

A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR: PRÁTICAS PARA O FOMENTO DA LEI Nº 10639/03

*THE SUBJECT OF SOCIOLOGY IN THE SCHOOL SPACE: PRACTICES FOR THE PROMOTION OF
LAW Nº 10639/03*

 <https://orcid.org/0009-0001-2954-9940> Charles Luiz da Silva^A

^A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, Brasil

Recebido em: 28 fev. 2023 | **Aceito em:** 22 out. 2023

Correspondência: Charles Luiz (charlesluizdasilva@gmail.com)

Resumo

Este artigo tem como objetivo um estudo da aplicação da Lei Nº 10639/03 - que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira dentro das disciplinas da educação básica brasileira, para o presente trabalho é explorado especificamente como se dá essa prática dentro da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Levando em conta a incipiente formação de professores com relação à temáticas que envolvem a diversidade de maneira ampla (MEUCCI, 2014), foi feita também uma investigação sobre como é a aprendizagem docente para terem o respaldo teórico e temático sobre a abordagem das relações étnico-raciais no espaço escolar, suprindo o caráter epistemicida da educação num todo (CARNEIRO, 2005). Para tanto, foi realizado um acompanhamento etnográfico (ECKERT e ROCHA, 2008) no período de 6 meses das aulas de dois professores em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Buscando suprir essas ausências temáticas de suas formações acadêmicas, os professores pesquisados buscaram seus meios dentro de suas vivências e meios permeados, compor uma aprendizagem do cotidiano (LAVE, 2015), algo que é explorado ao longo da investigação.

Palavras-chave: Sociologia; Educação; Lei Nº 10639/03

Resumén

Este artículo tiene como objetivo estudiar la aplicación de la Ley Nº 10639/03 - que establece la obligación de enseñar historia y cultura africana y afrobrasileña en las asignaturas de la educación básica brasileña, para el presente trabajo es hecha una investigación en la asignatura de Sociología en la Enseñanza Media. Teniendo en cuenta la incipiente formación de los docentes en relación a temas que involucran la diversidad de manera amplia (MEUCCI, 2014), también se realizó una investigación sobre cómo es el aprendizaje docente con el fin de tener un sustento teórico y temático sobre el abordaje de la diversidad de las relaciones étnico-raciales en el espacio escolar, supliendo el carácter epistémico de la educación en su conjunto (CARNEIRO, 2005). Para ello, se realizó un seguimiento etnográfico (ECKERT y ROCHA, 2008) en el período de 6 meses de las clases de dos docentes en tres escuelas públicas del estado de Minas Gerais, en Belo Horizonte y Región Metropolitana. Buscando suplir estas ausencias temáticas de su formación académica, los docentes investigados buscaron sus medios en sus experiencias y medios vividos, componiendo un aprendizaje cotidiano (LAVE, 2015), algo que se explora a lo largo de la investigación



Palabras-clave: Sociología; Educación; Ley No. 10369/03

Introdução

Esse artigo surge a partir do aprofundamento dos estudos sobre as práticas dentro do campo de ensino de Sociologia na educação básica e após pesquisa exploratória que constatou que a maioria dos trabalhos escritos referentes à aplicação da lei nº 10639/03 em sala de aula se voltam especialmente para as disciplinas de História, Artes e Português, com isso, fica pungente a necessidade de uma maior exploração do tema.

A busca aqui foi pela compreensão de como se dá a aprendizagem dos professores entrevistados para o desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais no espaço escolar, e até que ponto o aprendizado acadêmico ajudou no conhecimento para lidar com essa questão, bem como de que forma as vivências desses professores influenciaram a maneira de lidarem com o tema. Levando em conta a concepção social da aprendizagem de Jean Lave (LAVE, 2015), segundo a qual o conhecimento é construído em qualquer tipo de processo social, seja ele estruturado, formal ou não, a hipótese inicial foi que os professores de Sociologia buscam superar defasagens do ensino formal acadêmico no ensino de questões étnico-raciais a partir de sua aprendizagem do cotidiano, ou seja, a “aprendizagem situada” de acordo com Lave (LAVE, 2015).

Esse estudo se justifica, pois, levanta dados primários com profissionais em atividade no campo da educação, o que adquire importância como estratégia de planejamento e avaliação para o ensino de Sociologia, para o ensino de temáticas relativas às relações étnico-raciais dentro das disciplinas da educação básica brasileira assim como para o melhoramento dos cursos de licenciatura, de forma a construir uma educação de melhor qualidade e em consonância com uma educação voltada para a valorização das diversidades, de acordo com o que vem sendo desenvolvido desde a constituição de 1988 por pressões de movimentos sociais, aqui especialmente o Movimento Negro (GOMES; RODRIGUES; 2018).

A Lei nº 10639/2003 e a contribuição da Sociologia como disciplina na escola

A Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003 é a lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996 e estabelece a obrigatoriedade na rede nacional de ensino da

história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis educacionais (infantil, fundamental, médio, técnico e superior).

