

## “NOSSA VOZ, NOSSA VEZ”: as relações étnico-raciais no estágio supervisionado em Ciências Sociais

Luane Bento dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** No campo das Ciências Sociais os debates das relações étnico-raciais têm uma longa tradição de estudos. É considerado um dos temas que fundaram a área no Brasil. Entretanto, no que se concerne à articulação dos temas recomendados pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana, afro-brasileira (Lei federal 10.639/2003) existe ainda obstáculos para a inserção nos currículos de licenciaturas da área. Observa-se que os cursos de licenciaturas ainda priorizam uma formação docente com ênfase em epistemologias e paradigmas eurocêntricos, hegemônicos, sobretudo, com obras de autores e autoras do grupo étnico-racial branco. Neste contexto, o artigo tem por objetivo contribuir para as reflexões acerca da inserção dos conteúdos relativos à Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Africana e Afro-brasileira na formação docente e no Ensino de Sociologia da Educação Básica. Para isso, será apresentado dados relacionados à experiência docente em um curso de licenciatura de uma instituição de ensino superior federal na cidade do Rio de Janeiro. A abordagem teórica está fundamentada em trabalhos do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e Ensino de Sociologia. Além disso, utiliza-se trechos de escritos do diário de campo da pesquisadora. Argumenta-se que a implementação das ações afirmativas no nível superior para a população negra trouxe um impacto no que se refere a produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências Sociais; Estágio Supervisionado; Relações raciais; Formação Docente.

## OUR VOICE, OUR TURN: ethnic-racial relation in the supervised internship in Social Sciences

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta do Departamento Regional de Ciências Sociais de Campos dos Goytacazes da Universidade Federal Fluminense (COC-UFF). Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação e Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN) e da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2832273346558251>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2071-9373>. E-mail: [luanebentosantos@gmail.com](mailto:luanebentosantos@gmail.com)  
**Periferia, v. 17, p. 01-28, 2025, e85883**

**Abstract:** In the field of Social Sciences, debates on ethnic-racial relations have a long tradition of studies. It is considered one of the themes that founded the area in Brazil. However, with regard to the articulation of themes recommended by national curricular guidelines for the education of ethnic-racial relations and African and Afro-Brazilian history and culture (Federal Law 10,639/2003), there are still obstacles to their inclusion in university degree curricula. area. It is observed that degree courses still prioritize teaching training with an emphasis on Eurocentric, hegemonic epistemologies and paradigms, especially with works by authors from the white ethnic-racial group. In this context, the article aims to contribute to reflections on the inclusion of content related to education for ethnic-racial relations, African and Afro-Brazilian history and culture in teacher training and in the teaching of sociology in basic education. To this end, data related to teaching experience in a degree course at a federal higher education institution in the city of Rio de Janeiro will be presented. The theoretical approach is based on work in the field of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) and Sociology Teaching. In addition, excerpts from the researcher's field diary are used. It is argued that the implementation of affirmative actions at higher education for the black population had an impact in terms of knowledge production.

**Keywords:** Teaching Social Sciences; Supervised internship; Race relations; Teacher Training.

## **NUESTRA VOZ, NUESTRO TURNO: las relacionesétnico-raciales en la pasantía tutelada en Ciencias Sociales**

**Resumen:** En el campo de las Ciencias Sociales, los debates sobre las relaciones étnico-raciales tienen una larga tradición de estudios. Se considera uno de los temas que fundaron la zona en Brasil. Sin embargo, en lo que respecta a la articulación de temas recomendados por las directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y de la historia y cultura africana y afrobrasileña (Ley Federal 10.639/2003), aún existen obstáculos para su inclusión en los planes de estudios de grado del área. Se observa que las carreras de grado aún priorizan la formación docente con énfasis en epistemologías y paradigmas eurocéntricos y hegemónicos, especialmente con obras de autores del grupo étnico-racial blanco. En este contexto, el artículo pretende contribuir a la reflexión sobre la inclusión de contenidos relacionados con la Educación para las Relaciones Étnico-raciales, la Historia y la Cultura Africana y Afrobrasileña en la formación de profesores y en la Enseñanza de la Sociología en la Educación Básica. Para ello, se presentarán datos relacionados con la experiencia docente en una carrera de grado en una institución de

educación superior federal de la ciudad de Río de Janeiro. El enfoque teórico se fundamenta en trabajos en el campo de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) y la Didáctica de la Sociología. Además, se utilizan extractos del diario de campo del investigador. Se argumenta que la implementación de acciones afirmativas en la educación superior para la población negra tuvo un impacto en términos de producción de conocimiento. **Palabras clave:** Enseñanza de Ciencias Sociales; Prácticas supervisadas; Relaciones raciales; Formación de Profesores.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Neste texto, tenho como intenção contribuir para as discussões acerca da aplicação dos conteúdos relativos à Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei federal de n. 10.639/2003) no currículo de sociologia da Educação Básica. Para isso, relato sobre o processo de escolha da temática étnico-racial como tema ministrado durante as regências, pelos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante o ano de 2023, um quantitativo significativo de estudantes que cursavam o estágio supervisionado, em escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro (RJ), apresentaram a temática das relações étnico-raciais como proposta de conteúdo a ser ministrado nas regências, em especial, escolheram temas relativos aos efeitos nefastos da discriminação, preconceito, segregação racial e racismo. Além disso, os licenciados igualmente optaram por tratar da temática baseados nas reflexões teóricas de autores negros e negras, tais como: Abdias do Nascimento (1914-2011), Lélia Gonzalez (1935-1994) e Frantz Fanon (1925-1961). Intelectuais que tiveram suas produções preteridas do contexto acadêmico como também foram isolados abruptamente deste espaço. De acordo Basques (2019), este fenômeno reflete o embranquecimento de nossos currículos escolares, bem como a sistematização do racismo na estrutura social:

Por que os cursos de Ciências Sociais raramente se baseiam na leitura de autores negros? Alguns dizem que os clássicos (e a sua demasiada branquitude) são incontornáveis. Com a outra face da mesma moeda, outros afirmam que os negros não estiveram na aurora da

Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia. Não surpreende, portanto, que uma parte fundamental da memória e da história das Ciências Sociais seja alvo de um processo de “branqueamento” (Basques, 2019, p. 102).

O embranquecimento do currículo, especificamente dos programas das disciplinas obrigatórias do curso de Ciências Sociais é um problema grave. Na realidade, aponta como a área segue pautando narrativas de caráter elitista e baseado em experiências e visão de mundo de pessoas brancas e atreladas a paradigmas eurocêntricos e etnocêntricos. Contudo, os estagiários de Ciências Sociais compreendem a relevância de trabalhar pontos de vista multifacetados, de grupos diversos, sobre as relações sociais e raciais. Fato que me chamou atenção no processo de avaliação das regências.

