificação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garantindo a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2008).

Além disso, trabalhos como o de Cigales e Fonseca (2022) ao analisarem as dificuldades docentes em Sociologia no Distrito Federal, evidenciaram que os professores da disciplina têm dificuldades em abordar as temáticas da ERER, seja porque não tiveram formação nesta temática durante a licenciatura, seja por insegurança em abordar os temas das da Lei 10.639 e Lei 11.645, ou até mesmo por resistências do trabalho com tais temáticas por parte da comunidade escolar.

Conforme os dados do Censo Escolar de 2024, a maior parte dos professores de Sociologia nas escolas brasileiras não são formados na área, os docentes formados em licenciatura em Ciências Sociais, habilitação que os prepara para a docência na área, são minoria, indicando outro desafio central no ensino da disciplina.

A prática docente em Sociologia no ensino médio é atravessada por essas dificuldades, no entanto, a recente inclusão da disciplina a partir de 2008, resultou no aumento da produção acadêmica/científica voltada para a área, gerando não apenas pesquisas e a produção de materiais didáticas, mas também, influencia nas escolhas de cursos de formação,

² Estas são as legislações que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Esta pesquisa é voltada especificamente para a Lei 10.639, porém com projeções de possível continuidade a partir da Lei 11.645.

possibilitando que ocorra um processo de inovação e criação de metodologias, assim como a formação de uma identidade profissional mais direcionada, Oliveira, A (2019), que está relacionado com o *habitus* docente em Sociologia (Cigales e Fonseca, 2022).

O conceito de *Habitus* docente utiliza como base a noção de *habitus* de Pierre Bourdieu. Os autores elaboram essa ideia a partir da compreensão dos desafios e práticas pedagógicas:

Compreender como ocorrem as práticas pedagógicas e os desafios docentes nos possibilitam visualizar continuidades e rupturas com relação à internalização de normas e às representações do campo acadêmico da Sociologia, bem como compreender de que forma essas práticas e desafios são agenciados na prática escolar. (Cigales e Fonseca, 2022, p. 100)

Com isso, compreendemos que a prática pedagógica em sociologia é dificultada “devido à ausência de uma tradição mais longa de formação de professores voltados exclusivamente para o ensino desta ciência na escola.” (Oliveira, A, 2019, p. 317). Mesmo a Lei 10.639 sendo anterior a obrigatoriedade da sociologia, suas temáticas também não estão tradicionalmente postas nas práticas pedagógicas da disciplina, ainda que por motivos distintos.

É necessário que as Ciências Sociais/Sociologia seja contextualizada enquanto uma área do conhecimento constituída a partir de noções ocidentais e eurocêntricas, em que possui um currículo hegemônico, como é descrito por Souza e Cruz; Oliveira; Ferreira Lins (2016), fator que reflete nas práticas pedagógicas do seu ensino. Os autores ressaltam a dificuldade docente em abandonar as concepções de suas formações iniciais e em lidar com tensões formativas.

O primeiro é o aspecto cognitivo, que se refere à necessidade de os professores terem de desconstruir saberes “científicos”, “sociológicos” e “históricos”, construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico e sociológico e superar as “lacunas” da formação inicial docente, incorporando-as como novas identidades profissionais. (Souza e Cruz; Oliveira; Ferreira Lins, 2016, p. 49).

No entanto, segundo Bodart (2024), em um artigo no qual faz um estado da arte sobre as produções acerca de raça e gênero, a sociologia enquanto uma Ciência Social é um campo que se transfaz de acordo com as demandas que vão surgindo, reagindo como um circuito entre as produções e o ensino da disciplina.

O Ensino de Sociologia reflete os temas que são discutidos na sua área científica de referência: as Ciências Sociais. Nesse sentido, na medida que os temas raça e gênero vão ganhando relevo na comunidade acadêmica,

adentram às salas de aula por meio da Sociologia escolar. [...] os avanços científicos impactam nas práticas docentes e essas retroalimentam a produção e os fazeres científicos (Bodart, 2024, p. 109-110).

A partir desse levantamento, são perceptíveis que os desdobramentos das demandas e conquistadas do Movimento Negro voltados para a educação, manifestam-se no campo da sociologia tanto em relação a mudanças curriculares quanto na nova composição étnico-racial e de classe dos atuais pesquisadores e professores, em parte frutos dessas políticas públicas.

A expansão recente das pesquisas sobre raça e gênero no contexto do Ensino de Sociologia é um indicativo da ampliação do reconhecimento de sua importância. No que diz respeito aos temas raça e gênero, a crescente presença deles nas pesquisas está correlacionada com a expansão das políticas públicas educacionais inclusivas que vêm formando novos pesquisadores/as oriundos de grupos historicamente excluídos, com destaque para a população negra (Bodart, 2024, p. 116 - 117).

Assim, é possível compreender que, bem como, o ensino de sociologia em si, sua atuação voltada a ERER é cercada de desafios que se expressam de maneiras diversas, às quais pretende-se trabalhar de forma mais detalhada nos capítulos seguintes.

1.2 Movimento Negro

A partir do século XX e de forma mais expressiva a partir da década de 1970, como destaca Henrique Cunha Júnior (2003) em seu levantamento histórico, observa-se a emergência de alguns dos momentos e movimentos negros mais significativos do período. Esses movimentos sociais voltados à população negra passaram por diversas fases e apresentaram diferentes focos de atuação, evidenciando uma multiplicidade de formas de organização social e política.

O Movimento Negro teve um papel fundamental na reconfiguração da compreensão da categoria "raça negra" e na sua politização. Como aponta Nilma Lino Gomes (2019), essa politização se deu especialmente pela tentativa de retirar a população negra do lugar de subalternidade e inferioridade no qual foi historicamente colocada. Assim, o movimento busca romper com estigmas e promover o reconhecimento positivo das identidades negras.

Os movimentos dessa época passaram a ser classificados como “Movimentos de Consciência Negra” (Cunha Júnior, 2003), justamente por seus esforços em transformar a visão negativa e desvalorizadora sobre os negros e suas culturas. Cunha Júnior destaca com clareza essa dimensão simbólica da luta, ao afirmar que: “Aprendeu-se com o escravismo e

com o racismo a se desvalorizar as coisas de negros.” (2003, p. 50). Essa desvalorização contribuiu para a escassez de registros mais profundos sobre esses grupos e suas ações, o que reforça a importância de reconhecer e documentar as diversas expressões da luta negra ao longo da história brasileira.

Outra motivação, foi o caráter de informalidade adotado por tais movimentos da época a fim de se proteger no período da ditadura militar (1964 - 1985). E é nesse sentido, também, que começa a se pensar e organizar a possibilidade de unificação dos movimentos sociais e políticos negros como um todo. Nesse período, se desenha a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), que irá ocorrer mesmo com conflitos e discordâncias internas em relação a decisão de unificar os grupos.

Como supracitado, Movimento Negro se reconhece e organiza de formas distintas, especificamente no período mencionado eram variados os modos de Movimentos de Consciência Negra - jornais Negros, capoeira de angola, blocos afro, candomblé, escolas de samba - voltados à busca por igualdade e direitos para a população negra. Demonstrando a diversidade de ferramentas que o povo negro vem, desde os tempos de escravização, utilizando para se emancipar e garantir direitos.

Entre as décadas de 1970 e 2000, diversos grupos do Movimento Negro desempenharam um papel fundamental na consolidação desse movimento como um ator político relevante no cenário nacional. Essa atuação resultou em conquistas expressivas, como a instituição do 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra, a promulgação da Lei 10.639/03, e a realização de eventos como as Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR). Essas e outras ações somam-se ao legado histórico do Movimento Negro, que registra uma trajetória extensa de feitos significativos para a luta antirracista no Brasil.

Dentre os grupos que se destacaram nesse processo, o Ilê Aiyê, fundado em 1974 na cidade de Salvador - BA, é um exemplo marcante. Trata-se de um bloco afro que, além de sua importância na cultura popular e na valorização da estética negra, teve forte atuação na área da educação e no combate ao racismo. Segundo Cunha Júnior (2003, p. 51), “Este grupo tornou-se importante pela expressão estética criada e pela disseminação de informações sobre a África e a cultura negra, pelo combate ao racismo e também pela ampla atuação na educação.” A proposta do Ilê Aiyê transcende o carnaval: ele se consolidou como um espaço formativo e de afirmação identitária para a juventude negra, influenciando cultural e pedagogicamente todo o país.

Outro movimento que não pode deixar de ser citado é a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, em São Paulo. Embora anterior à década de 1970, a FNB é um marco fundamental na organização política da população negra e serviu de referência para movimentos posteriores. A educação era uma de suas principais pautas, baseada na convicção de que a instrução seria um caminho para a liberdade do povo negro. Conforme aponta Domingues (2008), naquele período coexistiam diferentes tipos de instituições escolares: públicas, privadas, religiosas, leigas, profissionalizantes e até voltadas para "prendas domésticas". A FNB compreendia a educação de forma ampla, distinguindo entre educação formal, moral e cultural, e instrução, relacionada à alfabetização e escolarização. A escola mantida pela Frente oferecia aulas para pessoas de todas as origens étnico-raciais, incluindo modalidades como a alfabetização de jovens e adultos. Suas ações incluíam ainda a oferta de materiais didáticos e uniformes para estudantes de baixa renda, evidenciando uma perspectiva progressista e comprometida com a superação do analfabetismo e da desigualdade no acesso à educação (Domingues, 2008).

Esses exemplos mostram como o Movimento Negro, em suas diferentes fases e formas de organização, atuou de maneira estratégica em diversas frentes - política, cultural, educacional - para transformar a realidade da população negra no Brasil. Ao denunciar o racismo estrutural e propor alternativas concretas, esses grupos contribuíram para uma profunda ressignificação das identidades negras e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Alfabetizavam e realizavam uma formação moral e política dos negros para uma mudança mais efetiva no combate ao racismo, viam como resultado da escravização a deformação da autoimagem e percepção dos negros (Gonçalves; Silva, 2000). Domingues (2008), ao rememorar os feitos da associação, ressalta que os fretenegrinos eram críticos do modelo da educação formal do sistema de ensino e do modo em que eram tratados os estudantes negros, já demonstrando a preocupação e a necessidade de medidas reparatórias.