Com relação à sua aplicação ao Ensino Médio, os 3 últimos anos da Educação Básica são justamente os que têm a disciplina de Sociologia como obrigatória em sua matriz curricular. No documento criado para guiar as ações para implementação da lei nº 10639/03, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no que diz diretamente em seu texto quando aborda a sua atuação no Ensino Médio já vai ao encontro ao texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) que aborda a Sociologia quando menciona que o Ensino Médio é a fase que o indivíduo consolida as informações e conhecimentos necessários à cidadania, ora, será com esse acesso a uma educação que se preocupe diretamente com as relações étnico-raciais que irá aflorar esse exercício pleno da cidadania, independente da identificação racial do aluno, todos tem algo a aprender dentro dessa abordagem, seja quanto à sua origem quando negro, seja quanto aos seus “privilégios” enquanto branco na sociedade brasileira, as raízes históricas dessa condição social e os desdobramentos disso na vida social atual. Como pontuam Gomes e Jesus (GOMES; JESUS, 2013) sobre a importância da aprovação e implementação da lei nº 10639/03:

“A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.” (GOMES; JESUS, 2013, p. 22)

O aprendizado no cotidiano

Para entender como foi/é a aprendizagem dos professores acompanhados para o desenvolvimento da temática étnico-racial dentro de sala de aula, até que ponto o aprendizado acadêmico ajudou nesse tato para lidar com essa questão, bem como de que forma as vivências dos professores acompanhados influenciaram a maneira de lidarem com o tema são questões que foram surgindo e que foram se afluando com a noção do conceito de “aprendizagem situada” da autora Jean Lave (LAVE, 2015).

Lave (LAVE, 2015) entra de maneira crucial na compreensão teórica do aprendizado desses professores quando se trata de elucidar um tipo de aprendizado que não é radicado essencialmente nas salas de aula, especialmente, nas salas de aula do meio acadêmico sobre temáticas que, como comprovadas através das entrevistas e conversas anotadas no diário de campo, passaram quase que de maneira despercebida – muitas vezes intencionalmente – pelos currículos da licenciatura em Ciências Sociais. Algo tão tocante a um país de diversidade étnico-racial como é o Brasil soa estranho que não aprendamos sobre essa temática em uma graduação que se proponha a formar “cientistas do social”. Isso, como pontua Aparecida Sueli Carneiro, é uma das diversas maneiras de epistemicídio, pois:

[...] constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p. 96).

É negando esse direito ao acesso às discussões sobre a identidade racial que se reproduz uma educação voltada ao saber e aprendizados euro centrados e já estabelecidos hegemonicamente. Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2005) coloca este como um processo de “indigência cultural”, porque aliada à inferiorização e deslegitimação de outros saberes ocorre uma invisibilização da produção africana diaspórica e afro-brasileira como construtoras de conhecimentos.

O ponto que queremos chegar então no que é referente à maneira de aprender, segundo Jean Lave é:

[...] a questão de ‘como a aprendizagem’ acontece não é sobre o que acontece em um único contexto educacional – uma loja de alfaiates, uma escola, uma sala de aula -, mas sobre como o aprender na prática seja constituído por participantes em movimento através e lidando com, e por entre os contextos dos quais para influenciar, cindir, e conectar, ou ao contrário para moldar, na sua vida cotidiana. (LAVE, 2015, p. 6).

É nessa aprendizagem do cotidiano, “aprendizagem situada” nas palavras de Lave, que buscamos respostas à essa defasagem do ensino dito como “formal”, acadêmico quando são abordadas questões referentes às relações étnico-raciais em sala de aula e de onde vem essa “bagagem” para discutir sobre tal assunto: é na vivência que permeia muitos sentidos aqui, é na pele e seu sentido literal, é nos encontros da vida.

Aqui também pode se pensar o como e quanto esses aprendizados referentes à cultura africana e afro-brasileira estão presentes em nosso cotidiano e o mesmo não se reflete para

dentro da escola e suas práticas, é o que Lave e Packer (LAVE; PACKER, 2011) chamaram de uma separação quase dicotômica do “refinado” e do “cru”, onde o refinamento é “un movimiento que se aleja del desorden de la práctica y las preocupaciones mundanas; en definitiva, un alejamiento de lo cotidiano hacia un ámbito de reflexión y desprendimiento, donde se puede obtener el auténtico conocimiento” (LAVE; PACKER, p. 16, 2011). Esse afastamento refinado é aqui estendido a todo conteúdo comum à educação escolar no geral, sendo o cru aquilo que é deixado de fora, o que é o cotidiano e que não traz consigo uma reflexão sobre a sua condição naquele meio, é simplesmente dado e não refletido por seus praticantes e justamente por isso não merece destaque como algo a ser aprendido para dentro do meio de aprendizagem refinado, aqui destaco o aprendizado no meio escolar formal. Trata-se de uma hierarquização entre os saberes científico-acadêmicos e os saberes populares, reforçada pela instituição escolar.