Outro ponto a ser mencionado é que a escolha por temas que abordassem as relações raciais no Brasil e no mundo não foram ministrados apenas em uma série e em um bimestre específico do Ensino Médio, pelo contrário, notei que a apresentação da temática étnico-racial foi adotada pelos estudantes nas três séries deste nível de ensino e nas diferentes instituições públicas escolares da cidade do Rio de Janeiro (RJ), e, que anualmente costumam receber estudantes da licenciatura da UFRJ para realização do estágio supervisionado.

Para a compreensão do leitor, informo que no presente artigo, minhas reflexões sobre as relações étnico-raciais no contexto da regência do estágio supervisionado, estão inscritas na experiência adquirida no processo de ser professora substituta<sup>2</sup> do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Deste lugar profissional, fui responsável por ministrar aulas nas seguintes disciplinas obrigatórias: Didática das Ciências Sociais 1 e 2, Prática Especial de Ensino das Ciências Sociais e Laboratório de Pesquisa da Educação e Dilemas do Professor. Quatro disciplinas obrigatórias do curso e que são relativas ao estágio

---

<sup>2</sup>Ingressei como docente do curso de licenciatura de Ciências Sociais da UFRJ em abril de 2023. O processo seletivo referente a vaga começou no final do mês de dezembro de 2022 e foi até a primeira semana de janeiro de 2023. Atuei como docente substituta na instituição do mês de abril de 2023 até o mês novembro de 2024. Precisei encerrar meu contrato de trabalho com a instituição devido a minha aprovação para a vaga de professora adjunta de Ensino de Sociologia e Fundamentos da Educação no Departamento Regional de Ciências Sociais de Campos de Goytacazes da Universidade Federal Fluminense (UFF).

**Periferia, v. 17, p. 01-28, 2025, e85883**

no chão da escola e a formação teórica e pedagógica dos licenciandos no que se refere à profissão docente e ao espaço escolar.

Penso que compartilhar as percepções e reflexões que tive ao observar e avaliar este momento tão particular no processo de formação docente (regência) pode contribuir para a área de Ensino de Sociologia, assim como para o campo da Educação para as Relações Étnico-raciais e para História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A discussão do artigo está fundamentada em trabalhos do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Ensino de Sociologia. Os métodos e técnicas utilizados foram os seguintes: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, observação participante e registros das falas que foram transcritas para o meu caderno de anotações. Informo que se trata de um trabalho qualitativo e de caráter etnográfico.

O texto está organizado da seguinte forma, na primeira parte, apresento as razões que me levaram a escrever o relato de experiência e disserto sobre a produção acadêmica que tem investigado a efetivação da legislação federal brasileira 10.639/2003 no Ensino de Sociologia. Na segunda parte, trato sobre a relevância do estágio supervisionado na formação docente. Na terceira parte, realizo uma breve descrição dos estudantes que apresentaram a temática étnico-racial e relato o processo de apresentação das regências. A quarta parte do trabalho está dividida em dois momentos, na primeira parte, relato a estrutura do curso de Ciências Sociais da UFRJ e o perfil dos estudantes, na segunda parte desta seção, apresento as reflexões sobre as regências. Por fim, as considerações finais.

### **A educação para as relações étnico-raciais na formação docente**

Na posição de avaliadora das regências dos estudantes da licenciatura, tive várias inquietações com os licenciados que se propuseram a tratar da temática étnico-racial. Essas inquietações estavam relacionadas por perceber que na formação acadêmica dos graduandos em Ciências Sociais da UFRJ a **Periferia**, v. 17, p. 01-28, 2025, e85883

inserção das temáticas referentes à legislação federal de n. 10.639/2003 ainda estão bem distantes das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Implementação da Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira/DCNERER (Brasil, 2004). A grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais não abarca disciplinas que adotam as temáticas sugeridas pela DCNERER<sup>3</sup>. Não existem disciplinas obrigatórias que correspondam a aplicação da legislação federal. O que compreendo como um obstáculo para uma formação docente embasada em práticas e teorias educativas antirracistas e de valorização do repertório cultural, científico e tecnológico negro e africano. De acordo com as DCNERER (Brasil, 2004) ao se referir ao papel dos educadores:

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política [...] Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida, escolares e sociais. Por isso a construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (Brasil, 2004, p.19).

As DCNERER (Brasil, 2004) sugerem o investimento intelectual em ações e práticas educativas que provoquem os educadores a terem papel atuante no combate às discriminações raciais. Entretanto, como pode-se cobrar dos docentes que foram formados sem essas discussões tais ações educativas? Como está colocado nas DCNERER é papel de qualquer educador, independente do grupo étnico-racial, articular atividades pedagógicas que visam a desconstrução dos estigmas, estereótipos e preconceitos raciais. Neste sentido, é importante que os cursos de licenciatura tenham disciplinas que estejam em consonância com a legislação federal outrora citada. Em estudo que mapeia as pesquisas de

---

<sup>3</sup> A grade curricular do curso pode ser consultada em: <http://www.ifcs.ufrj.br/>  
**Periferia, v. 17, p. 01-28, 2025, e85883**

mestrado e doutorado sobre a formação docente e a educação para as relações étnico-raciais entre os anos de 2003 a 2014, Coelho (2018) aponta:

É necessário caminhar, todavia, no campo das práticas - a questão do racismo e seus desdobramentos reclama reflexões que entendam sua gênese e proliferação (e, nesse sentido, pesquisas como esta são relevantes, pois auxiliam o campo no conhecimento do nível no qual estamos e em que precisamos avançar). Agir, portanto, é o que demanda a temática e consiste no convite do nosso tempo, com vistas a “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” [...] Rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones são algumas das dimensões deste desafio (Coelho, 2018, p. 113).

Como menciona a autora, é preciso rever os currículos, repensar as pesquisas, as práticas e os cânones dentre outras ações para que a formação docente esteja de acordo com os objetivos da DCNERER. Porém, como salientei o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ não oferece aos licenciando disciplinas obrigatórias desta temática com o debate para uma educação antirracista e de promoção da agência dos africanos e afro-brasileiros. Pelo contrário, na formação dos estudantes a adoção de conteúdos relativos às diretrizes ocorre de acordo com os critérios e predileções dos docentes da instituição. Neste sentido, pergunto novamente: como futuros docentes poderão colocar em prática na Educação Básica, pedagogias de combate ao racismo e a discriminação racial, conforme preconiza as DCNERER (Brasil, 2004) mediante a inexistência de disciplinas e debates formativos que constem como obrigatórios na grade curricular? As DCNERER colocam que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras [...] Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto,

há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e além disso sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica, de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 19).

Nesta direção, é necessário argumentar que a fim de atender as recomendações das DCNERER tenho colocado em prática nas aulas as leituras de textos que viabilizam debates reflexivos relativos à aplicação da Lei federal 10.639/2003 no Ensino de Sociologia. Este movimento se deve, sobretudo, a alguns elementos que compõem a minha trajetória de vida e escolar, sendo eles: pertença ao campo de pesquisa das relações étnico-raciais; a experiência docente em ministrar aulas de Sociologia no Ensino Médio da rede estadual do estado do Rio de Janeiro por onze anos consecutivos e deste lugar elaborar constantemente atividades pedagógicas para efetivação das DCNERER (Brasil, 2004); compromisso político em exercer uma educação antirracista e de valorização da agência africana, afro-brasileira e indígena na sociedade brasileira.