Com o crescimento e fortalecimento da associação, buscou-se transformar a Frente em um partido político, o que aconteceu institucionalmente. No entanto, não pôde atuar devido ao fechamento do Congresso Nacional no governo de Getúlio Vargas, momento em que aboliu-se todos os partidos em 1937 (Domingues, 2008).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), pensado por Abdias do Nascimento, surge em 1944 no Rio de Janeiro, com o objetivo de possibilitar o protagonismo e resgate do negro e de sua cultura, o teatro foi criado para que atores negros tivessem centralidade, já que até então sua participação era restrita a personagens que fossem pejorativos ou que fossem

interpretados por pessoas brancas pintadas (Nascimento, 2004). Esmagando a cultura negra e ignorando que “a experiência de ser negro num mundo branco é algo intransferível.” (Nascimento, 2004, p. 214), a sua luta pelo combate ao racismo era através da cultura negra.

O Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (Nascimento, 2004, p. 210)

Ao narrar a trajetória do Teatro Experimental do Negro, Abdias do Nascimento (2004) revela que seu primeiro espetáculo foi encenado em 1945, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. A estreia ocorreu cerca de um ano após a criação do grupo, pois, nesse período inicial, o TEN dedicou-se à formação de seus participantes por meio de atividades como alfabetização, cursos e palestras. Os atores envolvidos vinham de contextos sociais diversos e, em muitos casos, marcados pela marginalização: “operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos”, conforme descreve o próprio Abdias (2004, p. 210). O TEN oferecia a essas pessoas não apenas espaço de expressão artística, mas também um novo olhar sobre si mesmas e sobre o lugar ocupado pelo grupo afro-brasileiro no contexto nacional.

A proposta do TEN ia além da representação cênica: era um projeto de formação política, identitária e cultural. Um de seus principais objetivos era a conscientização da população negra, entendida como um processo que só seria possível mediante a educação crítica e o fortalecimento interno de seus sujeitos.

Nesse espírito de mobilização, o TEN também foi o grupo responsável pela organização do I Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950. Como destaca Santos (2005), o congresso foi um espaço crucial de articulação política no qual movimentos e intelectuais negros apresentaram ao Estado demandas urgentes, especialmente na área da educação. Entre as reivindicações, destacou-se a inclusão da história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, bem como o reconhecimento de sua contribuição fundamental na formação da cultura e da identidade nacional. Essas pautas, além de denunciarem o apagamento histórico, buscavam afirmar uma memória coletiva negra como elemento legítimo e indispensável na construção do Brasil.

O Teatro Experimental do Negro, teve centralidade também na constituinte de 1946, momento em que apresentou suas demandas relacionadas à educação, utilizando a cultura

como ferramenta articulada à formação política e pedagógica, uma das agendas prioritárias do grupo. Entre suas propostas estavam a defesa do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e a admissão subvencionada de estudantes negros no ensino secundário e universitário, espaços dos quais historicamente foram excluídos em razão da discriminação racial e da pobreza estrutural associada à sua condição étnica (Nascimento, 1978, p. 193).

Abdias do Nascimento (1978), compreendia o sistema educacional como uma ferramenta de assimilação dos ideais do grupo dominante. Por isso, defendia a necessidade de um currículo específico, capaz de combater o que chamava de “sentimento de inferioridade” introjetado nas pessoas negras. Essa crítica ao papel da escola como reprodutora da ideologia racista seria retomada posteriormente por outras organizações do Movimento Negro.

Essa mesma concepção foi compartilhada pelo Movimento Negro Unificado, criado em 1978 após um ato público no Viaduto do Chá, em São Paulo, em protesto contra o assassinato de um homem negro e operário pela polícia. Surgia ali o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), hoje conhecido como MNU. O movimento conseguiu unificar diversas organizações negras em nível nacional e colocou como prioridade política temas como educação e trabalho (Gomes, 2019).

A educação da população negra foi posta, desde o início, como eixo central de sua atuação (Gonçalves; Silva, 2000), entre suas propostas estavam mudanças curriculares voltadas ao combate ao racismo em sala de aula e a ampliação do acesso à educação em todos os níveis (Santos, 2005). Na prática, o MNU atuou tanto na denúncia do racismo institucional quanto na proposição de políticas públicas para enfrentar as desigualdades educacionais.

Durante a década de 1980, o Movimento Negro permaneceu fortemente engajado nas discussões sobre a democratização do ensino, podendo-se identificar duas fases distintas em sua atuação. Na primeira, predominou uma mobilização voltada à denúncia do racismo e da ideologia dominante veiculada pelo sistema escolar. As críticas se voltaram a diferentes frentes, como os livros didáticos, os currículos escolares, a formação docente e os materiais pedagógicos. Já na segunda fase, especialmente ao longo da década de 1990, as organizações passaram a assumir uma postura mais propositiva, substituindo gradualmente a denúncia pela ação concreta, articulando projetos de formação, produção de conteúdos alternativos e incidência política sobre as políticas públicas educacionais (Gonçalves; Silva, 2000).

Assim, torna-se perceptível a relação direta entre o Movimento Negro e as conquistas no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como no acesso e no direito à educação de forma mais ampla, com impactos significativos para toda a população brasileira. As demandas históricas desse movimento foram imprescindíveis para a consolidação de

políticas públicas que hoje compõem o marco legal da educação antirracista. Um exemplo importante são as leis municipais e estaduais instituídas antes mesmo da promulgação da Lei 10.639/03, como mencionado em documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, que reconhecem a influência direta da luta política dos movimentos negros organizados nesse processo (Santos, 2005).

A valorização da educação como ferramenta de emancipação remonta ao próprio período escravocrata, quando os sujeitos negros buscavam, primeiramente, a libertação física, por meio da luta abolicionista (Gonçalves; Silva, 2000). Com o passar do tempo, essa luta passou a abranger também dimensões mais amplas, como a libertação moral, cultural e ideológica, o que se reflete nas agendas contemporâneas de reivindicação pela EREER. Para Abdias do Nascimento (1978), a escolarização tradicional - tal como estruturada pelo Estado - muitas vezes atuava como instrumento de assimilação cultural forçada, o que ele identificava como um dos mecanismos de genocídio simbólico da população negra.

Nessa perspectiva, as entidades e movimentos negros mantiveram uma postura crítica em relação aos impactos da escola sobre as subjetividades negras, denunciando a ausência de representatividade, os conteúdos eurocentrados e a reprodução de valores que naturalizam a inferiorização do negro. Como enfatiza Abdias, a escola possui um papel central na transmissão de valores, sendo, portanto, um espaço estratégico tanto para o combate quanto para a reprodução do racismo (Nascimento, 1978).

Dessa forma, afirma-se a necessidade urgente de uma educação voltada para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, que valorize a contribuição dos povos africanos na formação do Estado e da sociedade brasileira. Como destaca Nilma Lino Gomes (2019), trata-se não apenas de uma reparação histórica, mas de um caminho para a construção de um projeto educativo plural, antirracista e comprometido com a democracia.

1.3 Diretrizes Curriculares - EREER

As orientações contidas nas Diretrizes respondem às demandas históricas da população negra por ações afirmativas e reparatórias, que assegurem o reconhecimento de sua contribuição para a história e cultura brasileiras, além da valorização positiva de suas identidades étnico-raciais.

Também reafirmam o direito de todas e todos a um ambiente escolar livre de discriminação, com um corpo docente bem formado para lidar com as questões raciais e seus

desdobramentos no cotidiano escolar. Isso inclui tanto a abordagem crítica dos conteúdos quanto a capacidade de intervir nas relações sociais atravessadas por raça e racismo.

As diretrizes reservam um momento para desmistificações importantes, como as categorias negro e preto, a ideia de discriminação dos negros entre si, a falsa noção de superioridade branca, a ideologia do branqueamento, dentre outros. Esclarece que a população branca também é atingida por esses processos, compreensão central para a reeducação das relações étnico-raciais e superação do racismo.

O texto legal também é responsável pelas recomendações do modo em que a lei deve ser cumprida, explicitando pontos centrais que devem ser abordados no contexto escolar, e esclarece que sua aplicação deve ser realizada por todas as disciplinas e em todos os ambientes da escola, tornando compreensível o que é posto pela legislação.

Tal material, é um recurso indispensável para uma compreensão mais detalhada do que é definido na Lei 10.639 e, conseqüentemente, do avanço em sua implementação, por elucidar elementos mais específicos da legislação, com o objetivo de alcançar um cenário escolar onde as identidades étnico-raciais se desenvolvam a partir de óticas menos estigmatizantes.

A elaboração das Diretrizes, como mencionado anteriormente, foi realizada por meio de consultas aos Movimentos Negros e contou, entre outros nomes, com a atuação da professora Petronilha Gonçalves e Silva como relatora. Pesquisadora, educadora e ativista, Petronilha possui uma trajetória expressiva na luta pela Educação para as Relações Étnico-Raciais e nos estudos sobre identidade negra. Seu reconhecimento inclui o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade de Brasília - UnB e a criação, pelo Ministério da Educação, do Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-Raciais - uma iniciativa que reconhece secretarias de educação que se destacam na formação de profissionais com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Trata-se de um reconhecimento simbólico e político importante, especialmente considerando que Petronilha é uma das intelectuais que, em suas obras, articula de forma consistente o histórico dos Movimentos Negros com os desafios da educação brasileira.

Outro nome fundamental nesse contexto é o de Henrique Cunha Júnior - professor, militante, poeta, mestre em História e doutor em Engenharia. Em 2003, Cunha Júnior realizou uma reflexão crítica sobre a trajetória do Movimento Negro no Brasil, da qual ele mesmo faz parte por sua origem e atuação. Filho do jornalista Henrique Antunes Cunha (1908 - 2006), um dos principais nomes da Frente Negra Brasileira (FNB), Henrique Cunha Júnior cresceu inserido nas lutas e articulações dos movimentos negros, o que marca profundamente sua produção intelectual e militante.

Haja vista as informações apresentadas neste capítulo, referentes ao protagonismo e à centralidade do movimento negro brasileiro na construção da EREER, a partir de uma breve exposição de aspectos centrais de sua trajetória histórica, e considerando as particularidades do ensino de Sociologia, o capítulo seguinte apresentará as informações das professoras que compõem o grupo de interlocutoras desta pesquisa.

2. Metodologia, síntese e análise de dados gerais

O intuito deste estudo é compreender a perspectiva de professoras de sociologia autodeclaradas negras de distintas localidades do Brasil, sobre suas atuações e compreensões sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais nas aulas de sociologia e, assim, verificar os fatores que interferem no engajamento e na tratativa das temáticas da ERER.

Para tanto, a metodologia utilizada na produção deste trabalho caracteriza-se de forma qualitativa, pois essa abordagem permite a realização de uma análise de práticas pedagógicas a partir dos relatos de experiências, abordagens e percepções das interlocutoras sobre a temática. As técnicas utilizadas para alcançar os objetivos deste trabalho consistiram em formulários estruturados e entrevistas semiestruturadas.