Quando atuando de maneira contrária a essa hierarquização entre aprendizagem refinada e crua, a educação escolar iria ao encontro do item F e I das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que pautam respectivamente sobre:

Distribuir e divulgar as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) sobre a Educação das relações étnico-raciais entre as escolas que possuem educação em nível médio, para que as mesmas incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre esta temática;” e “Incluir, nas ações de revisão dos currículos, discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular. (Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2009, p.52)

Para que atuando assim a educação consiga subverter a lógica de conteúdo já legitimado, ou seja, “refinado” e consiga dar luz à novos conteúdos do cotidiano a serem abordados e legitimados dentro do ambiente escolar, o que Lave e Packer (LAVE; PACKER, 2011) chamaram de conhecimento “cru de alto grau”.

Abordagem metodológica

A pesquisa de campo, junto com as entrevistas, foi a metodologia escolhida por se aprofundar nas questões propostas aqui, realizada de maneira longitudinal, com acompanhamentos em campo durante os meses de outubro a dezembro de 2018 e março a maio de 2019. A vivência em campo – em três escolas, com dois professores de gênero, cor e perfis socioeconômicos bem distintos suscitou questões centrais, porque a ideia é não ir ao

campo já munido de hipóteses fixas, essas emergem, e emergiram, ao longo do acompanhamento das aulas, na medida da aproximação com o universo pesquisado (ECKERT; ROCHA, 2008). Foi só a partir dessa observação direta, aliada principalmente com a interação e aceitação do corpo escolar acompanhado - afinal de contas a escola não se reduz aos professores - que possibilitou o sentimento de inclusão nesses ambientes escolares. Com a naturalização da minha presença pelos interlocutores, sendo eu um também já professor à época, negro e periférico que começou o movimento no sentido contrário, de desnaturalização das coisas que via, bem como de comparação com as narrativas que os professores me proporcionaram em suas entrevistas, ou em momentos de conversas isoladas que em pequenas falas condensavam toda essa narrativa.

Foi nessa nova descoberta do outro; vale ressaltar um fato importante aqui que os dois pesquisados já me eram conhecidos, pessoas próximas do meu convívio social; que foi se cunhando o processo de escrita deste trabalho. Foi necessário, como pontua Eckert e Rocha (ECKERT; ROCHA, 2008), um processo de negociação de como seria e apresentação da pesquisa e seus projetos, creio que esse processo foi algo mais tranquilo pela minha proximidade com esses interlocutores, após isso o processo de iniciação no campo se deu de maneira facilitada, mesmo antes de adentrar as escolas já estava levantando questões pertinentes à minha pesquisa. Aqui cito um trecho de meu diário de campo de quase um mês antes de começar a acompanhar as aulas da professora Nara¹, as quais descreverei com mais densidade o seu perfil a seguir:

Conheço Nara de longa data, porém, fazendo um salto chegamos ao ano de 2019. Nara recebe com empolgação a ideia de que acompanhe as suas aulas para desenvolvimento da minha pesquisa, inclusive se propõe a utilizar da temática que explorarei para guiar as suas aulas. Após alguns dias, falávamos sobre tudo como bons amigos que somos, o assunto vira a nova etapa profissional que vivo que é a de, concomitantemente à pesquisa do TCC, começar a atuar como professor em uma escola periférica. Dentre os diversos toques, conselhos e sugestões, uma frase – e essa que parece ser o fio condutor que me agarrei – foi dita por ela, após comentar uma dificuldade minha com uma turma específica – alunos negros marginalizados pela escola de alguma maneira. Ela comenta: ‘Coloca um rap pra eles sô, eles se entendem e se enxergam naquela vivência.’ Na generalidade do momento não refleti muito bem o que aquela frase, saindo da boca de uma menina que cresceu e até hoje vive em uma periferia poderia significar. (DIÁRIO DE CAMPO, MARÇO DE 2019).

Pensando nisso, começou o processo que foi do estranhamento do familiar, tanto o familiar com relação às atitudes dos professores acompanhados, como pessoas de meu convívio e o familiar com relação ao ambiente escolar. Como também sou professor, é

¹ Nome alterado para preservar a identidade do professor acompanhado

necessário sair das representações ingênuas para substituí-las por questões relacionadas com o universo de pesquisa analisado (DA MATTA, 1978). Já com Ederson², o processo foi basicamente esse, porque apesar de o conhecer desde a graduação em Ciências Sociais esse processo de sair das representações ingênuas só veio com o acompanhamento no campo, foi no dia a dia e com a desnaturalização da narrativa comum aos dois - digo isso pelo ponto de congruência nosso que é de sermos professores homens negros – que emanou a principal questão que é a corporeidade sendo levada em conta nesse processo educacional, o que é ser esse educador negro no ambiente escolar e o que isso acarreta.

O perfil dos professores

Para desenvolvimento dessa pesquisa me dispus a acompanhar dois professores, utilizando do recurso da pesquisa de campo e entrevistas, conjuntamente com os diários de campo para apontar diferenças e convergências dentro de suas práticas em sala de aula e ações junto com os alunos e alunas. É válido aqui um movimento de traçar o perfil de cada um primeiro para depois situar as suas práticas nas escolas onde atuam.