Outrossim, penso que a atuação comprometida com a efetivação da legislação na formação docente não ocorreria se a professora efetiva da área de Didática e Prática Especial de Ensino em Ciências Sociais, Juliana Paiva<sup>4</sup>, não estivesse atenta à necessidade de trazer à baila as discussões que envolvem a formação para a Educação das Relações Étnico-raciais na licenciatura. A parceria estabelecida com a professora foi essencial para que as disciplinas de Didática das Ciências Sociais, Prática Especial de Ensino das Ciências Sociais e Laboratório, Pesquisas e Dilemas do Professor da Educação Básica fossem também espaços formativos para a discussão e reflexão da produção intelectual negra e indígena, de compreensão das práticas educativas das comunidades tradicionais e de se repensar o fazer educativo a partir de outros repertórios

---

<sup>4</sup> Nome fictício.

formativos que dissertam sobre pedagogias outras (de natureza não eurocêntrica).

Como ressalta Krenak (2019), nas sociedades ocidentais há a tentativa, de todas as formas, em acabar com a pluridiversidade de narrativas oriundas das populações julgadas como subumanas. O autor enfatiza a seguinte questão ao tratar das cosmovisões dos povos indígenas do Equador e Colômbia: “Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?” (Krenak, 2019, p. 19).

Apesar de nossos esforços em discutir diversos conteúdos da educação para as relações raciais, observa-se que segue insuficiente para o processo formativo dos discentes os debates que foram e são tratados ao longo de nossas disciplinas. Na verdade, é preciso que a grade curricular do curso de licenciatura garanta de maneira obrigatória a inserção da temática na perspectiva do “Outro”, daqueles historicamente marginalizados. Porém, sabe-se que este problema não ocorre somente na UFRJ, pelo contrário, de acordo com os estudiosos Ligeiro e Brito (2021), os cursos de licenciaturas de Ciências Sociais das universidades públicas mineiras também não asseguram na formação docente a inserção do debate da Educação para as Relações Étnico-raciais. Os autores mencionam:

Ao analisar os dados da pesquisa acerca da formação inicial, defrontamo-nos com um desafio para a implementação das diretrizes da Lei 10639/03. A falta de formação e informação dos professores a respeito da lei e de literatura sobre a temática étnico-racial dificulta a implementação de uma educação antirracista. Nenhum dos entrevistados, todos formados em universidades federais, tiveram formação sobre essa lei e suas implicações na graduação. Isso é um reflexo de como nossas universidades ainda são elitizadas e reproduzem o racismo institucional e estrutural (Ligeiro; Brito; 2021, p.21).

Santos (2019) ao examinar o currículo de licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) também destaca a incipiência de disciplinas que discutem as relações étnico-raciais sob um ponto de vista mais plural no curso de licenciatura da instituição.

Por meio das análises dos programas analíticos das disciplinas indicadas no PPC, observa-se que a afirmação que consta nesse documento, quanto ao ensino da “Educação das Relações Étnico-Raciais”, não corresponde à realidade do curso de Ciências Sociais da IFES analisada. Aliás, até o ano de 2018, não há nenhum/a professor/a efetivo/a entre os/as docentes do Departamento de Ciências Sociais da universidade, assim como nenhum/a professor/a visitante ou substituto/a, que tenha sido contratado/a para o ensino supracitado, bem como não há docentes efetivos que pesquisam e/ou construíram uma trajetória acadêmica estudando a temática das relações raciais, ao contrário do que foi declarado no PPC, conforme foi verificado no Curriculum Lattes dos/as docentes desse Departamento (Santos, 2019, p. 259).

Cabe mencionar que no contexto da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a partir dos dados estatísticos disponibilizados pela Pró-reitoria<sup>5</sup> o quadro de docentes efetivos da instituição é formado por uma maioria de professores brancos. Apesar da obrigatoriedade de ações afirmativas para negros nas vagas de magistério superior desde ano de 2018, no contexto da instituição ainda pode-se observar a inexistência ou a minoria populacional de pessoas negras exercendo a profissão docente na instituição. Por essa razão, para muitos estudantes da licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ foi durante o ano de 2023 que pela primeira vez, tiveram aulas com uma docente negra. Contudo, para muitos estudantes era um fato revelador das desigualdades raciais e do racismo institucional que a docente negra em questão estava admitida naquela instituição como uma servidora temporária, sem vínculos efetivos, ou seja, não compoendo o quadro de docentes efetivos da instituição. Indagação que repetiram por diversas vezes no decorrer das aulas e nas conversas informais que tivemos naquele espaço institucional.

Como pode-se perceber, o curso de licenciatura em Ciências Sociais da instituição não fornece aos estudantes uma formação para a Educação das Relações Étnico-raciais e tão pouco tem representado em seu corpo docente a população negra e indígena brasileira. Mas, o corpo discente, especialmente, a partir da aprovação das ações afirmativas para ingresso no nível superior para

---

<sup>5</sup> Para maiores informações acesse: <https://pessoal.ufrj.br/2023/12/pr4-inaugura-novo-espaco-de-reflexao/> Acesso em: 27/12/2023  
**Periferia, v. 17, p. 01-28, 2025, e85883**

a população negra, indígena e estudantes de escolas públicas é composto por um número significativo de estudantes autodeclarados negros e pertencentes às classes populares. A presença destes estudantes no espaço universitário além de transformar visualmente a instituição com suas corporeidades, gestualidades e culturas também faz emergir na instituição novas questões a serem pensadas em relação a democratização da ciência e da educação, e, sobretudo, em relação a quais conteúdos e debates são fundamentais para a formação dos cientistas e intelectuais.

