

# A DISCIPLINA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO REMOTO

Anderson Souza Oliveira  
Lilian Maria da Silva Mello  
Michely Peres de Andrade

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como ponto de partida algumas reflexões advindas das nossas experiências com a disciplina Educação das relações étnico-raciais, ofertada como optativa no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e adaptada ao modelo de ensino remoto. As reflexões partem de duas narrativas: a do estagiário docente e de uma discente do curso.

As reflexões versam sobre os impactos das leituras realizadas nas nossas formações e sobre os possíveis caminhos da educação antirracista nas escolas e nas universidades. As observações realizadas no transcorrer do semestre letivo, o trabalho de escuta dos/das estudantes e o estudo das referências bibliográficas da disciplina serviram de aporte teórico-metodológico para a construção das reflexões sociológicas e das nossas narrativas.

A formação de um/uma professor/a de Sociologia é atravessada pelas suas vivências em sala de aula e outros espaços. Neste sentido, muitos elementos devem ser considerados: o seu lugar social, a formação dos/das professores/as e os saberes docentes, as ementas das disciplinas, as linhas de pesquisas e grupos de estudos existentes no curso, entre outros aspectos. Desse modo, iremos relatar sobre a nossa experiência frente à curricularização da disciplina Educação

das relações étnico-raciais, ocorrida recentemente na nossa instituição de ensino. Dentre os objetivos do presente trabalho, podemos citar: 1. Compreender a ausência da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Ciências Sociais como expressão da colonialidade; 2. Compreender o processo de curricularização da disciplina no contexto da Universidade Estadual do Ceará, seus desafios e potencialidades no modelo de ensino remoto; 3. Analisar os impactos da disciplina na formação das/dos estudantes a partir da perspectiva discente.

Através das reflexões de intelectuais como Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Sueli Carneiro e Kabengele Munanga, constatamos, ao longo das aulas, a importância de lermos e aprendermos mais sobre o legado da intelectualidade negra para a atuação de futuras/os educadoras/es e cientistas sociais. Esta abertura epistemológica que a disciplina alcança é necessária para a formação de um quadro profissional comprometido com a educação antirracista, capaz de reconhecer as variadas expressões do racismo e construir metodologias de enfrentamento nas escolas e outros espaços educacionais.

## **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

A exclusão das populações negras e indígenas do sistema educacional é um problema histórico, que encontra formas de atualização na medida em que a sociedade brasileira, as formas de colonialidade e o racismo estrutural se complexificam. Ao longo dos séculos, criou-se leis e decretos que proibiram ou dificultaram o acesso de negros e negras às escolas. No caso das populações indígenas, a escolarização foi utilizada desde as missões com o objetivo de assimilação cultural das mais diversas etnias. As escolas diferenciadas indígenas, com currículo voltado à valorização da história e dos saberes ancestrais, ministrado por educadores e educadoras indígenas, tornou-se uma realidade apenas no início do século XXI com a garantia de algumas políticas públicas.

Em relação às populações negras, podemos citar alguns mecanismos da exclusão escolar que persistem na atualidade, tais como o atraso no processo de letramento, os índices de repetência e evasão, devido à dificuldade de jovens negros conciliarem a as demandas

escolares com a rotina de trabalho, a violência e a disputa territorial pelas facções que adentram o espaço escolar, entre outros. Tais mecanismos se revelam na desigualdade no nível de escolaridade entre brancos e negros no país.

Pesquisadores/as e intelectuais a exemplo de Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2019) e Silvio Almeida (2020) concordam quanto ao papel central que a educação formal e a escola possuem no enfrentamento ao racismo e na diminuição das desigualdades raciais e de classe no país. A luta do movimento negro e das lideranças indígenas ao longo do século XX impulsionou a elaboração de diversas leis para garantir o acesso das populações negras e indígenas a todos os níveis de ensino. Para isso, foram criadas a Lei de cotas nas universidades (Lei nº 12.711/2012) e as Leis nº 11.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas e universidades públicas e privadas.

As respectivas leis alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (MEC, 2008).

Garantir o ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino é uma importante conquista, fruto

da atuação histórica dos movimentos negro e indígena no Brasil. É importante lembrar que a educação sempre foi uma pauta central para as organizações negras brasileiras, desde os tempos das irmandades no final do século XIX, passando pela Frente Negra Brasileira na década de 1930 e o Movimento Negro Unificado no final do século XX.