Importa ressaltar que esta é uma produção que vem sendo elaborada como parte de uma pesquisa mais ampla do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (LELIA), da Universidade de Brasília, sendo, então, este trabalho de conclusão de curso uma expansão da pesquisa realizada em conjunto com o LELIA no Programa de Iniciação Científica - PIBIC de 2024.

O formulário foi distribuído online e por meio de redes sociais, sendo respondido por 185 professores e professoras de sociologia em 2022. As questões buscaram coletar dados sociodemográficos básicos - informações gerais, histórico formativo dos respondentes, histórico formativo de seus pais, percurso acadêmico e profissional e dados de percepção e satisfação -, ao final, o(a) docente pôde declarar seu interesse em seguir contribuindo em eventuais etapas futuras da pesquisa.

O alcance do formulário, e posteriormente das entrevistas, envolveu um grande número de docentes de sociologia em diferentes partes do Brasil, resultando em uma multiplicidade de características, contextos e possibilidades de análise. No entanto, um dado que merece destaque é a concentração de respostas em algumas regiões em detrimento de outras. O caso mais preocupante foi a baixa participação de docentes da região Norte.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com o objetivo de alcançar a perspectiva docente, levantando questionamentos relacionados às práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial. Essa técnica de pesquisa possibilita uma compreensão mais específica, que complementa e aprofunda os dados obtidos por meio da observação e da revisão bibliográfica (Boni; Quaresma, 2005).

Foram efetuadas um total de 52 entrevistas semiestruturadas, também realizadas remotamente e posteriormente transcritas. Destas, 23 eram mulheres cisgênero e, de acordo com a autodeclaração de cada entrevistada, estas foram: oito mulheres pretas, oito mulheres pardas e sete mulheres brancas.

O grupo selecionado foi o das mulheres negras, ou seja, aquelas que se reconhecem/autodeclaram enquanto mulheres pretas e pardas. Estas serão mencionadas de acordo com a letra (D), de docente, acompanhada do número que localiza cada uma delas na tabela geral dos interlocutores, a fim de manter suas identidades em sigilo, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo A), realizado antes de cada entrevista e em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais da UnB, no qual a pesquisa foi aprovada sob o parecer nº 5.567.661.

As entrevistas foram realizadas por diferentes integrantes do laboratório, tal fato possibilitou um maior alcance da coleta de dados e maior diversidade na interação com as pessoas entrevistadas. A realização e preparação da parte metodológica, feita de forma colaborativa, incluiu a elaboração dos blocos de entrevistas construídos coletivamente de modo que abrangessem e respondessem às perguntas das variadas linhas de pesquisa.

Esse processo gerou diferenças na aplicação do roteiro (ver Anexo B), em que algumas perguntas deixaram de ser feitas, o que reflete o modelo de entrevistas semiestruturadas, que busca uma interação menos rígida. Dessa forma, das 16 docentes que integram o grupo selecionado, serão utilizados os dados de 15 delas. Esse recorte foi realizado pensando em uma interpretação mais detalhada dos dados, já que na entrevista de uma das docentes não foram realizadas algumas perguntas centrais para a realização da análise desejada.

A técnica utilizada para compreender as percepções das docentes do grupo é a análise de conteúdo, dessa maneira é possível realizar tanto de forma quantitativa, por observar e considerar frequências e repetições semelhantes em suas falas, quanto qualitativa, considerando se algum elemento deixou ou não de ser dito pelas interlocutoras. A partir da noção de que “[...] o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as represente”. (Caregnato; Mutti, 2006, p. 682)

Neste capítulo, são contextualizados e descritos os dados das professoras de sociologia participantes, assim será possível uma compreensão mais rica e abrangente de suas percepções e práticas pedagógicas. A apresentação dos dados será organizada nas seguintes

categorias: a) Perfil sociodemográfico das interlocutoras; b) Trajetória educacional das participantes e de seus familiares; c) Formação acadêmica e experiência profissional.

2.1 Perfil sociodemográfico das interlocutoras:

A Tabela 1, abaixo, apresenta os dados gerais sobre o grupo das professoras selecionadas para a pesquisa, permitindo conhecer melhor suas faixas etárias, autodeclarações étnico-raciais e cidades de origem.

Tabela 1: Perfil sociodemográfico

Docente	Autodeclaração Étnico-Racial	Faixa Etária	Cidade de Origem
D 021	Parda	de 41 a 45	Patrocínio (MG)
D 031	Preta	de 36 a 40	Niterói (RJ)
D 043	Parda	de 51 a 55	Surubim (PE)
D 051	Preta	Mais de 60	Piracicaba (SP)
D 066	Preta	de 36 a 40	Recife (PE)
D 075	Parda	de 36 a 40	São João de Meriti (RJ)
D 085	Parda	de 36 a 40	Canindé (CE)
D 105	Preta	de 36 a 40	Rio de Janeiro (RJ)
D 116	Parda	de 36 a 40	Rio de Janeiro (RJ)
D 126	Preta	de 36 a 40	Rio de Janeiro (RJ)
D 153	Preta	de 26 a 30	São Paulo (SP)
D 170	Parda	de 41 a 45	Jataí (GO)
D 177	Preta	de 18 a 25	Vitória (ES)
D 179	Parda	de 36 a 40	Belo Horizonte (MG)
D 184	Parda	de 26 a 30	Niterói (RJ)

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

A partir das informações da Tabela 1, é possível destacar que a autodeclaração étnico-racial, neste grupo de 15 professoras negras, se distribui entre sete mulheres pretas e oito pardas. Em relação às faixas etárias, há uma variedade significativa que vai dos 18 aos 25

anos até mais de 60 anos, sendo que, em sua maioria - nove interlocutoras - a faixa etária é de 36 a 40 anos.

Dentre as cidades de origem, seis delas estão localizadas no estado do Rio de Janeiro, duas em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, e apenas uma no Ceará, Goiás e Espírito Santo. Assim, é perceptível a presença expressiva da região Sudeste, que soma onze cidades, enquanto são apenas duas no Nordeste e uma no Centro-Oeste. Reforça-se, assim, o que foi supracitado sobre a ausência da região Norte no âmbito da pesquisa do LELIA e expõe-se também a ausência de participantes das regiões Sul e Norte, também no grupo selecionado - mulheres negras - para este trabalho.

Essa diversidade é compreendida enquanto potencial para a exposição e análise das percepções sobre práticas docentes, já que, dentro do mesmo grupo étnico-racial e sob a mesma identidade de gênero, estas mulheres de idades e localidades diferentes construíram seus conhecimentos sociológicos formais e informais de formas distintas, a partir da compreensão de que foram forjadas sob momentos políticos e contextos dessemelhantes.

O mesmo quando relacionado ao histórico da sociologia enquanto disciplina, é possível compreender que as variadas gerações das interlocutoras vivenciaram diferentes momentos da sociologia na educação, possuindo distintos processos de construção de suas trajetórias sociais e, conseqüentemente, profissionais (Oliveira, A, 2019).

2.2 Trajetória educacional das participantes e de seus familiares:

Na Tabela 2, a seguir, são apresentadas as informações acerca dos sistemas de ensino frequentados pelas interlocutoras no ensino básico (ensino médio) e no ensino superior, seguidas das informações relativas à escolaridade do pai e da mãe, conforme as respostas fornecidas no formulário preenchido por cada participante.

Tabela 2: Trajetórias educacionais das professoras e de seus familiares

Docente	Sistema de ensino (docentes)		Escolaridade dos pais	
	Ensino Médio	Ensino Superior	Pai	Mãe
D 021	Escola Particular com bolsa	Instituição Pública de Ensino	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto
D 031	Escola Estadual/Distrital	Instituição Pública de Ensino	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto

D 043	Escola Particular sem bolsa	Instituição Pública de Ensino	Ensino Médio completo	Ensino Fundamental completo
D 051	Parte em Escola Particular, parte em Escola Pública	Instituição Privada de Ensino	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto
D 066	Escola Particular sem bolsa	Instituição Pública de Ensino	Ensino Superior completo	Ensino Superior completo
D 075	Escola Estadual/Distrital	Instituição Privada de Ensino	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto
D 085	Escola Estadual/Distrital	Instituição Pública de Ensino	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo
D 105	Escola Federal (Instituto Federal ou Colégio de Aplicação)	Instituição Pública de Ensino	Não conheci meu pai	Ensino Superior incompleto
D 116	Escola Municipal	Instituição Pública de Ensino	Pós-graduação	Ensino Superior completo
D 126	Escola Particular com bolsa	Instituição Pública de Ensino	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo
D 153	Escola Estadual/Distrital	Instituição Pública de Ensino	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Superior completo
D 170	Escola Estadual/Distrital	Instituição Pública de Ensino	Ensino Fundamental incompleto	Pós-graduação
D 177	Escola Estadual/Distrital	Instituição Pública de Ensino	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo
D 179	Escola Particular sem bolsa	Instituição Pública de Ensino	Ensino Superior completo	Ensino Médio incompleto
D 184	Escola Estadual/Distrital	Instituição Pública de Ensino	Ensino Superior completo	Ensino Superior completo

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Os dados apresentados na Tabela 2 demonstram que, em relação ao sistema de ensino frequentado por elas no ensino médio, seis docentes frequentaram escolas particulares, duas destas com bolsa, uma delas cursou parte em escola particular e parte em escola pública. As demais nove estudaram em escolas públicas: sete docentes declararam ter feito o ensino médio em escolas estaduais/distritais, uma em instituto federal e uma em escola municipal. Em relação ao tipo de instituição de ensino superior frequentada, do total de 15 docentes,

apenas duas cursaram em instituições privadas, evidenciando a predominância de formações realizadas em instituições públicas neste grupo.

Os dados sobre a escolaridade das mães mostram uma diversidade em níveis de ensino, de modo que: uma possui pós-graduação, quatro têm ensino superior completo, uma possui ensino superior incompleto, três concluíram o ensino médio, três têm o ensino médio incompleto, uma completou o ensino fundamental e duas não o concluíram.

Em relação à escolaridade dos pais, observa-se algo semelhante, já que: um possui pós-graduação, três possuem ensino superior completo, quatro concluíram o ensino médio, um tem o ensino médio incompleto, três concluíram o ensino fundamental, dois não o concluíram e uma docente não possuía informações sobre a escolaridade do pai.

A partir desses dados, foi possível observar que há uma variedade nos níveis de escolaridade dos pais das docentes, tanto dos pais quanto das mães, sendo a concentração maior no ensino superior e médio, completos ou incompletos. Ao cruzar os dados de escolaridade dos pais de cada docente, foi possível observar que três delas (D.66, D.116 e D.184) informaram que ambos os pais possuem nível superior, incluindo pós-graduação, e que os pais de duas delas (D.85 e D.177) têm o ensino médio completo. As informações sobre o pai e a mãe das demais docentes variam tanto quanto ao nível de escolaridade quanto à conclusão dessas etapas.