Barroso (2022) ao realizar uma narrativa antropológica sobre o movimento Ocupa IFCS<sup>6</sup>, comenta como a adoção de ações afirmativas para a população negra, indígena e das classes populares têm colocado para o espaço universitário a necessidade de descolonização dos currículos. Para a autora, é uma oportunidade dos docentes se darem conta das narrativas hegemônicas, elitistas e brancas que vigoram nos currículos. Em síntese, a presença desses novos sujeitos no espaço acadêmico tem criado provocações epistêmicas que outrora eram inimagináveis e invisíveis. Barroso (2022) relata a experiência de ser professora da disciplina Antropologia Cultural durante a ocupação estudantil e como desse lugar foi desafiada a pensar a autoria de intelectuais negros do campo das Ciências Humanas:

Antes de me tornar professora da UFRJ, eu havia trabalhado com um projeto de ações afirmativas para indígenas na Universidade, em que uma das preocupações levantadas junto às instituições que trabalharam conosco era justamente a da necessidade de adequação dos currículos à presença daqueles alunos nos cursos, buscando vias de inserir seus saberes e experiências específicas na estrutura curricular. ***Curiosamente, apesar dessa experiência, até aquele momento eu não havia conseguido enxergar o problema dos currículos de antropologia sobre racismo que excluía as reflexões de autores negros do debate.*** Nesse sentido, não bastava que a disciplina tivesse uma bagagem sólida de crítica aos pressupostos racistas firmados sobretudo pelas correntes da antropologia biológica estruturadas ao longo do século 19 e primeira metade do 20, com inúmeros representantes e desdobramentos no Brasil [...] Em pleno século 21, de fato, não fazia nenhum sentido falar dessas críticas sem colocar em cena a voz de diversas gerações de intelectuais e militantes políticos negros que haviam contribuído,

---

<sup>6</sup>De acordo com Maria Barroso, o Ocupa IFCS foi um movimento que “inspirou-se nos movimentos das escolas secundárias de São Paulo e do Rio de Janeiro, espelhados por sua vez nas mobilizações dos estudantes chilenos” (2022, p. 114).

Periferia, v. 17, p. 01-28, 2025, e85883

muitas vezes ao preço de suas vidas, para sua construção. Assim, quando parte da turma de Antropologia Cultural começou a me trazer livros de Fanon, Césaire e de outros intelectuais negros, perguntando se não haveria espaço para eles no curso, resolvi mudar a dinâmica para atender as demandas colocadas (Barroso, 2022, p. 124-125, *grifos nossos*).

Como apresenta a antropóloga, em sua escrita, a presença de estudantes cotistas negros nas universidades tem colocado para as instituições a exigência da descolonização dos currículos, bem como a efetivação das políticas afirmativas na esfera dos cursos de pós-graduação e para o quadro dos docentes efetivos. Esses estudantes lutam para que os programas das disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas tenham a produção intelectual de pesquisadores negros e indígenas. Basques (2019), menciona como o papel político dos estudantes negros tem sido fundamental para romper com o paradigma etnocêntrico e eurocêntrico dos cursos de Ciências Sociais. Em seu artigo sobre Zora Hurston, o autor aborda o protagonismo político dos estudantes negros na universidade e como essas ações políticas tem possibilitado mudanças necessárias para o currículo e para a instituição.

Insatisfeitos com a falta de políticas de diversidade e de empenho institucional para a criação de currículos antirracistas, os estudantes negros e negras do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito, no campus de Vitória, reuniram -se, no mês de outubro de 2017, e encaminharam uma carta ao Departamento de Ciências Sociais, exigindo que os docentes passassem a incluir, em todas as ementas, ao menos dois autores negros/as [...] A carta serviu de estímulo para o oferecimento de uma disciplina, intitulada “Branco sai, Preto fica: uma introdução à antropologia de autores negros/as”, no primeiro semestre de 2019 (Basques, 2019, p. 103).

Por essa razão, argumento que os temas escolhidos pelos discentes para ministrar as regências estão em consonância com os debates urgentes, indagações, provocações e exigências políticas que vêm ocorrendo no espaço universitário, assim como a necessidade e implementação da legislação federal 10.639/2003 nos currículos da Educação Básica e Superior.

## O lugar do estágio supervisionado na formação docente

Na UFRJ, o estágio supervisionado é considerado uma das principais formas de ingresso dos discentes para acessarem o espaço escolar durante o curso de graduação. Outras modalidades de acesso à instituição escolar oferecidas pela universidade através de recursos federais são: a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A Residência Pedagógica é oferecida para estudantes nos últimos períodos da graduação. Para Nascimento, Souza e Estêves (2021), o Programa Residência Pedagógica consiste em:

(...) um programa de estágio que busca a valorização e qualificação inicial do professor da Educação Básica, é voltado para os graduandos que cumpriram o percentual de 50% da totalidade do curso ou que estejam cursando a partir do 5º e, têm por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula nas escolas públicas da Educação Básica sendo acompanhado por um professor-preceptor (Nascimento, Souza, Estêves, 2021, p.14)

O PIBID é voltado para os estudantes no início da graduação. De acordo com Oliveira (2013), o programa tem oportunizado os discentes a vivenciarem uma experiência impactante em suas trajetórias formativas:

(...) à criação, em 2010, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que apesar de existir em distintas licenciaturas teve um impacto especialmente relevante nas Ciências Sociais (Santos, 2017). Diferentemente de outras licenciaturas, no caso das Ciências Sociais, o PIBID possibilitou um tipo de aproximação praticamente inédita com o espaço escolar, considerando a descontinuidade da Sociologia no currículo da educação básica (Oliveira, 2013, p. 35).

Porém, é preciso dizer que essas modalidades de estágio não estão disponíveis para todos os licenciandos, questões como limitação das bolsas do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica, dificuldade de os estudantes conciliarem o horário de trabalho e a carga horária desses estágios dentre outras situações individuais fazem com que o estágio supervisionado ainda seja a principal porta de entrada para o espaço escolar para os futuros professores.

Para Morais e Melo (2019, p.65), o estágio supervisionado é um “*momento central para o desenvolvimento da formação docente e em específico em Ciências Sociais/Sociologia*”. Em seu trabalho, as pesquisadoras sinalizam a impossibilidade de alguns estudantes participarem de outras atividades formativas da universidade com as escolas:

Passamos assim, a ter um olhar mais cuidadoso para o Estágio, de pensar a sua relevância, e que apesar de muitos criticarem e dizerem que não há consonância entre “teoria e prática”, ou ainda em se verbalizar, ditos como, “cair de paraquedas”, passamos a entender a importância desse momento na formação, porque muitos licenciandos, assim como nós, que não estávamos inseridos em programas complementares de formação, por vários motivos, sendo um deles a nossa necessidade de trabalharmos, não poderíamos apenas reproduzir a nossa formação como lacunar, na verdade, toda formação não se concretiza em sua totalidade, mas foi através do estágio que entramos em contato com a docência, com a importância de se reconhecer docente [...] apesar de todas as críticas, o estágio precisa ser reconhecido como esse lugar fundante na formação docente (Morais; Melo, 2019, p. 74).

De fato, o estágio docente é um espaço de ambientação do licenciando com o cotidiano escolar, com a profissão docente e, sobretudo, é um momento em que ele tem a possibilidade de aprender, adquirir um repertório cultural da profissão, de pensar e repensar novas estratégias para o fazer educativo. De acordo com Durães e Silveira (2019), este momento na formação do estudante:

Prepara o aluno para o dia a dia da escola, rotinas de reuniões, planejamentos de aulas, problemas concernentes à prática docente, situações inesperadas típicas da Escola (problemas de infraestrutura etc.), assim como funciona como o momento de vivência imediata da realidade escolar. Ele possibilita que o estudante se encontre e se perceba como um ser atuante no processo didático e veja as dificuldades e possibilidades inerentes ao contexto educativo como um todo. Nessa perspectiva, o estágio representa um “choque” de realidade, que muitas vezes causa estranhamento, mas também possibilita pensar estratégias, adquirir e produzir saberes (Durães; Silveira, 2019, p. 21).