Intelectuais e ativistas históricos do Movimento negro chamaram atenção, diversas vezes, para o racismo marcante do nosso currículo escolar. Nos livros didáticos e nas aulas de história, frequentemente as sociedades africanas só aparecem no contexto da escravidão. Os negros e indígenas brasileiros, não raro, ocupam o local do folclórico e do exótico, não sendo representados como sujeitos históricos partícipes. Poucos eram os docentes, até uma década atrás, que discutiam a produção intelectual negra ou incluíam, nas ementas escolares, acontecimentos históricos protagonizados por africanos escravizados no Brasil, a exemplo da Rebelião dos Malês, Revolta dos Búzios, Revolta da Chibata, Balaiada, Levante dos jagadeiros, entre outras.

As práticas pedagógicas adotadas no Brasil têm sua origem na filosofia ocidental e eurocêntrica. Os filósofos e intelectuais africanos, bem como os saberes ancestrais indígenas, são completamente desconhecidos das licenciaturas regulares. Segundo Lélia Gonzalez, importante intelectual, feminista e ativista do Movimento Negro, o conteúdo ensinado nas escolas precisa ser descolonizado:

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...] Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado (GONZALEZ, 1982, p. 90)

Em uma entrevista documentada no vídeo A marcha negra, ela afirma:

(...) O nosso herói nacional foi liquidado pela traição das forças colonialistas. O grande líder do primeiro estado livre de todas as américas, coisa que não se ensina nas escolas para as nossas crianças. E quando eu falo de nossas crianças, estou falando das crianças negras, brancas e amarelas que não sabem que o primeiro Estado livre de todo o continente americano surgiu no Brasil e foi criado pelos negros que resistiram à escravidão e se dirigiram para o sul da capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas, a fim de criar uma sociedade livre e igualitária. Uma sociedade alternativa, onde negros e brancos viviam com maior respeito, proprietários da terra e senhores do produto de seu trabalho. Palmares é um exemplo livre e físico de uma nacionalidade brasileira, uma nacionalidade que está por se constituir. Nacionalidade esta em que negros, brancos e índios lutam para que este país se transforme efetivamente numa democracia (GONZALEZ. Vídeo A marcha negra, 1998).

Pensar em práticas educativas com base em uma educação antirracista, tal como foi proposta por Lélia Gonzalez, implica num trabalho de pesquisa exaustivo, uma vez que exige compreender a história do ponto de vista do subalternizado. O exemplo da abolição da escravatura é emblemático, nesse sentido. A historiografia que se tornou mais comum nas escolas, durante décadas, excluiu toda a dimensão de resistência e luta dos povos negros e indígenas, transformando as rebeliões do século XIX em mero apêndice da história oficial. Ainda há escolas que ensinam para os nossos jovens e crianças que a abolição da escravatura foi um ato voluntarista da princesa Isabel.

Desde a sua origem, o currículo reproduz para a educação básica o cânone da mestiçagem e da democracia racial, que dificultou os processos de reconhecimento e autodeclaração étnico-racial no Brasil. Como lembra a pesquisadora Nilma Gomes (2012), é sabido que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro e o indígena são difundidas. Por isso mesmo ela é fundamental para a mobilização de novas subjetividades, onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e o racismo e o

etnocídio sejam discutidos de forma mais aprofundada com vistas a sua superação.

A Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08, portanto, tem como um dos seus objetivos principais contribuir para a descolonização do currículo e do saber. A educação é um dos principais instrumentos de combate ao racismo estrutural. Diante dessas reflexões introdutórias, cabe-nos perguntar: qual o impacto dessas leis para a formação de professores/as? Qual o impacto dessas leis nas universidades e no campo das Ciências Sociais? São perguntas que nos levam a indagações mais profundas sobre epistemologia e produção de conhecimento.