Levantar os dados acerca da escolaridade dos pais é significativo para se ter uma percepção, ainda que geral, do que Bourdieu e Passeron (2014) chamam de capital cultural. Assim, contextualizar os dados sobre as trajetórias educacionais dos pais das docentes reforça a influência dessas formações na trajetória educacional de suas filhas, ressaltando a relevância que a educação tem na construção de oportunidades e na vida socioprofissional dessas docentes.

É a compreensão de que a construção profissional das interlocutoras não se constitui apenas a partir de suas próprias formações individuais, mas sim através de elementos anteriores como formação dos pais, “toda trajetória é ao mesmo tempo individual e coletiva, de modo que, ainda que as tomadas de posição dos agentes não possam ser reduzidas a variações do habitus de classe, deve-se considerar o peso deste sobre as escolhas realizadas.” (Oliveira, A, 2019, p. 312).

2.3 Formação acadêmica e experiência profissional

Na Tabela 3, são exibidas as informações que contextualizam as características da trajetória formativa e profissional das professoras do grupo, onde é apresentado o grau de titulação em ciências sociais, se atuam em escolas públicas ou privadas, e o tempo de exercício de cada uma das interlocutoras.

Tabela 3: Trajetórias formativas e profissionais das professoras entrevistadas

Docente	Grau de titulação	Sistema em que atua	Tempo de atuação
D 021	Graduação	Pública	Entre 16 a 20 anos
D 031	Doutorado acadêmico na área de Ciências Sociais	Pública	Entre 06 e 10 anos
D 043	Mestrado em Sociologia e Doutorado em Psicologia Social	Pública	Mais de 20 anos
D 051	Mestrado acadêmico na área de Ciências Sociais	Pública	Entre 01 e 05 anos
D 066	Graduação	Pública	Entre 06 e 10 anos
D 075	Mestrado acadêmico na área de Ciências Sociais	Pública	Entre 11 e 15 anos
D 085	Mestrado acadêmico na área de Ciências Sociais	Pública	Entre 06 e 10 anos
D 105	Mestrado acadêmico na área de Ciências Sociais	Pública e Privada	Entre 06 e 10 anos
D 116	Doutorado acadêmico na área de Ciências Sociais	Pública	Entre 11 e 15 anos
D 126	Mestrado acadêmico na área de Ciências Sociais	Pública e Privada	Entre 11 e 15 anos
D 153	Graduação	Pública	Até 01 ano
D 170	Graduação	Pública	Entre 16 a 20 anos
D 177	Especialização em curso	Pública	Até 01 ano
D 179	Mestrado e doutorado acadêmico em Antropologia	Pública	Entre 01 e 05 anos
D 184	Graduação	Pública	Entre 01 e 05 anos

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Ao prosseguir a análise da formação das professoras do grupo, a partir da Tabela 3, nota-se que nove docentes informaram ter dado sequência à formação em Ciências Sociais, seis delas em nível de mestrado e três em nível de doutorado. Uma docente realizou o doutorado em outra área, uma estava cursando especialização no momento em que respondeu ao formulário, e cinco não possuem pós-graduação em Ciências Sociais.

Considerar os dados acerca do nível de formação docente das interlocutoras é fundamental, especialmente por se tratar de professoras de sociologia, disciplina que possui histórico de docentes atuando sem formação específica de licenciatura. 10 anos após a Lei 11.684/08, foi realizado, por Bodart e Silva-Sampaio (2019), um levantamento a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscando compreender o perfil de quem leciona sociologia no Brasil, em que foram apresentados dados significativos sobre o déficit na adequação docente em sociologia. Outra característica expressiva na trajetória da sociologia enquanto disciplina é a atuação de professores licenciados que vêm de outras áreas do conhecimento.

[...] as duas formações mais comuns entre os que lecionam Sociologia: os licenciados em História (19,7%) e licenciados em Pedagogia (13,9%) (MEC/INEP, 2017). Em outros termos, existem mais pedagogos e professores de História lecionando Sociologia do que profissionais habilitados na área. (Bodart; Silva-Sampaio, 2019, p. 46)

Os dados do INEP, censo escolar de 2024, referentes aos docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área diferente da disciplina que leciona - Grupo 3, mostram que 52% dos professores atuando nessa disciplina não possuem formação específica (BRASIL, MEC/INEP, 2024).

Em relação a descrição da porcentagem de docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona - Grupo 1, a porcentagem geral é de 75,3%, porém há uma diferença considerável na específica de sociologia, com apenas 37,1% (BRASIL, MEC/INEP, 2024).

Do ano de 2017, data em que foi realizado o levantamento mencionado, até 2021, houve uma crescente, demonstrando a influência das ações voltadas ao aumento da oferta da licenciatura em Ciências Sociais. No entanto, a adequação voltou a cair a partir de 2022, o que pode ser considerado um sintoma dos novos processos que voltaram a deslegitimar a sociologia enquanto disciplina obrigatória, como a reforma do ensino médio e o momento político conservador que compreendia a sociologia como uma das áreas do conhecimento doutrinadoras (Raizer; Caregnato e Pereira, 2021).

A partir disto, é possível a compreensão de que os dados das interlocutoras representam um avanço quando relacionado com cenários anteriores, já que todas elas são formadas em ciências sociais e a maioria possui pós graduação dentro deste campo. Esse é um fator marcante se tratando de mulheres negras, perfil que historicamente é subjugado e afastado dos meio acadêmicos, especialmente a níveis de pós graduação.

Nota-se uma situação bastante emblemática para mulheres negras na discussão sobre a presença feminina no espaço científico. No que se refere especificamente à inserção da mulher negra no universo acadêmico, percebe-se que nos anos iniciais, há uma sobreposição de mulheres em relação aos homens. Quando se chega, porém, aos graus superiores, nota-se pouca ou quase nenhuma presença do segmento racial negro. (Silva; Euclides, 2018, p. 53)

Ainda relacionado aos dados da Tabela 3, percebe-se que todas atuam em escolas da rede pública e duas delas também lecionam em instituições privadas. Já nos dados voltados ao tempo em que atuam como professoras de sociologia, observa-se que há uma variedade: a maioria possui entre 06 e 10 anos de experiência, seguida por três professoras com até 05 anos e outras três entre 11 e 15 anos de atuação. Duas docentes estavam em início de carreira, com até 01 ano de docência, duas tinham entre 16 e 20 anos, e apenas uma atuava há mais de duas décadas.

Com isso, percebe-se o que podem ser considerados enquanto fatores negativos nos dados supracitados, do total de docentes apenas seis delas somavam mais de uma década de atuação, esse destaque não é feito com a intenção de reduzir a relevância ou qualidades das práticas pedagógicas de professores e professoras em início de carreira, mas sim de ressaltar a importância que o tempo de atuação possui na construção da identidade docente em sociologia. Cigales e Fonseca (2022) apontam esse fator quando mobilizam o conceito de *habitus docente em Sociologia*, que se referem também a formação acadêmica, mas ressaltam os ganhos advindos da prática.

Essa socialização secundária, resultado da incorporação de formas de pensar, agir e se comportar diante do que se espera ao final do curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais, constitui o *habitus docente em Sociologia*, que seria, portanto, a capacidade de mobilizar o conhecimento epistemológico das Ciências Sociais na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem dos elementos que constituem a disciplina no universo escolar. Em outras palavras, o *habitus docente* cristaliza-se a partir do senso prático metodologicamente orientado para a aplicação de ferramentas didáticas eficientes no desenvolvimento dos princípios pedagógicos da Sociologia Escolar (Cigales e Fonseca, 2022, p. 98)

Considera-se este um possível fator negativo, a partir dos dados supracitados acerca da adequação docente e da compreensão do histórico de processos deslegitimadores da sociologia como disciplina, conseqüentemente influenciando na identidade docente e na qualidade do ensino de sociologia na educação básica.

No entanto, a experiência também pode ser um fator dificultador na aplicação e tratativa da Lei 10.639, bem como de outros temas. Existe, então, um “duplo desafio pedagógico das legislações” (Oliveira, L, 2014, p. 82), ao desenvolver essa discussão acerca dos desafios de uma educação antirracista na sociologia, o autor demonstra que uma das dificuldades está em modificar concepções prévias sobre as relações étnico-raciais, fator que pode gerar conflitos identitários e políticos na identidade docente.

É a partir desta discussão e deste desafio que finaliza-se a análise dos dados gerais das interlocutoras, etapa indispensável para a construção de uma base consistente a partir dos fatores sociodemográficos e socioprofissionais das professoras do grupo. Dessa maneira, com os dados apresentados e sistematizados, é possível ter uma compreensão mais transparente de quem são as interlocutoras desta pesquisa, já que essas informações contextuais são utilizadas como suporte na interpretação das falas, das práticas pedagógicas relatadas e das demais contribuições das professoras presentes nas entrevistas. Além disso, a compreensão do perfil docente em sociologia contribui para o campo na medida em que isso identifica os problemas e desafios do ensino de sociologia, segundo Bodart (2019).

Assim, esses elementos constituem a base de interpretação para a análise qualitativa das entrevistas, realizada no capítulo seguinte, desenvolvida a partir dos relatos sobre próprias atuações e percepções das interlocutoras, resultando na categorização dos tipos de práticas pedagógicas de cada docente, em conjunto com a exibição de trechos transcritos das entrevistas.

3. Mulheres Negras, Professoras de Sociologia: percepções sobre suas Práticas Pedagógicas no Ensino para as Relações Étnico-Raciais

Por que não mulheres em geral? Ou pessoas negras como um todo? Anteriormente à apresentação dos dados e percepções das mulheres deste grupo, interessa destacar as motivações que levaram à escolha das mulheres negras enquanto as interlocutoras deste trabalho. Para começar a responder estas perguntas, deve-se ter noção de algumas informações acerca do perfil docente na educação básica do Brasil.

Segundo o Censo escolar, o percentual de docentes por sexo - educação básica no Brasil - 2024 é de 78,9% feminino, uma porcentagem bem expressiva. No entanto, tal escolha não se resume ao grupo com maior quantitativo, ainda mais pensando que o percentual de docentes por cor/raça - educação básica no Brasil - 2024 é de 53,6% brancos, seguido por 44,4% de pessoas pretas e pardas (BRASIL, MEC/INEP, 2024).