No curso de licenciatura da UFRJ, o estágio supervisionado está vinculado às disciplinas de Didática e Prática Especial de Ensino das Ciências Sociais. Entende-se que a formação docente deve estar atrelada aos conhecimentos teóricos e práticos. Especialmente, no curso de licenciatura em Ciências Sociais

**Periferia, v. 17, p. 01-28, 2025, e85883**

da UFRJ, o estágio supervisionado tem início quando os estudantes estão inscritos nas disciplinas de Didática das Ciências Sociais 2 e Prática Especial de Ensino das Ciências Sociais. É neste momento que os estudantes são direcionados a procurar instituições escolares que tenham parceria (consórcio) com a UFRJ, geralmente escolas pertencentes à rede pública estadual e federal. Para a execução do estágio é necessário que seja realizada no ambiente escolar uma carga horária de 210 horas. Nesta etapa da formação, é sugerido aos futuros docentes que acompanhem as aulas, auxiliem o professor supervisor do estágio a pensar e a preparar os conteúdos das aulas de Sociologia, percebam as dinâmicas estabelecidas nas salas de aula entre discentes-professor e entre os estudantes-estudante e avaliem o processo de transposição didática dos temas sociológicos nos materiais didáticos e na aula expositiva dos docentes.

Para Maçaira, Cordeiro e Santos (2009), uma das finalidades do estágio supervisionado é garantir para os licenciados a oportunidade de passarem por três etapas essenciais da formação.

A proposta consiste em propiciar ao professor em formação, a vivência de experiências significativas e não mais, como preconizava o modelo da racionalidade técnica, a mera reprodução de modelos de aulas. Assim, os três momentos (**observação, co-participação e regência**) de desenvolvimento das atividades da Prática de Ensino podem ser mantidos, mas com novos objetivos e rompendo-se a linearidade de sucessão obrigatória em que eram realizados. Desta forma, o momento da **observação** abrangeria o acompanhamento de turmas durante períodos de tempo longos, permitindo a observação da ação dos professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem. A observação também permite que o licenciando compreenda o contexto da escola, as características da cultura escolar, as formas de organização das relações de poder na escola e seu projeto político-pedagógico. A **co-participação**, por sua vez, teria como objetivo criar um relacionamento mais próximo entre licenciando e professor-regente [...] A co-participação deve incluir os conselhos de classe, as reuniões de planejamento, e outras vivências do ambiente escolar. Enfim, a **regência** abrange as atividades de planejamento, a realização e a avaliação de uma aula (Maçaira; Cordeiro; Santos, 2009, p. 4, *grifos nossos*).

Além dos pontos destacados pelas autoras, cabe mencionar que é a partir da interação, diálogos e dos acordos realizados entre o licenciando e o docente

regente que o tema a ser ministrado na aula regência será escolhido. Segundo Oliveira e Barbosa (2013), a regência é um dos momentos mais especiais e peculiares da formação docente:

Por fim no Estágio Supervisionado temos o momento que coroa todo o seu percurso: a regência da disciplina em sala de aula, que contrariamente às situações de simulações de microaula junto aos demais companheiros de Estágio dentro do espaço da universidade, envolve alunos reais, por assim, que foram até então objeto da observação atenta do estagiário. No momento da aula o aluno tem a difícil missão de transformar seu conhecimento teórico, acumulado ao longo do seu curso de graduação em Ciências Sociais, em um conhecimento escolar, afinal, o espaço da sala de aula é o lócus por excelência da recontextualização curricular (BERNESTEIN, 2003). Não há fórmulas para realizar tal feito, ainda que alguns cuidados devam ser tomados, em especial no que tange à linguagem, pois é uma é fundamental que o professor consiga se fazer compreender, mas sem sair do campo das Ciências Sociais, de modo que as teorias e conceitos teóricos mostrem úteis, contextualizados e capazes de iluminar a realidade do aluno, mostrando outro ponto de vista sobre a mesma (Oliveira; Barbosa, 2013, p. 149).

Vale dizer que além da carga horária a ser seguida no espaço escolar, os estudantes precisam ainda realizar 90 horas de atividades complementares que contribuam para a formação docente, neste caso, recomenda-se que eles participem de: congressos, palestras, seminários, simpósios, minicursos, exposições; e outras atividades acadêmicas e culturais que possam somar em seus processos formativos. Conjuntamente as 210 horas a serem cumpridas na instituição escolar e mais as 90 horas de atividades culturais ainda são realizadas pelos discentes uma carga horária de 100 horas. Esta carga horária é referente a inscrição nas disciplinas de Prática de Ensino das Ciências Sociais e em Laboratório de Pesquisa e Dilemas do Professor da Educação Básica. Nestas disciplinas os estudantes elaboram jogos e outros materiais didáticos para o ensino da Sociologia Escolar. Desta maneira, os futuros docentes cursam 400 horas entre escola, atividades complementares e na disciplina Prática de Ensino para finalizarem sua formação, estabelecendo assim uma relação mais próxima da teoria com a prática.

Abordadas as principais questões que envolvem o processo de estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ na próxima

seção, o objetivo é discorrer sobre as impressões que tive na observação e avaliação da regência dos discentes.

### **“Nossa voz, nossa vez!”: a temática étnico-racial na regência do estágio supervisionado**

Nesta seção, narro as reflexões que realizei mediante a avaliação das aulas regências dos licenciandos que fizeram o estágio supervisionado no ano de 2023 em escolas pertencentes à rede estadual do Rio de Janeiro e localizadas no município do Rio de Janeiro. Explico que nesta parte do texto, por questões de espaço, tenho como objetivo discorrer acerca de duas regências ministradas por estudantes do curso de licenciatura e que tiveram comigo as disciplinas de Didática das Ciências Sociais 2 e Prática Especial de Ensino das Ciências Sociais, no primeiro semestre de 2023.

Para compreensão do leitor, informo que devido ao estado de greve dos profissionais da educação estadual do Rio de Janeiro (meses de maio e de junho de 2023) muitos estudantes só conseguiram iniciar o estágio supervisionado nas instituições escolares estaduais no final do mês de julho e início do mês de agosto. Em relação aos colégios federais, seis estudantes da turma em questão escolheram realizar o estágio supervisionado em unidades do Colégio Federal Pedro II (CP2). Contudo, esta instituição de ensino só abriu vagas oficialmente para estágio supervisionado no mês de agosto de 2023. Desta forma, os estudantes começaram o estágio no mesmo período, o que não é comum, já que a rede estadual recebe nossos licenciandos costumeiramente nos meses de março e abril.

Antes de relatar as impressões que tive sobre as regências cabe ainda fazer uma breve descrição do curso de licenciatura em Ciências Sociais e dos discentes que compunham a turma de Didática das Ciências Sociais 2 e Prática Especial de Ensino e que iniciaram o estágio supervisionado no segundo semestre de 2023.