## **ROMPENDO COM A COLONIALIDADE DO SABER NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

Historicamente, as bibliografias que formam o campo das Ciências Sociais no Brasil, seja no Bacharelado, ou nos cursos de Licenciatura, contribuíram para perpetuar a colonialidade do saber, presente nas universidades latino-americanas desde as suas origens. Nas últimas décadas, intelectuais latino-americanos como Anibal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2017), Silvia Rivera Cusicanqui (2010) e Walter D. Mignolo (2008), têm empreendido um importante trabalho de decolonialidade no campo das Ciências Sociais. No Brasil, tal exercício tem acontecido há muitas décadas, através dos trabalhos de intelectuais como Abdias Nascimento (2011) e Lélia Gonzalez (1979; 1988). O que explicaria a ausência de autores como Clóvis Moura, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos e tantos outros intelectuais negros nos currículos das Ciências Sociais?

Ao explicar as dimensões institucional e estrutural do racismo, Silvio Almeida afirma que as instituições sociais são atravessadas por parâmetros discriminatórios baseados na raça, conferindo desvantagens e privilégios. O racismo se articula a processos históricos, políticos, econômicos e ideológicos. É preciso tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas e políticas públicas (ALMEIDA, 2020, p. 48).

O racismo estrutural se reproduz por meio das instituições, da ciência, do currículo e da escola. Para compreender tal processo, é fundamental tecer algumas considerações a respeito do que se tem



compreendido por colonialidade do saber. O pensamento decolonial latino-americano tem nos mostrado que colonialidade e colonialismo são dois conceitos distintos, embora relacionados.

O colonialismo, como sistema de controle econômico e político, é mais antigo que a colonialidade. Esta, porém, é mais profunda e duradoura, se relacionando à forma como a organização do trabalho, a produção de conhecimento e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da categoria de “raça”. Apesar do colonialismo preceder a colonialidade, esta sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva na literatura, nos livros didáticos, na cultura, na autoimagem dos povos e em muitas outras dimensões da vida. Desse modo, o colonialismo está para as condições materiais de existência assim como a colonialidade está para as condições simbólicas, intersubjetivas e epistemológicas (CANDAUI, 2010; MIGNOLO; 2003).

A colonialidade do saber promoveu a repressão de outras formas de conhecimento não europeias, negando a produção de saberes dos povos indígenas e africanos, considerados como mágico, idolatria, bruxaria etc., tidos, dessa forma, como primitivos e irracionais. Nesse sentido, a colonialidade do saber se traduz em epistemicídio, uma vez que a ciência moderna não se permitiu conviver com nenhuma outra forma de saber e produção de conhecimento. Durante séculos, não houve coexistência, ou seja, a ciência ocidental desautorizou e invisibilizou a existência de outras epistemologias. Sobre essa dimensão da colonialidade, o autor Ramon Grosfoguel afirma:

O que conecta o “conquisto, logo existo” (Ego conquiro) com o idolátrico “penso, logo existo” (Ego cogito) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “extermino, logo existo” (Ego extermino). É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquisto” e o racismo/sexismo epistêmico do “penso” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial. O Ego extermino é a condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre o Ego coquiro e o Ego cogito. (GROSGOQUEL, 2016).

Foram articuladas estratégias sistemáticas de eliminação e ocultamento dos saberes produzidos pelos povos originários. Lembremo-nos das considerações de Hegel na sua Filosofia da História, ao afirmar que no continente africano não havia história, estando os seus povos na infância da humanidade: (...) África não passa de um “rebento de selvageria, aquém da luz da história consciente” (HEGEL, 1980).

O debate também nos remete às reflexões de Frantz Fanon, que deu início ao questionamento em torno dos mecanismos psicológicos de identificação do colonizado com o colonizador. Na obra intitulada “Peles negras, máscaras brancas”, Fanon (2008) chamava atenção para a transformação que uma estadia na França podia gerar na mentalidade colonizada do negro antilhano: “O negro que conhece a metrópole é um semideus, volta radicalmente transformado”. E ainda, “a burguesia das Antilhas não fala o crioulo, salvo nas suas relações com os domésticos. Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá” (FANON, p. 35). Fanon afirma estar se referindo não apenas à alienação do negro (mistificados), mas aos brancos, não menos alienados (mistificadores e mistificados).

Em 1978, Abdias Nascimento, um dos maiores representantes do movimento negro brasileiro, nos alertou para a forma pela qual os diferentes modos de colonialidade se articulam e se manifestam através daquilo que ele denominou de “bastardização da cultura afro-brasileira”:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilegio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como



assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, 2017, p. 111).