Lélia Gonzalez (2020), oferece argumentos que podem contribuir nesta compreensão ao expor que existe a noção de um “lugar natural” da força de trabalho da mulher negra, que se resume principalmente nos serviços domésticos e do campo, e ressalta a tripla discriminação sofrida pela mulher negra no Brasil - raça, classe e gênero - que também pode ser pensada através do conceito de interseccionalidade (Collins e Bilge, 2021; Crenshaw, 1989). Porém, foi feita a escolha de utilizar o conceito de Lélia por ter sido desenvolvido pensando especificamente nas experiências vividas por mulheres negras brasileiras, sob a perspectiva de uma delas.

A escolha deste grupo foi feita, então, a partir do interesse em compreender diretamente, ou seja, sob suas próprias percepções e em suas próprias palavras como um grupo historicamente marginalizado e subalternizado expressa sua potência intelectual e força de trabalho na aplicação de uma legislação que é fruto de demandas do movimento negro, movimentos estes que as mulheres exercem um papel de centralidade na gestão e manutenção, seja direta ou indiretamente.

A presença da mulher negra nos espaços acadêmicos, na produção de conhecimentos científicos e na docência, é uma quebra de expectativas para a sociedade que possui imbuído em seu senso comum os lugares naturais desses corpos. Nilma Lino Gomes (1999), ao produzir sobre a trajetória e identidade da mulher negra professora, reforça a sobreposição de discriminações e obstáculos enfrentados por este grupo:

Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação e, é claro, avanços, mas também um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas

origens étnico-raciais. Representa ainda suportar diferentes tipos de discriminação. Ser mulher negra e professora apresenta-se como uma outra forma de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente este espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e aos brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É um rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro, ou seja, de que ele não é intelectualmente capaz. (Gomes, 1999. p. 56)

Partindo de tais compreensões, sobre as dificuldades em exercer essa profissão sendo uma mulher negra, destaca-se aqui que a docência em sociologia possui seus próprios entraves, por isso a relevância em compreender suas atuações em um campo que possui tantas camadas de obstáculos.

Destaca-se que as entrevistas semiestruturadas foram organizadas em cinco blocos, sendo eles referentes a: 1. Entrada na vida acadêmica; 2. Entrada no mercado de trabalho; 3. Currículo e práticas pedagógicas; 4. Práticas pedagógicas antirracistas e 5. Desenvolvimento da trajetória profissional, mudanças e/ou percepções.

Nessa pesquisa, as principais informações são a partir das respostas obtidas no bloco quatro, no qual as perguntas se voltaram a compreender o nível em participação ou no desenvolvimento de projetos antirracistas na escola onde atuam, as motivações que as levaram a abordar as temáticas da EREER, se possuíam formações específicas no tema, quais os principais desafios, assuntos mais trabalhados e se conheciam materiais didáticos específicos.

A partir das respostas das interlocutoras, percepções compartilhadas e da descrição sobre suas atuações nas entrevistas, serão utilizadas três categorias que já haviam sido sistematizadas anteriormente na etapa da pesquisa referente ao PIBIC, com o objetivo de entender o grau de engajamento com as temáticas previstas na Lei 10.639, elas são:

3.1 Prática Pedagógica antirracista frequente:

Compreendida enquanto as abordagens dos temas da EREER transversais aos demais conteúdos obrigatórios da disciplina de sociologia e que possuísem maior engajamento e frequência durante o ano letivo, assim como a execução e/ou participação em projetos antirracistas que não estivessem restritos ao período e aos eventos de novembro, o mês da consciência negra. Soma-se a isso a demonstração de motivações e ações que ultrapassam as orientações da legislação.

3.2 Prática Pedagógica antirracista ocasional:

Refere-se às abordagens que ocasionalmente abordam os temas assegurados pela Lei 10.639 e que estão envolvidas na execução e/ou participação em projetos antirracistas durante o período e os eventos da consciência negra.

3.3 Prática Pedagógica antirracista rara:

As abordagens de temática étnico-racial de uma maneira mais isolada e com menor aprofundamento das questões, que se restringem a momentos pontuais dos conteúdos obrigatórios da disciplina de sociologia e a participação prescrita em eventos da consciência negra.

A Tabela 4, abaixo representada, é resultado da sistematização realizada a partir da análise das transcrições das gravações das entrevistas, que traduz parte dos critérios das categorias, onde especifica se possuem formação na temática, conhecimentos acerca de materiais didáticos específicos e retrata a participação e/ou desenvolvimento de projetos voltados à Educação para as Relações Étnico-Raciais, a fim de colocar de forma objetiva as ações e características compreendidas nesta pesquisa enquanto necessárias para a categorização das práticas.

Tabela 4: Práticas Pedagógica antirracista

Docente	Formação em EREER - Formal	Formação em EREER - Trajetória Social	Material didático	Projetos na Escola	Prática Pedagógica em EREER
D. 021	Sim	Em terreiro e por meio de história oral	Sim, produz materiais	Desenvolve	Frequente
D. 031	Sim	Em movimentos negros	Sim, produz materiais	Desenvolve	Frequente
D. 051	Sim	Não	Sim	Desenvolve	Frequente
D. 105	Não	Por meio de ONGs	Sim, produz materiais	Desenvolve	Frequente
D. 153	Não	Não	Sim	Desenvolve	Frequente
D. 177	Sim	Em movimentos sociais e negros	Sim	Desenvolve	Frequente

D. 179	Não	Não	Sim	Desenvolve	Frequente
D. 184	Sim	Por meios próprios	Sim	Desenvolve	Frequente
D. 075	Não	Em movimentos negros e cursos populares.	Não conhece	Apenas 20/11	Ocasional
D. 085	Não	Não	Sim	Apenas 20/11	Ocasional
D. 116	Sim	Não	Não conhece	Não desenvolve	Ocasional
D. 043	Não	Por meios próprios e em eventos.	Não conhece	Apenas 20/11	Rara
D. 066	Não	Não	Não conhece	Não desenvolve	Rara
D. 126	Não	Não	Não conhece	Apenas 20/11	Rara
D. 170	Não	Não	Sim	Não desenvolve	Rara

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Das 15 professoras, oito possuem relatos de atuações relacionadas à prática pedagógica antirracista frequente, três se encaixam na compreensão de práticas ocasionais e quatro à rara. Interessa ressaltar que nos dados sobre formação em ERER, boa parte das respostas não foram objetivas - sim ou não -, as interlocutoras respondiam a partir da compreensão de que a pergunta se referia apenas a uma formação formal e acadêmica, em algum curso ou instituição reconhecida para tanto, e ainda assim autonomamente faziam um complemento à resposta com algum processo formativo informal, reconhecido por elas, que construiu seus conhecimentos nas temáticas da ERER.

Partindo do cruzamento dos dados realizado através da matriz de análise das informações supracitadas na Tabela 4, foi possível observar que cinco das oito relataram ter realizado formações a partir de experiências em suas trajetórias pessoais (Terreiros, Movimentos Negros, Movimentos Sociais, Organizações não Governamentais - ONG's e autonomamente), em apenas um dos relatos aparece a formação continuada na escola.

Apresenta-se abaixo um trecho que revela um desses processos formativos a partir de movimentos negros:

Eu vou considerar como formação a minha vivência no movimento social da juventude negra, no movimento de negros, a gente tinha um coletivo das Ciências Sociais dos alunos negros, o coletivo de estudantes negros da universidade que fazia parte, a gente construía ações [...] foi um espaço muito formativo, porque ali circulam não só estratégias de luta, mas leituras, possibilidades de autores, estratégias pedagógicas ali teve uma riqueza muito grande. (D. 177, entrevista online, 2024).

Essa é uma fala que traduz a relevância que as redes formadas por movimentos negros possuem na formação dos indivíduos, sua prática pedagógica antirracista é advinda da consciência, *know-how* e das práticas construídas em movimentos negros, em suas variadas formas de organização para além da política como as religiosas e acadêmicas, também a partir da inserção em expressões da cultura afro-brasileira.

Eu fiz um trem uma vez online. Eu acho que eu contribuí mais com o curso naquelas provas que eles pediam, do que o curso contribuiu comigo porque parece que quem estava dando o curso nem tinha compreensão que a África era um continente, tratava a África como se fosse um paizinho, na verdade parecia que era o estado do Ceará, quando eles falavam da África não tinha essa dimensão. Eu tenho aí no meu currículo tem uns negócios desses. Mas eu nem considero, a minha formação mesmo foi dentro dos terreiros, minha formação foi conversando com capitão e madrinha de Congado, com mestre de capoeira. A minha formação é muito da história oral é um dos trabalhos que eu faço é de valorização da história oral, a academia não precisa ter briga entre o conhecimento acadêmico escrito e o conhecimento dos povos ágrafos ou de quem mantém a sua memória através da oralidade, (D.021, entrevista online, 2024).

Esta perspectiva da harmonia entre academia e saber tradicional organizado traduz o que Gomes (2019) coloca ao trabalhar com a noção de Movimento Negro Educador. No trecho supracitado, é possível a percepção de que sua própria concepção de processo formativo considera a história oral e que isso reflete diretamente em suas estratégias pedagógicas, tornando-se, assim, fator central da sua prática pedagógica e identidade docente.

Em relação às respostas voltadas ao conhecimento de materiais didáticos específicos dos temas, todas as que possuem prática frequente conhecem e três delas afirmaram produzir esses materiais. A partir deste dado é possível perceber que mulheres negras professoras estão, não apenas quebrando a expectativa que a sociedade tem sobre elas quando relacionado a concepções de trabalho, mas também de intelectualidade, e da “(...) importância como ocupação de um espaço público que se relaciona diretamente com o saber formal, desmitificando a suposta incapacidade intelectual do negro apregoada pelos teóricos racistas.”

(Gomes, 1993, p. 56). Esta é a quebra na ideia do lugar da mulher negra na força de trabalho, reduzido a doméstica ou mulata, como exposto por Lélia Gonzalez (2020) ao elaborar sobre as condições e imposições político-econômicas das mulheres negras na sociedade capitalista.

O desenvolvimento de projetos relacionados a raça também é um fator expressivo para a compreensão das práticas, as professoras que relataram desenvolver projetos em diferentes momentos do ano letivo e com direcionamentos distintos dentro das possibilidades da EREER, são as consideradas frequentes em suas práticas, o trecho a seguir revela parte desse aspecto.

Sim, a gente tá construindo agora, [...] aí toda a escola, todas as áreas, isso foi uma deliberação da diretora, porque geralmente fica só pra Ciências Humanas fazer tudo, [...] eu fiz as duplas misturando pessoal das Ciências Humanas com Exatas, pessoal da Linguagens, misturando todos os professores, cada turma tem dois professores, vamos dizer assim, padrinhos e madrinhas daquela turma e aí vai se construir um projeto que vale uma porcentagem grande da nota pra trabalhar questões raciais assim, desde o racismo até o antirracismo, inovações científicas produzidas pela comunidade negra, literatura, vai ter um oscar de atuação, de premiação, então assim a escola está se mobilizando para fazer esse projeto de forma legal e os alunos são muito interessados, eles gostam muito de fazer projetos, pelo menos dessa escola assim eles são bem interessados em realizar projetos, (D.177, entrevista online, 2024).