O curso de licenciatura em Ciências da UFRJ é noturno e tem suas disciplinas obrigatórias ofertadas no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação que está localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Poucas disciplinas obrigatórias, como Profissão Docente, são ministradas na Ilha do Fundão, campus localizado na Zona Norte da cidade.

Lecionei as aulas de Didática das Ciências Sociais 2 e Prática Especial de Ensino das Ciências Sociais no prédio do IFCS às quinta-feira à noite, em uma sala do quarto andar. O quarto andar é destinado para o curso de Ciências Sociais. Preciso dizer que o IFCS abriga os cursos de graduação de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, Filosofia e História, bem como cursos de pós-graduação<sup>7</sup> nessas áreas de conhecimento.

As disciplinas de Didática das Ciências Sociais e Prática de Ensino das Ciências Sociais, tiveram 21 estudantes inscritos, entretanto, havia estudantes do curso de bacharelado que vez ou outra assistiam às aulas como ouvintes e tinham o interesse de ingressar futuramente no curso de licenciatura. De acordo com a pesquisadora Tabac (2020), o reingresso de bacharéis em Ciências Sociais nos cursos de Licenciaturas deve-se à instabilidade do mercado de trabalho para cientistas sociais no Brasil. Tabac (2020) realizou pesquisa de doutorado sobre o perfil dos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ.

Sabemos que, mesmo sendo um universo micro de somente 20 alunos, o fato de ter seis alunos que são oriundos do bacharelado já é uma informação interessante. Tendo em vista a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, o pedido de reingresso tem aumentado bastante. Em entrevista com o coordenador do curso, Wagner Chaves, fui informada que os pedidos de reingresso são oriundos de diversas categorias. Desde alunos que estavam no bacharelado até alunos recém doutores que ao não encontrarem ocupações no mercado de trabalho, voltam para a graduação e buscam a licenciatura. A profissão de professor acaba sendo escolhida por interesses econômicos e, em poucos casos, pelo ensejo de seguir o magistério como carreira (Tabac, 2020, p. 57).

---

<sup>7</sup>Curso de pós-graduação stricto sensu: mestrado e doutorado acadêmico.

Em relação ao perfil racial e de gênero da turma, tive onze estudantes mulheres cisgêneras, nove homens estudantes cisgêneros e um estudante homem transexual. Diferentemente da pesquisa de Tabac (2020) com uma turma anterior, os discentes desta turma eram em sua maioria negros, sendo quatro mulheres autodeclaradas negras e oito homens autodeclarados negros. Mas, de fato, conforme salienta Tabac (2020) em seu estudo, na turma em questão havia um expressivo grupo de estudantes que cursavam a licenciatura e a pós-graduação de modo concomitantemente, a saber: dois doutorandos e três mestrandos. Este fato me chamou bastante atenção quando iniciei as aulas com a turma, porém, com o tempo e compreendendo a difícil dinâmica do mercado de trabalho para graduados em Ciências Sociais a inserção de pós-graduandos na licenciatura passou a ser naturalizada por mim. Neste sentido, passei a encarar como “familiar” a presença deste perfil de estudante no curso de licenciatura.

É preciso dizer que ao longo da disciplina sempre que possível levava livros e documentos governamentais sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais e para a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena para a turma. Obras com temas relativos à legislação e produção intelectuais negras do campo das Ciências Humanas e Sociais. Além de apresentar outra possibilidade de construção de acervo literário docente, priorizei também mostrar materiais didáticos sobre a temática e que foram produzidos por estudantes da disciplina obrigatória, Relações Étnico-raciais na Escola, do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), *campus* de Niterói (RJ). Estes materiais foram confeccionados no período em que lecionei na instituição a disciplina referida como docente substituta durante os anos 2018 e 2019. Penso que esta prática e mais o interesse de alguns licenciandos em promover a educação para as relações étnico-raciais acabou por se tornar um incentivo para quem já almejava lecionar a temática na regência.

No ano de 2023, assisti muitas regências sobre diversos temas do campo das Ciências Sociais, contudo, em relação aos temas relativos à implementação da legislação federal 10.639/2003 no currículo de Sociologia, os discentes

fizeram questão de frisar a importância que davam em me ter como avaliadora de suas aulas. Como disse, no início desta seção, descreverei apenas duas regências em que a temática das relações raciais foi abordada. Contudo, devo informar que o tema foi escolhido por cerca de dez discentes da turma de 2023.2.

Os estudantes que me solicitaram assistir às regências, o fizeram de modo bastante pontual. Também entendo que estes pedidos foram feitos de forma que considero afetuosa. Uma das estudantes que me solicitou que avaliasse sua regência o fez no dia da reunião que era de hábito marcar para saber mais sobre o andamento do estágio supervisionado com o professor supervisor e seus estagiários. No dia da reunião, pelo Google Meet, Maria Clara<sup>8</sup> me convidou para avaliar sua regência e explicou que fui uma professora muito importante para a sua trajetória acadêmica. Maria Clara disse que eu fui uma docente por quem, ela mantinha uma simpatia e, sobretudo, se reconhecia devido à nossa pertença étnico-racial e orientação religiosa. Nós duas somos mulheres negras e pertencentes às religiões de matrizes africanas brasileiras (Candomblé).

Outro estudante que também sinalizou interesse e entusiasmo para que participasse deste momento ritual foi Eliomar Nascimento. No primeiro dia de aula das disciplinas de Didática e Prática de Ensino, Eliomar ao entrar na sala de aula e me ver sentada na mesa falou em voz alta e com tom de surpresa: *“Uma professora negra! Finalmente, uma professora negra nesta faculdade!”*. Além disso, o estudante, assim como eu, era uma pessoa negra e também tinha formação acadêmica na área de Biblioteconomia e Documentação e era adepto do candomblé. Eliomar sempre se mostrava entusiasmado nas aulas, leitor ávido dos textos e, particularmente, interessado em temas relativos às questões étnico-raciais, profissão docente e as epistemologias dos terreiros.

---

<sup>8</sup> Os nomes dos discentes e professores supervisores mencionados no corpo do texto também são fictícios a fim de manter o resguardo de suas vidas privadas.

Dessa maneira, a seguir abordarei as regências ocorridas no Colégio Estadual Souza Aguiar e no Colégio Estadual Antônio Prado Júnior e que foram ministradas por Maria Clara e Eliomar Nascimento.

No mês de outubro do ano de 2023, estive no Colégio Antônio Prado Júnior para acompanhar a regência de Maria Clara, a instituição escolar está localizada na Praça da Bandeira, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Esta instituição acumula uma experiência em receber estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais e outras áreas de conhecimento da UFRJ para exercer o estágio supervisionado e o estágio referente a Residência Pedagógica. A docente responsável pela Residência Pedagógica na instituição será chamada neste texto de Beatriz Nascimento (uma importante intelectual e militante do movimento negro brasileiro). Essa docente tem atuado ativamente na formação dos estudantes da Residência Pedagógica das Ciências Sociais da UFRJ, bem como recebe os estudantes de licenciaturas interessados em fazer o estágio supervisionado.