Ederson

Ederson, 31 anos, graduado na licenciatura em Ciências Sociais pelo UFMG e possui uma especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UFSJ. Atua como professor no Estado a mais de 4 anos se completando no ano de 2019. Ederson é negro, filho de uma família com mais 3 irmãos, todos com ensino superior completo também, bem como seus pais que são negros e também têm o ensino superior, pai engenheiro e mãe administradora, já representando aí uma parcela privilegiada da população, ainda mais quando se levado em conta o recorte racial. Ederson frequentou escolas públicas e privadas, ao longo de sua trajetória escolar, sendo que cursou o Ensino Médio com formação técnica no CEFET de Belo Horizonte e durante esse período, mais precisamente no segundo ano do Ensino Médio, se decidiu pelas Ciências Sociais muito por conta de seu envolvimento com o movimento estudantil e Movimento Negro na época. Ederson diz que a docência em Ciências Sociais aparece na sua formação bem antes de concluir a graduação, durante o período de um intercâmbio feito em Portugal que começa a lecionar Sociologia em inglês para estrangeiros. Ederson foi um dos escolhidos para o acompanhamento etnográfico por ser um velho

² Nome alterado para preservar a identidade da pessoa mencionada

conhecido das Ciências Sociais da UFMG que sempre levantou a bandeira da licenciatura e do ensino de Ciências Sociais de maneira veemente no curso.

Nara

Nara tem 28 anos, 6 anos lecionando na rede estadual de ensino, se graduou na PUC-MG, fez especialização e mestrado em Sociologia da UFMG e atualmente está no doutorado em Sociologia do Crime da UFMG. Nara é natural de Ribeirão das Neves, cidade da região metropolitana de BH com fama de marginalizada e o estigma de ser uma cidade dormitório apenas. Nara é filha de pai pedreiro e mãe dona de casa e tem um irmão que é motorista, logo, foi a primeira do núcleo principal da família a ingressar no nível superior. Nara é branca e por essa marginalização tanto de sua cidade como de suas vivências sempre conviveu em meios de maioria e predominância negra. Ela sempre frequentou escolas públicas, e na escola onde terminou o Ensino Médio à época existia um projeto de cursinho popular, foi aí que houve o despertar de seu interesse pelas Ciências Sociais, porque havia uma professora voluntária que dava a disciplina de Sociologia e pela proximidade de Nara com essa pessoa ela foi explicando como se dava a atuação de um cientista social e com a bolsa obtida pelo programa PROUNI ela ingressa na graduação em Ciências Sociais na PUC-MG. Nara foi a outra escolhida para o acompanhamento etnográfico por ser conhecida de longa data, até antes da academia, e sempre estar envolvida com o meio da educação.

As comunidades de prática como maneira de aprendizagem – Diários de um atento

Início essa parte com dois trechos das entrevistas feitas com os professores acompanhados sobre as suas formações, especialmente as graduações em Ciências Sociais e a formação para a abordagem quanto às relações étnico-raciais. O primeiro relato é de Nara:

Eu tive professores negros, eu nunca fiz matérias em geral assim, não com esse enfoque [étnico-racial], não foi muito meu campo de estudo específico... Veio a me interessar depois quando eu comecei a fazer uma pós [graduação] lá na UFMG pra professores sobre ensino de raça e gênero na escola, aí eu me aprofundi mais no tema né. Mas aí foi quando eu passei no mestrado, foram seis meses, foi legal assim... Sempre teve essa coisa da vivência mas eu nunca tinha sistematizado aí depois dessa pós que eu comecei a estudar isso aí [raça e gênero] de maneira mais sistematizada mas nunca foi meu objeto de estudo especificamente, sempre foi um tema interdisciplinar mas que depois eu acabei trabalhando isso por demandas no ambiente escolar. (Trecho de entrevista, março de 2019)

Quando perguntada se teve acesso a autores negros na sua formação ela responde dessa maneira:

Em si, pouco assim, por que eu sou branca né, talvez assim isso não tenha sido uma grande questão pra mim, depois mais tarde que isso vem pra mim. Tanto que eu

peço pros alunos pra pesquisarem essa questão da representatividade assim... mas os sociólogos que eu sempre trabalhei foram os Racionais Mc's e eles são negros, falam na linguagem dos meninos na melhor forma. (Trecho de entrevista, março de 2019)

E abaixo trecho da entrevista com Ederson quando perguntado de sua formação num geral e especialmente para as relações étnico-raciais:

Bom, os pontos positivos eu falei né, os pontos positivos já falei que foi a possibilidade de estar na FAE (Faculdade de Educação – UFMG), que eu acho que é um espaço bem melhor e diverso e eu sou um ávido crítico pra FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) e o que ela proporciona para a gente no contexto de diversidade. No sentido da formação para discussão étnico-racial, zero (!), assim, FAFICH, sério mesmo eu falo é com muita raiva porque não tive nada na FAFICH, eu tive uma matéria na verdade minha com uma professora que não era efetiva do quadro lá do DCP (Departamento de Ciência Política), que foi ela quem fez a matéria e aí ela estava na assessoria do professor Leandro³ mas foi a única matéria que eu tive da FAFICH. E na FAE foi quando eu comecei a discutir isso, mas principalmente quando entrei no Observatório da Juventude e tal e aí eu busquei matérias eletivas que pudessem me complementar com isso, como por exemplo, a história da diáspora africana brasileira e tal né, tem algumas matérias assim mas se eu pegar por exemplo as minhas matérias de prática e de elaboração de Ensino Médio, das matérias Ensino Médio: zero, zero, zero. Isso foi mais da minha vivência e de busca próprias.” (Trecho de entrevista, novembro de 2018)

Como se percebe nesses dois relatos acima dos profissionais pesquisados, há uma lacuna entre a formação da licenciatura em Ciências Sociais e a preparação do profissional para uma abordagem das temáticas em sala de aula para o Ensino Médio. Isso desemboca em uma ideia de generalização quando pensado que os dois profissionais acompanhados são provenientes de instituições diferentes. Outro ponto a ser observado é que os dois se graduaram recentemente e em um contexto de pelo menos 10 anos após a aprovação da lei nº 10639/03. Era de se esperar uma maior consolidação desse campo dentro da formação acadêmica, inclusive no que envolve disciplinas obrigatórias dentro da grade para formação de professores dado que a lei citada acima tem um caráter de obrigatoriedade de sua aplicação. Mas ao contrário, o que prevalece é “um padrão de formação de professores com foco na área disciplinar específica e que reserva um espaço apenas residual para a formação pedagógica” (MEUCCI, 2014, p. 96), não dando vazão à inclusão de novos e diversos saberes no processo de aprendizagem, prevalecendo as temáticas e autores cânones das Ciências Sociais. Abaixo veremos como se deu a aprendizagem situada (LAVE, 2015) dos dois professores para abordarem a temática étnico-racial no espaço escolar.

Nara e o Hip-Hop: A escola da rua

³ Nome alterado para preservar a identidade da pessoa mencionada

Retomo a fala de Nara já citada dizendo que os sociólogos que ela trabalha são os Racionais Mc's. Daí surge o fio condutor para uma primeira comunidade de prática que é o Movimento Hip-Hop, em outro trecho da entrevista quando questionada da relevância do Hip-Hop para dentro de suas aulas ela responde:

É um grande instrumento de trabalho, que chega nos jovens de uma maneira que eles gostam e é a cultura deles, que fala deles pra eles, não é alguém falando sobre eles, é alguém como eles, como nós. O Hip-Hop em si dá muitos produtos culturais interessantes, então pra educação em si nem se fala. (Trecho de entrevista, maio de 2019)

O importante de se ver aqui é que isso fica evidente no acompanhamento de suas aulas também, não foi algo que ficou só em um momento de fala isolado, conforme segue trecho do diário de campo:

Caminhamos então para a sala de vídeo onde irá ocorrer a apresentação de trabalhos do segundo ano, nesse bimestre Nara está trabalhando com eles a temática de desigualdades e o primeiro trabalho a ser apresentado é sobre desigualdade racial no Brasil. De acordo com o andamento da apresentação, relatos são puxados dando fomento à discussão, um aluno fala: “Mas ô *fessora*, eu fui acusado de roubo no metrô uma vez sem ter motivo”, e Nara começa a puxar questionamentos juntos a eles de como isso é algo que ocorre de maneira corriqueira no nosso cotidiano, quais os motivos que os outros alunos achavam para que houvesse aquela acusação e com isso vai se construindo até chegarem em um ponto comum sobre o que tinha acontecido naquela situação era um caso de racismo, isso em meio a opiniões surgindo a toda hora de todos os lados. Então Nara me pede para que relate para eles uma situação ocorrida ao final do ano passado e que tinha comentado por alto com ela em uma conversa nossa – acho curioso aqui como essa barreira pesquisador/participante da aula vai tomando outros contornos e que na verdade essas barreiras são limites que só existem para nós – de uma festa de rua em que estava e que uma menina me chama do nada para perguntar se eu não tinha algum tipo de droga para vender e eu prontamente respondi: “Não é porque você vê uma pessoa de pele mais escura que você em um mesmo espaço que a gente vai estar aqui vendendo drogas” e saí andando. Percebo certo tom de curiosidade com o meu relato. Termina a apresentação do trabalho e para fechamento, como Nara sempre gosta de frisar, de trazer não só o lado pejorativo das coisas, ela faz uma fala sobre empoderamento, de como isso afeta de maneira positiva a formação da identidade de pessoas negras e exibe o vídeo de rap “O céu é o limite de Rincon / Bk / Rael / Emicida / Djonga / Mano Brown” e frisa versos da música que referendam a ideia de exaltação da raça negra na música e assim termina a primeira aula. (Diário de campo, março de 2019)