As docentes entrevistadas fizeram relatos diversos quanto aos tipos de projetos, mas a escolha desse trecho se dá justamente porque a docente 177 cita algo que apareceu em outras falas e que se desenhava enquanto uma das dificuldades enfrentadas por esse perfil. A responsabilização e concentração de determinadas funções aos docentes das áreas de humanas em específico de Sociologia na escola.

Há um fator de gênero na concepção de que cabe à mulher as funções de organização e de cuidado, ao mesmo tempo que existe a noção de que temáticas sociais, que irão abordar temas relacionados a minorias sociais, são de responsabilidade exclusiva dos professores de sociologia, história e filosofia. Há uma exaltação da relevância de outras disciplinas, como as de exatas, fazendo com que a ideia de reservar determinados momentos para dinâmicas multidisciplinares e o cumprimento de leis como a 10.639 e a 11.645, soe como uma grande perda de tempo. Compreensão que aparece e fica claro nos trechos abaixo:

Olha, tem muitos profissionais engajados, tem aqueles professores que pegam carona do trabalho dos outros, [...] eu vi a professora de Matemática falando com a professora de História “Ô faz o que você quiser aí que eu só ajudo” eu não quis nem discutir. Igual eu fiquei com um professor de Física, aí a gente fez uma pesquisa, eu encontrei um trabalho de mestrado [...] trabalhava Física e questões étnico-raciais, eu falei “Olha, vamos trabalhar isso aqui, não vamos trabalhar só racismo não porque pros alunos é muito ruim, se a gente ficar falando só de violência racial é muito ruim pra identidade deles, então vamos trabalhar as descobertas da Física feitas por pessoas negras ou a história, né, de pensadores da Física negros, vamos trabalhar nessa questão”, [...] vai ter cerimônia, então assim tá tendo um

engajamento, já estive em escolas mais apáticas, sabe? (D.177, entrevista online, 2024).

É, uma coisa que não sou só eu que falo, mas é uma coisa que acontece nas escolas em geral tudo que envolve pautas sociais a galera acha que é de responsabilidade do professor de Sociologia, é o grande especialista em problemas sociais, então acaba que se nós professores de Sociologia não tencionamos isso na escola, não acontece. os professores de História, [...] se os outros professores das humanidades não tomam a frente, [...] de brigar pelo projeto, a minha história na educação básica é uma história de briga sobre esses temas, assim brigar de subir na mesa mesmo, sabe? (Risadas). De ter que chegar, projetar a lei no datashow e falar “Queridos colegas, vamos todos ler? Que não é frescura”, tipo é o seu serviço como agente público, isso tem que ser tema, então eu já trabalhei de diversos projetos, né, em geral eu que tenho que encabeçar porque ninguém quer, porque dá trabalho fazer projeto, a gente inclusive já nota, já discute isso que há uma divisão inclusive de gênero. Em geral os professores homens não querem assumir projetos, então as mulheres têm ali vários vínculos e várias funções, todos os projetos a grande maioria das escolas se vocês jogarem no Google, são encabeçados pelas professoras mulheres porque se entende que é a área do cuidado “Ai é mais cuidado, é mais afetivo né, é mais diversificado, mulher é mais criativa”, (D. 184, entrevista online, 2024).

Esses relatos demonstram a responsabilização de alguns sobre um dever que concerne a todos os atores da escola, como está previsto na diretriz da referida legislação, com base no texto legal, cabe “[...] à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL/MEC, 2004, p. 18).

É evidente que essas concepções, apesar de recorrentes e comuns no ambiente escolar e suas relações entre os atores, não são rígidas, seja ao gênero ou a disciplina, outros atravessamentos irão somar ao tipo de prática docente. Pode-se ter como exemplo a D. 126, que entre as categorias ficou compreendida enquanto uma prática pedagógica antirracista rara, sua resposta sobre o desenvolvimento e/ou participação em projetos voltados à ERER, demonstrou que, em sua percepção, não é algo que valha a pena.

A já tentou alguma aí na rede privada mas eu falei a não cara isso é pra inglês ver, não vou perder meu tempo não. [...] eles tem grupo de trabalho alguma coisa do tipo, mas chega um momento que você esbarra ali no capital, que é só pra inglês ver, eles tem assim o que eles chamam de projetos integradores né, que pega cada um a sua disciplina e criar, geralmente é algum tema preto, minoria, essa coisa toda mas assim, não vou ficar fazendo o capital que é pra inglês ver, meu tempo é muito sagrado. Se for pra ficar ali só fazendo número não vou não, (D.126, entrevista online 2024).

As noções que constroem o senso de importância e de responsabilidade de temáticas como esta, são construídas através de processos formativos, sejam eles formais, informais, de trajetória social ou de outros âmbitos que possam ter sido despercebidos nesta pesquisa. No entanto, o intuito que se tem neste trabalho, não é da ordem de hipervalorização dos

conhecimentos adquiridos em movimentos negros ou em outras experiências da trajetória social, mas sim ressaltar a relevância e o alcance que formação específica tem sob a prática.

Eu acho que um dos desafios é ter formação para isso, os professores não são formados, talvez essa galera mais jovem que teve uma disciplina lá, uma disciplina que foi formada para isso, e olha que as Ciências Sociais debate isso o tempo todo, né, pelo menos no meu curso aqui tinha muitos coletivos, [...] mas eu fico pensando quem faz isso na História? [...] quem faz biologia? Quem faz Química, né, fez licenciatura? Não vai ter esse debate, então eu acho que um desafio é a formação de professores, outro desafio é saber lidar com a identificação, a autodeclaração dos alunos. Como esses professores não têm formação, então eles tão naquela coisa de moreno, sabe? falam coisas racistas, assim, tranquilamente sem perceber que aquilo ali é grave, eles confundem os alunos [...] Então eu acho que é um desafio da formação de professores porque eu sinto que os alunos estão muito abertos a isso, porque por exemplo, a desde sei lá, futebol, tem questões raciais no futebol atualmente, sabe? Eles usam muito rede social, [...] tem questões então que os alunos querem saber, “o que é branco?, eu sou branco?, eu sou negro?” então eu não acho que tenha uma rejeição, tem muita dificuldade, dilemas pra poder conversar com eles, mas acho que a formação do professor é muito problemática assim, não é suficiente. (D. 177, entrevista online, 2024).

Formação específica, não. A formação foi feita na medida [...] de perceber algumas lacunas na nossa formação inicial e mesmo porque, tanto na minha formação continuada, mestrado e doutorado, eles não foram feitos com essa, digamos assim, com esse foco na educação e também em questões ligados à perspectiva decolonial ou antirracista. Então o que eu aprendi teve a ver com coisas que eu fui lendo, eventos que a escola promoveu, né, eventos que o MEC promoveu ou mesmo atividades que a gente vai desenvolver de extensão ou mesmo com a TV Escola ou coisas que foram acontecendo ao longo desse processo inteiro. Então na prática eu nunca fiz um curso específico de formação, mas essa formação foi sendo, digamos assim, informalmente constituída a partir de interesses, atividades e coisas que foram acontecendo ao longo do processo. (D. 043, entrevista online. 2024).

É um dever recordar que práticas pedagógicas antirracistas raras não resultam apenas em números dos diagnósticos sobre a implementação da Lei 10.639 com resultados negativos, são na realidade referentes a questões sensíveis de formação da identidade dos estudantes, da autoestima, do reconhecimento e valorização da população negra. É nesse sentido que a ERER deve ser aplicada a partir de visões bem letradas, sensíveis e principalmente transversais.

A transversalidade dessas temáticas, a partir dos demais conteúdos da sociologia enquanto disciplina, é um aspecto central para as práticas engajadas, o ensino e a abordagem de questões étnico-raciais não possuem implicações consideráveis no letramento racial e no cumprimento da Lei 10.639 sem uma abordagem que além de frequente, não se limite a abordar o racismo e as violências sofridas historicamente.

Então eu tento trazer outros autores, outras autoras para falar também, fazer essas interseções, mas não de forma é... ah hoje a aula é sobre racismo, não, eu tô falando de trabalho eu vou trazer a questão racial, tô falando de técnica, tecnologia não sei o

que, eu vou falar, vou falar de ciência vou falar disso, entendeu? Sempre trago esses assuntos, gênero, sexualidade e raça, é, sempre que possível, né? (D. 179, entrevista online, 2024).

então se eu tô numa escola de maioria negra eu preciso falar sobre isso e aí eu não trabalho só lá no 20 de novembro é uma coisa que transpassa meu ano todo na disciplina, mas de uma forma consolidada, hoje na escola que eu tô a gente para o segundo semestre inteiro e a escola só fala de Consciência Negra de agosto à dezembro, [...] pra mim isso é muito importante para que as aulas não se tornem um mero gatilho de trazer experiências ruins ela precisa ter a catarse do que eu posso fazer sobre isso e aí a gente fala também sempre de iniciativas de resistência, então os meninos vem do Ensino Fundamental II, a grande maioria, só ouvindo histórias de quase subserviência do povo preto, então a gente retoma a história de resistência que aconteceram lá atrás e que acontecem hoje pra eles entenderem que é um movimento dinâmico, os movimentos negros são dinâmicos e contemporâneos também. (D.184, entrevista online, 2024).

Já nos relatos das professoras com práticas ocasionais ou raras, é possível a percepção de que racismo é o principal tema quando se trata de raça e que não há a percepção da possibilidade de outras abordagens.

Como eu disse, só debate em sala mesmo, né? As conversas, aquilo que eu sempre venho trazendo pra refletir, porque a gente a gente vive nesse mundo tão racista, que até as pessoas que sofrem racismo não percebem que sofrem racismo, né? (D. 177, entrevista online, 2024).

Assuntos trabalhados, eu acho que os assuntos, eles têm a ver, claro, com essa violência, associada ao racismo, até porque eu acho que essa é uma realidade muito comum das nossas cidades, especificamente da cidade do Rio de Janeiro, que tem aí na sua formação isso, tem uma relação muito direta com a nossa história, com a nossa formação social. Então, eu acho que o tema que mais me chama atenção, quando eu lembro desses eventos, é o tema da violência, e claro, ao mesmo tempo, um repertório que se associa a formas de contestação do racismo pela via da própria cultura, do hip-hop, de você pensar o rap, de pensar o Islam, né, essas atividades que têm a ver com a cultura local, com a cultura das comunidades, com a cultura dos bairros, isso é uma coisa que sempre cria um ambiente que é muito favorável para a gente discutir, e aí ler, por exemplo, de Djamila Ribeiro, enfim, e figuras que estão pensando um racismo estrutural, como o Silvio Almeida. (D.043, entrevista online, 2024).