A regência de Maria Clara ocorreu no dia 18 de outubro, no turno da manhã. O tema da regência foi “Os Movimentos Negros no Brasil e Abdias do Nascimento” e a aula foi ministrada para uma turma do terceiro ano escolar do Ensino Médio. Cabe mencionar que na rede estadual do Rio de Janeiro com a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio somente a terceira série tem a disciplina Sociologia como obrigatória, no primeiro e segundo ano escolar, os estudantes têm disciplinas chamadas de eletivas ou componentes curriculares do campo das Ciências Humanas e Sociais. Como cada colégio escolhe seu currículo, as disciplinas eletivas e os componentes curriculares divergem muito de uma instituição educacional para a outra.

Para realizar a regência, Maria Clara teve gastos consideráveis em seu orçamento, ela imprimiu imagens de momentos históricos considerados importantes para compreensão das relações raciais no Brasil. As imagens impressas foram dispostas em um varal em frente ao quadro branco da sala de aula. A estudante também utilizou o quadro branco para fazer anotações e perguntas sobre o tema da aula e as teorias dos movimentos sociais (tema ministrado ao longo do bimestre). Durante a regência de Maria a turma interagiu

bastante com o tema apresentado por ela. Em vários momentos os estudantes da turma relataram episódios de discriminação racial que vivenciaram ou testemunharam na sociedade. Devido à falta de uma melhor estrutura física no colégio, a aula da discente foi ministrada apenas com o uso do quadro branco, *pilot* e ao final da exposição oral, Maria distribuiu uma folha de papel ofício com 4 questões retiradas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sobre a atuação dos movimentos negros.

Ao longo da regência de Maria, observei que a estudante priorizou por uma linguagem sem o eruditíssimo acadêmico, neste caso, teve preferência em adotar termos usados no cotidiano escolar e na vida dos jovens que frequentam aquele espaço. O cuidado com a linguagem é um movimento necessário que o docente deve tomar nas aulas da Educação Básica. Maçaira, Cordeiro e Santos (2009) explicam que:

É comum ouvir dos alunos nas aulas de Sociologia: “professor, você fala muito difícil, não estou entendendo nada!” e esta fala dos alunos traz à tona a questão da adequação da linguagem científica ao ambiente escolar. Ainda que esta possa ser uma questão também para os docentes de outras disciplinas, acreditamos que os formados oriundos das Ciências Sociais sem dúvida enfrentarão sempre tal dificuldade inicial: como adequar a linguagem extremamente acadêmica na qual nos socializamos na graduação à realidade do aluno de Ensino Médio? (Maçaira; Cordeiro; Santos, 2009, p.11).

No relatório do estágio supervisionado que é entregue para a disciplina de Prática de Ensino, Maria explicou que a escolha do tema da regência ocorreu porque fazia parte de seus interesses políticos e pessoais, por sua trajetória acadêmica onde participou de alguns coletivos e organizações negras e, principalmente, porque havia acabado de passar para o mestrado em Ciência Política do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com um projeto sobre os movimentos negros. Ela também destacou a pertinência de debater a questão étnico-racial para um público juvenil majoritariamente negro como o do C. E. Antônio Prado Junior.

A aula regência de Eliomar Nascimento foi compartilhada com outras duas colegas (do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ) e foi

ministrada no Colégio Estadual Souza Aguiar, instituição localizada no Centro do Rio de Janeiro (RJ). A regência foi realizada no dia 07 de dezembro de 2023, no período da tarde e com uma turma do primeiro ano escolar. O docente regente que chamarei neste trabalho de Solano Trindade<sup>9</sup>, era um homem negro e egresso do sistema de cota raciais para graduação e pós-graduação da UERJ. Além disso, eu estudei com Solano durante a graduação e cursamos em um mesmo período várias disciplinas. Este docente recebeu os estudantes da UFRJ para o estágio supervisionado pela primeira vez no ano de 2023. Até aquele momento, era outro professor que supervisionava nossos estudantes na instituição<sup>10</sup>. O docente Solano Trindade apesar de vivenciar diversos contratemplos ligados à precarização do trabalho docente, tais como: a sobrecarga de aulas ministradas, adoecimento físico e os baixos salários, conseguiu marcar a regência do licenciando Eliomar Nascimento e das licenciadas Catarina Aguiar e Lizandra Andrade na turma que ministrava um componente curricular, a saber: Projeto de Vida.

No dia da regência, encontrei os estudantes na porta da instituição escolar, subimos para o segundo piso do colégio e aguardamos na biblioteca para depois nos encaminharmos para a sala de aula. Enquanto esperávamos para a regência, Eliomar Nascimento escolhia livros sobre a temática negra e africana para mostrar à turma.

Durante a apresentação, percebi que o trio de estudantes, duas mulheres, uma negra e uma branca, e Eliomar Nascimento estavam preocupados em trazer muitas informações sobre as questões raciais no Brasil. Havia um misto de entusiasmo e nervosismo em relação ao trabalho docente. A turma foi bastante receptiva e a aula ocorreu com uma interessante interação. Contudo, a preocupação em relatar ao máximo as questões raciais no Brasil incorreu na abordagem de uma extensa linha do tempo que falava desde a chegada dos africanos no Brasil através do tráfico humano até a adoção de

---

<sup>9</sup> Solano Trindade foi um importante poeta e militante do movimento negro brasileiro.

<sup>10</sup> Assim como o Colégio Estadual Antônio Prado Júnior, o Colégio Souza Aguiar tem uma tradição em receber os estudantes da licenciatura da UFRJ para realizar o estágio supervisionado. Um dos motivos que explica este vínculo é a localização do colégio que fica próximo ao IFCS da UFRJ.

ações afirmativas. Esta situação revela como é difícil planejar uma aula para “noviços” no fazer docente, bem como nos mostra os desafios em tratar de assuntos ainda marginais nos currículos e materiais didáticos.

Além disso, este episódio me lembrou o texto de Maçaira, Cordeiro e Santos (2009) quando mencionam que os docentes de Sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro (RJ) por estarem bastante isolados nas escolas acabam por se sentirem obrigados a relembrem conteúdos curriculares que são de responsabilidade de outras disciplinas.

Na ausência de informações sobre o desenvolvimento de tais disciplinas e sendo elas de grande importância para a uma melhor compreensão, é preciso, em inúmeros momentos, que a professora relembre assuntos, indague os alunos com relação ao que sabem ou não dos temas e por vezes até ensine conteúdos. Esta é uma das primeiras constatações do isolamento do docente em sociologia, gerado pela estrutura escolar, principalmente na rede pública, onde tais momentos de orientação e planejamento são inexistentes e não remunerados, ou seja, não existem espaços disponíveis para a formação de uma unidade e direcionamento da aprendizagem escolar (Maçaira; Cordeiro; Santos, 2009, p. 7).