Outro momento no qual o rap pôde ser observado como ferramenta para elucidar um assunto foi com o professor Ederson:

Ederson começa a falar de violência no Brasil, ele faz uma citação do grupo de rap Racionais Mc's, da música Capítulo 4, Versículo 3: “60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial / A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras / Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros / A cada quatro horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo” e assim vai guiando o assunto para a temática do genocídio da população negra no Brasil, trazendo elementos da vida de alguns alunos com o rap, situando o fato dado de serem jovens negros para introduzi-los ao tema. Ao mesmo tempo percebo certo desconcerto dos alunos com os dados trazidos, é uma temática que

choca de alguma maneira e quando isso vem de maneira condensada em números parece chocar ainda mais. (Diário de campo, outubro de 2018)

É importante pensar aqui como, especialmente no caso de Nara, essa aprendizagem cultural foi se moldando ao longo dos anos e essa prática dentro do movimento Hip-Hop, seja frequentando shows e batalhas de MC's, escutando cada vez mais rap, criando laços com grafiteiros e demais participantes do movimento foi se moldando dentro de sua identidade e se tornando a sua identidade, é assim como “el practicante es parte de la práctica, y la práctica, parte de identidad del practicante” (LAVE; PACKER, 2011, p. 19). É assim que com esse aprendizado dentro do movimento Hip-Hop, a professora Nara consegue transportar saberes, narrativas e visões para o ambiente escolar que muitas vezes são colocados como “saberes crus”, por advirem do cotidiano daqueles artistas do rap e são retratados em suas letras e que muitas vezes não são valorizados por não serem vistos como saberes, rompendo com uma ideia de “saber refinado” que trabalhar com os autores cânones da Sociologia trazem normalmente para o que Lave e Packer (LAVE; PACKER, 2011) chamaram de um “saber cru de alto grau”, que é esse deslocamento de um “saber cru” para espaços que antes lhe eram negados. Segue abaixo um relato de Nara:

No dia lá na (Escola Estadual) Viviane Lopes Matias teve uma proposta de sarau da professora Lucy⁴, a questão é que ela era muito erudita, agora está até mais de boa, mas teve o sarau e ela estava fazendo todo mundo ouvir Chico Buarque, ficou xingando os meninos pra não fazerem bagunça e não deixou os meninos apresentarem na dança o passinho do romano que estava na moda na época. Aí eu fui lá, peguei o microfone e recitei Vida Loka parte 2 [música do Racionais Mc's] e falei: poesia não é só o que tá longe da gente, a gente gosta de poesia, a gente sabe o que é poesia, faz parte da vida da gente, e a gente não tem que deixar ninguém tirar a gente não... Ah, fiz mó discurso assim, e recitei e a galera cantou loucamente, e eu lá com *mó* vergonha de falar em público, aí já era, aí eu ganhei a galera. (Trecho de entrevista, maio de 2019)

É perceptível nesse relato como a ação de Nara ao mesmo tempo, dada a sua posição como professora na escola, referenda o valor poético que uma letra de rap pode ter, contemplando uma exigência do meio escolar que faz uso de valores bem estabelecidos (refinados) e com isso traz para o centro uma narrativa que é presente e constante no cotidiano (cru) dos alunos e alunas, o aprendizado do Movimento Hip-Hop referendou uma narrativa aqui, agora posta como um saber cru de alto grau como dito acima, segundo o pensamento de Lave e Packer (LAVE; PACKER, 2011). Um ponto a ser ressaltado sempre é a condição de Nara perante esse público. Por ser uma mulher branca de classe baixa, sempre conviveu em locais periféricos e com isso faz do Hip-Hop um instrumento de construção

4

narrativa daquilo que ela sempre presenciou, assimilou e agora no papel de educadora tenta elucidar. O movimento Hip-Hop aqui é pensado como uma das expressões do Movimento Negro no Brasil, e sendo assim, nas palavras de Nilma Lino Gomes:

[...] se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. (GOMES, 2017, p. 18)

Ederson e as artes corporais: Solta o black

Agora o olhar se volta para o professor Ederson. Ederson é uma pessoa que cresceu dentro das artes corporais, especialmente a dança, e suas narrativas evocam esse caráter a todo o tempo e como se dá essa valorização (ou não, e na maioria das vezes o que aparece é a negação) dessa corporeidade nos espaços de ensino formal, tanto na academia enquanto estudante, como na escola exercendo o papel de professor ou observando como se dá esse processo da corporeidade junto com os seus alunos e alunas. Uma situação que ilustra isso segue:

Nessa turma não houve aula de Sociologia no dia porque ocorreu uma intervenção de duas alunas estagiárias da licenciatura em música que acompanhavam as aulas na escola. Ederson comenta com elas que acha muito necessária essa aproximação da escola com as artes em geral e como vê essa falta de integração ocorrer de maneira recorrente. Comigo ele comenta da não valorização do corpo no processo de aprendizagem, como, sendo uma pessoa que teve vivências na dança, essa limitação do ambiente da sala de aula o frustra e como vê essa frustração com seus alunos também: “Nossos corpos negros não são valorizados e levados em conta nesse processo de ensino e aprendizagem, aqui é assim, na universidade é do mesmo jeito, nunca pensam que a nossa maneira de aprender é diferente. (Diário de campo, novembro de 2018)