A concentração nessas temáticas foi um dos principais fatores para a compreensão de que estas seriam práticas ocasionais e raras, apesar da grande relevância desses temas, se faz necessário que o negro brasileiro possa ser compreendido sob outras óticas. As demandas dos Movimentos Negros que levaram a criação da EREER, se deram em busca da valorização e do reconhecimento da contribuição da população negra, conforme descrito na diretriz.

O parecer procura 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/MEC, 2004, p. 10)

Tendo em vista os relatos e percepções das interlocutoras, é perceptível que a formação em EREER e o contexto político e social no qual estão situadas as professoras, tanto em suas trajetórias formativas quanto em suas atuações, possuem influências no modo em que irão atuar na docência em sociologia. A partir desta noção, é feito o cruzamento dos dados apresentados no capítulo anterior em relação a suas práticas.

Tabela 5: Características e tipos de prática

Professoras com Práticas Pedagógicas Raras				
Docente	Faixa Etária	Cor/Raça	tempo de atuação	Formação Específica - Trajetória social
D 043	de 51 a 55	Parda	Mais de 20 anos	Por meios próprios e em eventos.
D 066	de 36 a 40	Preta	Entre 06 e 10 anos	Não
D 126	de 36 a 40	Preta	Entre 11 e 15 anos	Não
D 170	de 41 a 45	Parda	Entre 16 a 20 anos	Não
Professoras com Práticas Pedagógicas Ocasionais				
D 075	de 36 a 40	Parda	Entre 11 e 15 anos	Em movimentos negros e cursos populares.
D 085	de 36 a 40	Parda	Entre 06 e 10 anos	Não
D116	de 36 a 40	Parda	Entre 11 e 15 anos	Não
Professoras com Práticas Pedagógicas Frequentes				
D 021	de 41 a 45	Parda	Entre 16 a 20 anos	Em terreiro e por meio de história oral
D 031	de 36 a 40	Preta	Entre 06 e 10 anos	Em movimentos negros
D 051	Mais de 60	Preta	Entre 01 e 05 anos	Não

D 105	de 36 a 40	Preta	Entre 06 e 10 anos	Por meio de ONGs
D 153	de 26 a 30	Preta	Até 01 ano	Não
D 177	de 18 a 25	Preta	Até 01 ano	Em movimentos sociais e negros
D 179	de 36 a 40	Parda	Entre 01 e 05 anos	Não
D 184	de 26 a 30	Parda	Entre 01 e 05 anos	Por meios próprios

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Os dados descritos acima foram organizados desse modo a fim de compreender se as práticas categorizadas possuem relação com as características descritas no capítulo anterior por meio das Tabelas 1, 2 e 3. Busca organizar e expor se possuem e quais são os outros fatores de suas identidades com implicações em suas práticas, por meio da apresentação de fatores em comum.

Percebe-se que a faixa etária varia entre as categorias, no grupo das práticas frequentes há uma grande variedade que vai da faixa de 18 a 25 até mais de 60 anos, não demonstrando influência expressiva. O tempo de atuação já se apresenta enquanto uma característica mais significativa de acordo com o tipo de prática pedagógica. As interlocutoras com menos tempo de atuação estão em maioria concentradas na categoria de práticas frequentes. O inverso ocorre conforme estão nas categorias de práticas pedagógicas antirracista ocasional e rara. A idade, e aqui em especial, o tempo de atuação, são elementos que irão moldar aspectos da trajetória social devido ao contexto político dos momentos de formação e atuação das professoras do grupo.

Pertinente lembrar que a formação acadêmica vai se moldando e se modificando de acordo com o período e os temas em maior vigência e centralidade no âmbito das ciências sociais, a exemplo de pautas voltadas a gênero e raça, que irá influenciar e moldar o ensino de sociologia, outro fator que se soma a crescente destas discussões é a mudança de perfil dos atores da universidade - discentes, docentes e pesquisadores - e sua ligação com políticas públicas de reparação, como apresentado por Bodart (2024).

Retomando outros aspectos do capítulo anterior que não estão sendo representados por uma nova tabela, o nível de formação dos pais foi um fator bem variável entre as categorias, não havendo uma concentração específica que pudesse se relacionar com alguma das práticas. O mesmo ocorre nos dados sobre o tipo de instituição superior, já que a expressiva maioria realizou a graduação em Instituições públicas. Em relação ao nível de formação, pensando

etapas de pós-graduação das interlocutoras, do total de quatro professoras na categoria de práticas raras, duas possuem pós-graduação, todas as três mulheres com práticas ocasionais possuem mestrado na área de ciências sociais e apenas três das oito com práticas antirracistas frequentes não possuem. Há uma concentração de professoras com pós-graduação nas duas categorias mais engajadas - frequente e ocasional - o que pode significar algum nível de contribuição para as práticas. No entanto, seria importante considerar a área específica em que foram realizadas, dados aos quais não se teve acesso.

A partir disso, é visível que quanto mais adentra-se nas motivações e dificuldades do comprimento da legislação de Educação para as Relações Étnico-Raciais, mais claro e concreto torna-se a noção de que formação é um dos fatores centrais para determinar os tipos de prática. Tendo em vista o exposto, e para tornar mais nítida a influência da faixa etária e tempo de atuação como foi supracitado, é interessante relembrar as condições relacionadas aos momentos políticos em que as interlocutoras estavam localizadas no momento de suas formações acadêmicas, de suas atuações e até das entrevistas.

A maioria das professoras possuem menos de uma década de atuação, significa dizer que elas exerceram boa parte da profissão em governos de centro-direita e liberal (2016 - 2018) e de extrema direita (2019 - 2022), orientações políticas que não colocam a educação enquanto prioridade, especialmente suas dimensões sobre diversidade e modalidades da educação voltadas para minorias sociais. Isso se torna mais evidente quando recorda-se que o ex presidente Jair Bolsonaro extinguiu a secretaria do Ministério da Educação responsável por essas pautas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, responsável pela elaboração da diretriz utilizada neste trabalho.

A secretaria criada em 2004, durante o primeiro mandato do Presidente Lula, foi alvo de umas das primeiras ações do governo Bolsonaro, “Já em 2019, como presidente eleito, Bolsonaro demorou apenas dois dias para anunciar em suas redes sociais o encerramento das atividades da SECADI” (Silva, 2024, p. 13). No entanto, com o retorno do governo Lula e a reconstrução desta secretaria, novos programas e medidas foram criadas e seguem sendo instituídas, como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ.

Esta política de monitoramento e garantia de implementação na EREER e na Educação Escolar Quilombola - EEQ, criada em 2024, busca formar professores e gestores, consolidar e incentivar as práticas voltadas a educação antirracista, isso por meio de investimento - Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/ERER e PDDE/EEQ) - reconhecimento dos

avanços, material didático, diagnósticos de Equidade Étnico-Racial e outras medidas que estão previstas para seguir e serem concluídas até 2026. De acordo com o estabelecido pela Portaria MEC N° 470, de 14 de Maio de 2024.

Essas são ações que visam e podem ter grande influência nas práticas docentes antirracistas. Alterações recentes que ocorrem a partir da mudança de contexto político, por considerar parte das demandas do Movimento Negro voltadas para a educação, a partir do reconhecimento do Movimento Negro enquanto agente político, Gomes (2019). Pensando em etapas futuras, é imperativo que seja avaliado quais efeitos que tais medidas terão nas práticas pedagógicas destas e de outras professoras e professores de sociologia. No que concerne às realidades do momento em que as entrevistas e formulários foram realizados, torna-se evidente que as práticas frequentes se deram a partir da formação por outros meios, em especial do Movimento Negro.

O Movimento Negro Educador, possui diversas maneiras de se expressar e se organizar, desenvolve e utiliza diferentes ferramentas, como pode ser observado a partir do repasso realizado no Capítulo 1, tais como a música, dança, luta, religião e variadas formas de expressão, como o próprio meio político e a reorganização de espaços formais, a exemplo da criação de grupos e articulações próprias dentro da universidade. Desde que seja uma organização realizada por pessoas negras “politicamente posicionadas na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”, (Gomes, 2019, p. 23).

Cabe a reflexão de que estas instituições e organizações atuaram em ações que deveriam estar sob responsabilidade do Estado. A população negra vem protagonizando e realizando por conta própria medidas de superação do racismo e das desigualdades sócio-econômicas causadas por ele, por meio desse sujeito político que é o Movimento Negro, no qual é “produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história” (Gomes, 2019, p. 28).

[...], a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos da valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham - às vezes articulados e outras não - com as escolas e o poder público. (Gomes, 2019, p. 49)

Desse modo, compreende-se que o Movimento Negro atuou e segue atuando duplamente pela educação, seja através das demandas e ações por políticas públicas como a

Lei 10.639, quanto no seu papel central e ao ser protagonista na reeducação e formação antirracista de indivíduos como as professoras de práticas pedagógicas antirracistas frequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, voltada a compreender aspectos das práticas pedagógicas antirracistas no ensino de sociologia, a partir da percepção e relatos de mulheres negras que atuam enquanto docentes da disciplina no ensino básico, foi realizada a partir da apresentação do vasto repertório que o Movimento Negro, em toda sua multiplicidade e diversidade no modo de se organizar e atuar, teve e tem quando relacionado as demandas e ações práticas nas conquistas e garantia de direitos da população negra. A educação como um todo e, em especial, a Educação para as Relações Étnico-Raciais materializam-se enquanto os grandes exemplos de tais medidas, como tornou-se evidente na discussão do início deste trabalho a partir do breve histórico de algumas das organizações do Movimento Negro brasileiro.

Esta investigação, ao selecionar o grupo de mulheres negras, pôde evidenciar as múltiplas realidades de origem social e trajetórias formativas destas docentes. Inclusive, suas trajetórias em Movimentos Negros e outras formas de expressão e organização da cultura negra, que foi compreendida por esta pesquisa como fator expressivo para seus processos formativos e, conseqüentemente, de sua prática antirracista em sala de aula.

O estudo mostra sua relevância por buscar contribuir com práticas engajadas e bem letradas da EREER no ensino de Sociologia, a partir da sistematização das características e ações dos tipos de práticas pedagógicas de acordo com as orientações das DCNERER e percepções das interlocutoras, além de levantar as principais dificuldades, desafios e ferramentas utilizadas por elas. Busca valorizar e fixar compreensões positivas acerca da atuação de mulheres negras no espaço de docência, que em geral não é vista em papéis sociais de intelectualidade e produção de conhecimentos.