Outro ponto é que se tratando da temática das relações étnico-raciais brasileiras, principalmente dos movimentos negros, muitos livros didáticos de Sociologia apresentam apenas os movimentos que surgiram na década de 1970 e 1980. O próprio livro didático “Sociologia em Movimento” da editora Moderna (PNLD 2018-2020) e que devido a pandemia de coronavírus esteve em vigor em diversas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro até o ano de 2021. Essa obra didática tem uma narrativa insuficiente sobre a agência dos povos negros e africanos no que é referente a mobilizações políticas. Intelectuais negros como Gonçalves e Silva (2000), mostram que desde o período do pós-abolição no Brasil uma série de organizações negras emergiram e tiveram papel crucial para um projeto político de integração da população negra na sociedade. De acordo com os autores, as organizações negras percebiam a educação como um lugar de ascensão e de construção de cidadania para a comunidade negra. Nesta direção, o plano de aula dos licenciados reivindicava para o currículo de Sociologia escolar, que segue ainda bastante eurocêntrico (Basques, 2019; Barroso, 2022)

o lugar de destaque que as mobilizações políticas de meados do século e XIX e início do XX devem ocupar na narrativa sociológica.

Todavia, em dois tempos de aula explicar para adolescentes entre 15 a 16 anos de idade tantos pormenores das lutas efetivadas pelas populações negras ao longo da história do Brasil se torna de uma enorme complexidade.

Por essa razão, ao final da regência, eu e o docente Solano Trindade, comentamos sobre as escolhas que devem ser feitas pelos futuros docentes e o professor Solano Trindade argumentou com o trio a seguinte questão: “É preciso fazer escolhas dos conteúdos, é preciso confiar também nos colegas da história. Nós não temos que fazer o trabalho deles!”. Essa frase me marcou consideravelmente e me vi no início da docência quando buscava tratar de modo ampliado de temas densos em dois tempos de aula de cinquenta minutos cada. No entanto, compreendo que a falta de fiabilidade dos estudantes acerca dos colegas da História também se deve a de serem estudantes que frequentaram o sistema de ensino estadual e não foram proporcionados com as narrativas históricas que procuraram tratar em sua formação, outra hipótese é que confiar em colegas da História e Geografia que podem estar sendo formados pela ausência de debates mais profundos sobre as agências negras e africanas o que não permite a esses estudantes se sentirem mais seguros e tranquilos para fazerem recortes tão incisivos na temática dos movimentos sociais.

### Considerações iniciais

Neste artigo, apresentei as reflexões que tive do lugar de docente substituta do curso de licenciatura das Ciências Sociais da UFRJ. Ocupar este lugar, mesmo que temporariamente, significou ser afetada por diversas emoções que o fazer docente nos proporcionar. Posso dizer que as primeiras questões/emoções estão envoltas nos repertórios culturais e sociais que busco enaltecer em meu fazer docente. Outras sensações estão associadas a ser uma pessoa negra que gera surpresas para os “desavisados” quando estes se davam conta que lecionava numa das mais antigas universidades do Brasil. Um corpo negro em circulação num espaço que ainda permanece com conflitos devido a

*Periferia*, v. 17, p. 01-28, 2025, e85883

implementação da política de cotas raciais nos cursos de graduação e recentemente nos cursos de pós-graduação. Ser a pessoa negra que circula neste ambiente com vestimentas, elementos religiosos de matriz africana e ser de pele retinta (preta) é para muitos um não-lugar e se este corpo negro indaga junto as turmas sobre autoria e agência negra mais incômodo ele traz. Neste sentido, relatar a experiência docente em acompanhar as regências pontualmente racializadas é uma postura pedagógica e política para a área de Ensino de Sociologia e para estudos sobre relações raciais e a produção intelectual negra.

Ademais, saber que os futuros docentes negros e brancos andam tramando alternativas para efetivação de uma educação mais democrática e equitativa é uma inspiração quando abordamos a necessidade de trazemos outras epistemologias e outras pedagogias para o ambiente escolar. Ter ciência de como estudantes cotistas negros estão atentos e articulam os saberes acadêmicos para a disseminação da ciência e para o combate das discriminações raciais e sociais é um estímulo, um incentivo em meio a um contexto de reformas educacionais neoliberais tão abruptas e tantos outros retrocessos políticos que temos vivido no Brasil e América Afrolatina. Relatar a partir de ferramentas da área da Antropologia Social as tramas da formação docente é um exercício necessário e que penso rico para compreensão da formação nos cursos de licenciatura, para as dinâmicas do espaço escolar e, sobretudo, da permeabilidade dos discursos e produções intelectuais oriundas dos movimentos sociais.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, Maria Macedo “Não sabia que os pretos escreviam essas coisas”: cotistas negros, movimento Ocupa IFCS e transformações curriculares na área de antropologia. *Revista Ayé*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 110-131, dez. 2022.

BASQUES, Messias Zora Hurston e as luzes negras das Ciências Sociais. *Revista Ayê*, Fortaleza, n. 1, v. 1, p. 102-112, maio/2019.

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.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun., 2018

DURÃES, Bruno José Rodrigues; SILVEIRA, Daniele Almeida Silva. O estágio em sociologia: engajamento, estética negra e formação docente no Recôncavo da Bahia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v.4, nº.2, p. 19-32, jul./dez, 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira Educação*, n.15, p. 134-157, dez.,2000.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues; BRITO, José Eustáquio. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 11-26, ago./dez.,2021.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAÇAIRA, Julia Polessa; CORDEIRO, Marina.; SANTOS; Heloisa Helena. "Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. *Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*, Rio de Janeiro: SBS, 2009, p. 1-20.

MAYO, Vinicius Pio; SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno et al. *Sociologia em Movimento*. São Paulo (SP): Editora Moderna, 2018.

MORAIS, Erivania Melo de; MELO, Elda Silva do Nascimento. *Formação docente e ensino de Sociologia: textos para o debate contemporâneo*. Curitiba (PR): Editora CVR, 2019.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; SOUSA, Ana Carolina; ESTÊVES, Natasha. A importância do Programa Residência Pedagógica para a formação reflexiva-investigativa do professor de Sociologia. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*, n. 2, v. 4, maio/ago., 2021

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 13, p. 140-162, 2013.

SANTOS, Sales Augusto. Uma contribuição crítica ao “Ensino da Educação das Relações Étnico-raciais nas Ciências Sociais”. *Revista Tomo*, Sergipe, n. 35, p. 251-292, jul./dez.,2019.

TABAC, Sarah. Esther Zarucki Dias. Quem quer ser professor de Sociologia? Acesso, perfil e um breve balanço dos estudantes na licenciatura de Ciências Sociais do IFCS/UFRJ. *Revista Café com Sociologia*, v.9, n. 1, p. 57-63, jan./jul.,2020.

Recebido em: 14/07/2024

Aprovado em: 29/12/2024

Publicado em: 24/04/2025