O movimento negro tem sido um dos agentes que mais têm provocado deslocamentos no campo da educação. A partir da definição dada por Gomes (2017), entendemos como movimento negro um conjunto de entidades, tais como grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o objetivo de superação do racismo e da discriminação racial, bem como de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil (GOMES, 2018, p. 23). Nesse sentido, os movimentos sociais, incluindo aqui o movimento indígena, são percebidos e analisados como atores políticos, produtores e agentes sistematizadores de saberes, que conta com a contribuição de pesquisadoras/es, artistas, educadores, lideranças comunitárias, entre outras.

Fazendo um breve mapeamento, esses foram algumas das pautas trazidas pelo movimento negro e que ganharam espaço nas discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Jurídicas e da Saúde: discriminação e desigualdade racial, crítica à democracia racial, a situação da mulher negra e a categoria interseccionalidade para compreender as desigualdades de gênero, classe e raça, juventudes e ações afirmativas, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, africanidades, questões quilombolas, violência, genocídio e saúde da população negra (Idem).

Partindo deste horizonte teórico, importante afirmarmos que no campo das Ciências Sociais no Brasil, o racismo epistemológico e curricular começou a ser enfrentado com as leis 10.639/03 e 11.645/08 que impulsionaram uma transformação nos departamentos e colegiados pelo país, uma vez que os saberes docentes começaram a ser questionados dado o reconhecimento da nossa formação marcadamente eurocêntrica.

No curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, a disciplina passou a ser introduzida no curso de Ciências Sociais da UECE no ano de 2020, com a sua reforma curricular. Além de ter como princípio a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a disciplina também tem como objetivo ser um componente curricular de

extensão, haja visto o processo de curricularização da extensão universitária nas instituições de ensino superior do país, tal como prevê a resolução n.07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, além do conteúdo teórico, a disciplina tem como objetivo promover o diálogo e a troca de saberes entre universidade, movimentos sociais e espaços educacionais formais e não-formais.

Dentre tantas observações a serem feitas, chamou-nos atenção o fato de muitos dos/das estudantes matriculados/das na disciplina serem do curso de Bacharelado. Ao indagarmos sobre o que motivou a escolha da disciplina, muitas/os alegaram que pretendiam compreender um pouco mais sobre a questão racial no Brasil e que se ressentiam de não conhecer autoras e autores negros brasileiros, sobretudo, aqueles/as que possuem interlocução com o campo da educação. Dito isto, uma das contribuições primordiais da disciplina analisada é descolonizar alguns referenciais teóricos para pensarmos as Ciências Sociais e o ensino de Sociologia nas escolas do ponto de vista de uma bibliografia afrocentrada.

Após realizada esta contextualização, podemos passar a refletir sobre a curricularização da disciplina Educação das relações étnico-raciais e os seus efeitos na perspectiva de licenciandas/os. Ao concordarmos construir coletivamente um trabalho sobre a nossa experiência na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, foi necessário ponderar sobre as possibilidades de convergência entre as duas narrativas discentes para o debate acerca da epistemologia das Ciências Sociais e suas implicações na formação de professores/as. Assim, utilizaremos a metodologia narrativa de pesquisa (PRADO; SOLIGO, 2007) para que possamos nos reconhecer na descrição de nossas vivências, ressaltando os seus aspectos mais significativos.

O ato de narrar é um elemento da pesquisa escolar que remete a dois pontos: o cotidiano, através das suas atividades vivenciadas rotineiramente e, em segundo lugar, a especificidade individual do ser que o narra (BAKHTIN, 2010; VOLÓCHINOV, 2017). Será a partir desses recortes subjetivos e das narrativas de cada uma/um que conseguiremos organizar as nossas experiências com a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto, a partir de agora, passaremos ao uso da primeira pessoa para dar vida às nossas

narrativas particulares enquanto estudantes do curso de Ciências Sociais e profissionais da educação em formação.