A dança dentro do Movimento Negro pode ser entendida aqui como uma válvula de escape e reencontro de Ederson com a própria corporeidade, porque “[...] como os aprendizes o são, o que eles aprendem é também corporificado e situado” (LAVE, 2015, p. 40), sendo assim, essa dança assume uma perspectiva emancipatória da corporeidade (GOMES, 2017) nesse processo de aprendizado e de se situar com relação à essa corporeidade. Essa emancipação do corpo que Gomes (GOMES, 2017) situa vai de encontro às palavras de Beatriz Nascimento (ORI, 1989) sobre a dança em seu etno-documentário Ori:

[...] uma memória que é o conteúdo do continente, da sua vida, da sua história do seu passado como se o corpo fosse o documento. Não é à toa que a dança é um momento de libertação. O homem negro não pode estar liberto enquanto ele não esquecer o cativo, não esquecer no gesto que ele não é mais um cativo. A linguagem do transe é a linguagem da memória. (ORI, 1989)

Sendo assim, Ederson assume então essa postura de educador atuante no sentido de afirmação das identidades (a sua inclusa) e valores étnico-raciais em sua atuação no ambiente escolar num todo, assim como:

[...] as negras e negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadores e educadoras, dentre outros, ou seja, cidadãos e cidadãs que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia [...] Todos são, de alguma forma, herdeiros dos ensinamentos do Movimento Negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral. (GOMES, 2017, p. 18).

É pensar então, como primeiramente esse corpo negro pode ser entendido como um corpo político dada a sua trajetória histórica (GOMES, 2017) e que com a relação dialética entre um corpo emancipado e um corpo a ser regulado o corpo negro produz saberes, e como com essa sabedoria ancestral e esse reencontro dentro da dança com Movimento Negro é entendido aqui nesse trabalho como uma comunidade de prática (LAVE, 2015), é levar em conta que como Ederson já citou na entrevista acima que seus aprendizados para abordar as questões raciais no âmbito escolar partem de suas vivências, e que ele valoriza sempre quando essas questões aparecem ou emergem dentro do ambiente escolar. Segue abaixo trecho do diário de campo sobre essa valorização:

Chego à escola no turno da tarde e percebo uma movimentação diferente nesse dia, iria ocorrer uma apresentação de maracatu que tomaria os dois últimos horários mobilizando a escola num todo, alguns professores estavam mais descontentes com a apresentação porque tomaria as suas aulas no dia. Ederson comenta comigo: “Eu não ligo, ao contrário, acho muito necessário que eles [os alunos e alunas] tenham acesso a essas outras culturas. Por mim que tome todos os meus horários (comenta em tom de brincadeira).” Na primeira sala houve uma auto avaliação dos alunos que refletia sobre a interação deles com a disciplina de Sociologia ao longo do ano e então descemos para o intervalo e vamos acompanhar a apresentação de maracatu que foi levada à escola por uma mãe de aluna do ensino fundamental que participa e rege um bloco de Maracatu em BH. Ele conhecia algumas pessoas do bloco, creio que por ser figura já conhecida nos meio das artes em Belo Horizonte, ele conversa com alguns dos integrantes e logo que começa a apresentação ele volta para perto do público. No decorrer da apresentação eu e Ederson nos posicionamos mais atrás do público e ficamos admirando a apresentação, dançando às vezes e também conversando, primeiramente sobre o maracatu em si e a maneira como esse movimento chega a Belo Horizonte com outra roupagem, por ser um movimento originalmente criado pelos negros em Pernambuco e como ocorre essa apropriação cultural no sudeste. (Trecho do diário de campo, novembro de 2018).

Primeiramente acredito que cabe ressaltar que a exaltação daquela apresentação em um ambiente escolar, a consagração de um outro tipo de saber encontrado na arte e que não está dentro da sala de aula (como no outro relato das estagiárias de música) ressalta novamente a noção de um “saber cru de alto grau” de Lave e Packer (LAVE; PACKER, 2011), quando Ederson retoma a valorização desse tipo de saber, muito por conta da sua participação periférica legitimada (LAVE, 2015) em outros espaços de aprendizado da dança

e música afro-brasileira. Outro ponto que vale frisar é o reforço que Ederson sempre faz de não ser um professor muito voltado para as teorias, esse trecho de entrevista creio que ilustra bem:

[...] questionava muito o fato da gente ficar muito voltado para teorias, conceitos e pouco para vivência e conhecimento prévio de cada um dos alunos. Eu ainda tento subverter essa lógica, não sou um professor muito conteudista não, tento mais entrar no mérito da vivência dos meninos e tal. Não sei se isso é bom ou ruim mas é porque eu me sinto mais à vontade porque a ideia, e eu percebo hoje principalmente como professor de escola pública que se eu tiver esse intuito muito conteudista aí e muito de teoria a aula fica um saco e os meninos não interagem e fica tudo muito sem sentido e aí eu não gosto de fazer as coisas sem sentido. (Trecho de entrevista, novembro de 2018)

Esse “conteudismo” parte de uma premissa da racionalidade científica ocidental que “se constrói na ausência de um diálogo com a alteridade e, mais ainda, na premissa de uma inferioridade com a última” (GOMES, 2017, p. 100). Creio que o que ele chama de ser “conteudista” é o que interpretamos como um saber refinado nas palavras de Lave e Packer (LAVE; PACKER, 2011), e quando Ederson se utiliza de seus aprendizados dentro de suas vivências artístico-culturais para subverter essa lógica escolar traz à (des)clareza saberes outros que valorizam a identidade negra dentro do ambiente escolar, a sua inclusa.

Atuando dessa maneira os dois professores fogem da lógica dita por Meucci (MEUCCI, 2014) de primazia por um currículo que valoriza as classificações e cânones da Sociologia, tanto em seus conteúdos como em suas escolhas epistêmicas, incorporando as suas vivências e aprendizados no cotidiano para dentro do ambiente escola.

Conclusões finais

Quanto à questão principal levantada aqui sobre a lacuna com relação a uma formação nas licenciaturas em Ciências Sociais (pelo menos nos cursos ofertados em duas Universidades de Belo Horizonte) que se preocupe em abordar as questões étnico-raciais é latente, por uma opção epistemicida de conteúdo a ser abordado como nos aponta Carneiro (CARNEIRO, 2005) que consequentemente vai referendar somente conteúdos, saberes e autores já sacrais dentro das Ciências Sociais como situa Meucci (MEUCCI, 2014). Porém, como as necessidades de abordagem de certos temas são pungentes em ambiente escolar e todos nós carregamos alguma bagagem de aprendizado no cotidiano (LAVE, 2015), seja ela qual for, há pessoas que conseguem subverter essa lógica e incorporam esses saberes na construção de uma educação mais dialógica. Esses foram os casos demonstrados neste presente trabalho.

É importante pensar aqui também como os dois professores acompanhados são provenientes de realidades distintas um do outro e que são totalmente atravessados pelas principais questões interseccionais de raça, gênero e classe e que mesmo assim vão encontrar as suas comunidades de prática (LAVE, 2015) em um mesmo ramo que são as artes: Nara especificamente no movimento Hip-Hop e suas diversas manifestações (rap e grafitti, ditos aqui nesse trabalho) e Ederson nas artes corporais, especialmente a dança de ritmos provenientes de um histórico negro como a break dance do Hip-Hop, a *soul music* ou os ritmos brasileiros como o samba e o maracatu, aprendizados esses que foram levados junto com eles em um transitar por ambientes, sendo o ambiente escolar mais um desses tantos transitares. E com a aplicação desses aprendizados nesses outros espaços conseguem suprir uma lacuna deixada pela formação na licenciatura em Ciências Sociais quando pensada abordagem para lidar com o que envolve a lei nº 10639/03 e o campo das relações étnico-raciais.

Fica latente então um potencial que se abre com a disciplina de Sociologia para trazer à tona saberes dados como “crus” em uma transformação para o “cru de alto grau” (LAVE; PACKER, 2011) dentro do ambiente escolar. A disciplina que tem como uma de suas premissas o estranhamento do cotidiano (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006) passa a também valorizar certos aspectos desse cotidiano e dentro desse processo ganha dois aspectos notáveis: a sua valorização dentro do contexto escolar e seu auxílio na efetivação e aplicação contínua da Lei nº 10639/03 na educação básica.

Referências

- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf.> Acesso em: 20 de maio de 2019.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. Feusp. Tese de doutorado, 2005
- DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. Boletim do Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1978
- ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: Saberes e práticas. Artigo publicado no livro organizado por Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli, *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações etnicorraciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política

educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2017

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiana Consentino. Resistência democrática: A questão racial e a constituição federal de 1988. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n.º. 145, p.928-945, out.-dez., 2018.

LAVE, Jean; PACKER, Martin. *Hacia una ontología del aprendizaje*. *Revista de Estudios Sociales* No. 4º, Bogotá. 2011

LAVE, Jean; *Aprendizagem como/na prática*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015

Lei N.º 10639, de 9 de janeiro de 2003. 2003. Disponível em: <https://mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf>. Acessado em: 21 de maio de 2019

Lei de Diretrizes e Bases N.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 17 de maio de 2019

MEUCCI, Simone. *Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo*. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.45, n.1. p. 87-101. 2014

ORI. GERBER, Raquel; NASCIMENTO, Beatriz. 94 minutos. Disponível em <negrasoulblog.wordpress.com/2016/08/25/309/>. Acessado em 10 de novembro de 2019

Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 14/06/2019