Os resultados obtidos, pensando nas perguntas e objetivos, se referem aos modos de abordagem da EREER no ensino de sociologia, os tipos de práticas pedagógicas mobilizadas por elas e os fatores mais influentes neles. Haja vista, suas abordagens são variadas e seguem modelos distintos que dependem diretamente do nível de formação em EREER que cada interlocutora possui e de que maneira esse processo de formação ocorreu. Assim, foi compreendido os tipos de atuação a partir de três categorias - Prática Pedagógica Antirracista Frequente; Prática Pedagógica Antirracista ocasional; e Prática Pedagógica Antirracista rara - realizada por meio de critérios como: a transversalidade, frequência e execução e participação de projetos, em períodos que não estejam restritos ao novembro negro.

A partir disto, compreendeu-se que os fatores mais determinantes para as práticas frequentes são formações específicas em EREER, que nesse grupo se expressou principalmente pela participação em movimentos negros, movimentos sociais, terreiros e organização não governamental. Assim como o período e contextos políticos vividos no processo formal de formação e de atuação, que influenciam nos conteúdos abordados e nas ações de incentivo do Estado para a implementação e difusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Por fim, são consideradas enquanto possibilidades para produções futuras a expansão das noções acerca de Práticas Pedagógicas antirracistas voltadas à Lei 11.645, de obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no ensino de Sociologia, a partir de entrevistas que busquem compreender qual o nível de formação de docentes da sociologia acerca desta legislação, como estão sendo realizadas suas práticas pedagógicas, os principais temas abordados e a frequência com que são trabalhados. Assim como pesquisas nesse mesmo âmbito, a partir da análise dos diagnósticos e indicadores das possíveis mudanças e ações realizadas através da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ, a fim de entender se as ações de financiamento e incentivo estão sendo efetivas, se houveram, quais foram, a influência nas práticas de professores e gestores, e em quais contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bodart, Cristiano das Neves. Raça, gênero e Ensino de Sociologia: uma análise da produção científica. **Revista Café com Sociologia**, v. 13, p. 108-130, 2024.
- Bodart, Cristiano das Neves; Silva-Sampaio, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro. Bodart, Cristiano das Neves; Lima, Wenderson Luan dos Santos. **O ensino de Sociologia no Brasil**, v. 1, p. 35-61, 2019.
- Boni, Valdete; Quaresma, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- Campagnoli, Karina Regalio. Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 172 p. 2022. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–6, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.20574.083.
- 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**. Novo Painel de Estatísticas – Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Inep, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a inclusão obrigatória da disciplina de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 26 out. 2024.
- BRASIL. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024**. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 34-36, 15 maio 2024
- Caregnato, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.
- Cigales, Marcelo; Fonseca, Luca. Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 58, n. 2, p. 97-109, 2022.

- Crenshaw, Kimberlé. Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminatória, à teoria feminista e à política antirracista. In: **Teorias jurídicas feministas**. Routledge, 2013. p. 23-51.
- Cunha Júnior, Henrique Antunes. Movimento de consciência negra na década de 1970. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 25, v. 2, n. 46, p. 47-54, 2003.
- Domingues, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 517-534, 2008.
- Gomes, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE** v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- Gomes, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2019.
- Gomes, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. **Educação em Revista**, n. 18-19, p. 49-58, 1993.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-157, dez. 2000.
- Gonzalez, Lélia; Rios, Flávia; Lima, Márcia. **A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- Nascimento, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- Nascimento, Abdias do. **O Quilombismo**. In: Nascimento, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- Nascimento, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 50, p. 209-224, maio/ago. 2004.
- Oliveira, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 308-327, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao01>.
- Oliveira, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 81-98, 2014.
- Raizer, L.; Caregnato, C. E.; Pereira, T. I. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 141-154, jan./abr. 2021.
- Santos, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: Cavalleiro, Eliane (org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Silva, Joselina da; Euclides, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. 51-66, 2018.

Silva, Maia J. F. Extinção da SECADI como política de desterritorialização de povos indígenas pelo Estado brasileiro (2016-2022). **Textos e Debates**, Universidade Federal de Roraima, v. 30, n. 2, p. e8245, 2024.

Silva, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

Souza e Cruz, E. A.; Oliveira, L. F.; Ferreira Lins, M. R. Ensino de sociologia antirracista: reflexões sobre formação docente. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 18, p. 32-57, 2016.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a professor/a,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A construção da identidade profissional docente em Sociologia frente aos desafios curriculares e pandêmicos no Brasil”, de responsabilidade de Marcelo Pinheiro Cigales, professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa - Investigar os fatores predominantes na constituição das identidades profissionais dos professores de Sociologia no Brasil, considerando possíveis impactos da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e do Ensino Remoto Emergencial no Brasil. Espera-se que com a pesquisa possamos compreender os efeitos da Reforma do Ensino Médio e do Ensino Remoto Emergencial na prática pedagógica dos professores de Sociologia no Brasil, evidenciando como os agenciamentos docentes se articulam com a constituição de suas identidades profissionais.

Anonimato - Os nomes dos participantes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo e adotado procedimentos para que ninguém seja identificado.

Riscos à saúde - Os riscos à saúde são mínimos, os quais eventualmente podem se relacionar com questões do ambiente de trabalho e gerar lembranças que podem provocar estresse emocional.

O caráter voluntário da pesquisa - Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ética na pesquisa - A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, submetida a Plataforma Brasil sob o parecer número 5.567.661

Divulgação da pesquisa - Os dados das entrevistas serão socializados com os/as participantes através do relatório de pesquisa, podendo posteriormente ser publicado em eventos ou periódicos da área de Ciências Sociais no formato de trabalhos ou artigos científicos.

Dado que você respondeu o questionário da primeira fase da pesquisa, você está sendo convidado(a) a participar da segunda fase, realizando uma entrevista semi-estruturada sobre questões pertinentes a sua trajetória educacional, acadêmica e voltada às práticas pedagógicas do ensino de Sociologia escolar.

Você está ciente dos objetivos e concorda em participar desta pesquisa?

Pedi pra pessoa se manifestar em voz. Explicar o roteiro. Falar da estrutura geral do roteiro

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

(Perfil professores/as graduados em Ciências Sociais e que lecionam a disciplina na educação básica).

1. **Dados gerais** - Nome, idade, gênero (pronomes), sexualidade, cor que se autodeclara, ano que se formou na graduação (licenciatura ou bacharelado)?, quanto tempo trabalhar com o ensino de Sociologia, local de moradia, possui filhos.

2. **Origem social e cultural:** Qual a escolaridade dos pais? Onde nasceu e cresceu? Onde fez o ensino fundamental e médio? A escola foi pública ou privada? Como descreve a qualidade do ensino na escola? Qual a sua relação com os/as professores/as na escola? Teve acesso a livros, museus, passeios culturais na infância/adolescência (na escola ou no meio familiar)? Recebeu algum auxílio para estudar, foi beneficiário/a de bolsa durante o ensino básico (fundamental/médio)?

3. **Entrada na vida acadêmica:**
 - Você cursou Licenciatura em Ciências Sociais, onde e quando se formou?
 - Você teve Sociologia no Ensino Médio?
 - Você acha que isso te influenciou a entrar no curso?
 - Lembra quem foi o professor(a), se era formado(a) na área?
 - Como ocorreu a escolha pelo curso de graduação?
 - Ao que ou quem te influenciou a entrar na graduação em Ciências Sociais?
 - Como foi a reação dos familiares ao passar no processo seletivo para ingresso no ensino superior?
 - Como foi estar na universidade nos primeiros anos? Quais as principais dificuldades? Teve algum tipo de bolsa para auxílio, pesquisa, extensão, PIBID, PIBIC? O que te motivou a cursar a licenciatura?
 - Você acredita que o estágio supervisionado e as disciplinas pedagógicas te prepararam para dar aula?
 - Em algum momento pensou em desistir do curso, se sim o que motivou essa escolha? (Houve alguma quebra de expectativa em relação a entrada no curso de graduação?)

4. **Entrada no mercado de trabalho:**

- Como foi a primeira experiência profissional como professor(a) de Sociologia? Haviam outros professores(as) de Sociologia na escola? Como foi a relação com eles?
- E como era a percepção dos colegas da escola sobre o ensino da Sociologia?
- Qual era a sua percepção sobre a profissão do professor(a) de Sociologia? E se essa percepção se modificou após o ingresso no mercado de trabalho?
- Em comparação aos seus colegas de outras disciplinas, você enxerga diferenças nas suas condições e possibilidades de trabalho como docente? (condições materiais de infraestrutura, de recursos didático-pedagógicos, apoio dos colegas de trabalho, corpo discente e gestão escolar em iniciativas como projetos, e liberdade de pensamento).
- Você já pensou em mudar de profissão? Se sim, como isso aconteceu, o que motivou?

5. Currículo e práticas pedagógicas:

- Como você vem trabalhando após a Reforma do Ensino Médio com a Sociologia? Quais outras atividades dentro da Reforma (Eletivas, projeto de vida) você vem atuando?
- Qual livro didático você tem utilizado (Utilizada os livros didáticos do PNLD 2021?)
- Você já teve dificuldade para abordar algum tema em sala de aula?
- Em relação a esses desafios, você sente que a licenciatura te preparou para trabalhar com essas temáticas na escola?
- Você já sofreu algum tipo de violência na escola?

6. Práticas pedagógicas antirracistas:

- Você participa ou já participou da construção e execução de algum projeto de práticas antirracistas na escola que atua? Se sim, explique sobre o projeto, relate experiências prévias, observações, se houve interação com outras áreas do conhecimento. /Se não, explique o porquê.
- O que te motiva trazer a temáticas antirracistas para dentro da sala de aula?
- Possui alguma formação voltada para a educação para as relações étnico-raciais? Se sim, qual e onde?
- O quão afundo as temáticas em relação às populações indígenas são abordadas?
- Sobre a branquitude, você costuma trabalhar sobre o que é ser branco na sociedade brasileira? Se sim, de que maneira?
- Quais os principais desafios do ensino das relações étnico-raciais?
- Você conhece algum material didático do ensino de Sociologia que envolve o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena? Se sim, narre como teve acesso a estes documentos.
- Em se tratando do ensino sobre a população negra, quais são os assuntos mais trabalhados com os estudantes?

7. Desenvolvimento da trajetória profissional, mudanças e/ou perspectivas:

- Você faz pós-graduação na área de Ciências Sociais? Se não, considera fazer? Caso tenha feito em outra área, qual foi?
- O que mais te satisfaz com a profissão docente em Sociologia?
- Você se vê trabalhando com o ensino de Sociologia nos próximos anos?
- Na sua opinião, para que serve o ensino de Sociologia na educação básica?