## **ENTRELAÇAMENTOS AFETIVOS E METODOLÓGICOS: O ESTÁGIO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Através de diários de campos produzidos durante as aulas e planejamentos, foi possível acessá-los para um melhor delineamento do que se propõe aqui. Foi por meio destes documentos que se pôde perceber questões como: o que as/os alunas/os colocavam em discussões, a quantidade de estudantes presentes, sugestões de filmes, vídeos e outras mídias que se relacionavam com as aulas. O trabalho de um estagiário docente, enquanto pesquisador, demanda outras necessidades. Assim, era preciso me preparar para as aulas, além de me manter atualizado sobre os possíveis temas que poderiam surgir. Recorrendo a Bakhtin (2010), é possível afirmar que se construiu uma *memória do futuro*, o que vem a contribuir para minha formação enquanto docente e pesquisador. Para isso, é importante elencar alguns pontos sobre minha trajetória que contribuam para a construção dessa memória tecida por elementos/momentos anteriores à realização do estágio docente.

Enquanto estagiário docente do curso de mestrado em Sociologia da UECE e egresso do curso de licenciatura em Ciências Sociais da mesma universidade, fui tomado por saudosismo e alegria ao me deparar com a oportunidade de poder contribuir numa disciplina da graduação. É de grande relevância constatar que ainda em minha graduação a discussão epistemológica/teórica durante o curso possuiu uma lacuna em relação a autoras/es negras/os, apesar da importância dessa intelectualidade para o campo das Ciências Sociais. Devido a essa lacuna, decidi construir em meu trabalho de conclusão de curso (TCC) a partir de uma bibliografia que trouxesse essas referências, demonstrando o constante apagamento e silenciamento dessas/es pesquisadoras/es na formação da/o licenciada/o em Ciências Sociais.

## CONTRIBUIÇÕES ENQUANTO PROFESSOR EM FORMAÇÃO E PESQUISADOR

Construindo o meu percurso enquanto estagiário docente no mestrado em Sociologia, a experiência como colaborador em uma disciplina optativa sobre relações étnico-raciais e educação me permitiu que acessasse temas, textos, discussões que enquanto pesquisador já eram próximas a mim, tornando assim mais proveitoso os momentos construídos durante o semestre. Nas narrativas que seguirão, isto ficará mais evidente. Para Prado e Soligo (2007) é importante trazer narrativas que compartilhem o registro formal destas experimentações, pois há um papel educador em uma geração futura de educadoras/es, além de colaborar num constante aperfeiçoamento educacional sobre a sua vivência educacional e profissional.

Ao buscar acessar autoras/es negras/os que já fizessem parte de minha bibliografia de pesquisa, pude colaborar em momentos das aulas com discussões que estavam para além da ementa já planejada por mim e pela professora responsável pela disciplina. Assim, é possível notar que estas lacunas colocadas anteriormente se dão por um apagamento sistemático desde o ensino básico (fundamental e médio), que me fizeram repensar o que eu entendo e planejo na docência no seu sentido político. Ora, a escolha ou recusa de determinada/o autora/or para compor a bibliografia de uma disciplina, significa, em linhas gerais, qual saber que você considera válido para ser apresentado à turma. Sergio Tavolaro e Manuela Ledo (2015) demonstram como o campo das Ciências Sociais é formado por tensões epistemológicas que conotam a uma disputa política pelo poder científico (TAVORALO; LEDO, 2015). Neste sentido, buscando descolonizar o saber (MIGNOLO, 2005; GROSGOUEL, 2012) e minha prática enquanto estagiário docente, foi possível, conjuntamente, construir uma perspectiva educativa em diálogo com importantes referenciais teóricos do movimento negro.

Além disso, houve neste espaço online do ensino remoto uma oportunidade a mais de aprendizagem enquanto estagiário (no sentido de futuro professor), e como pesquisador (enquanto mestrando). Essa nova realidade de aulas remotas também se fazia presente em minha pesquisa e me ajudava a tentar, minimamente,

ver como possíveis metodologias poderiam ser repensadas para executá-las. Observa-se então a interlocução entre os dois papéis que assumia na disciplina.

Na verdade, estes *dois papéis*, que assim chamo, na verdade estavam intrinsecamente interligados. Não se pode dissociar ambas responsabilidades e funções ali propostas. Essa dupla interface contribuiu numa perspectiva de melhoramento de metodologias ativas de ensino, reflexão da minha prática docente e, como coloca Demo (2005), veio também a interferir na consciência crítica. Para isso, é preciso reconhecer como ambas as atuações devem estar num lugar de incômodo. Ora, enquanto pesquisador, sempre estamos buscando uma pergunta de partida a ser respondida, já enquanto docente, buscamos maneiras comprometidas de ensinar, o que nos coloca em situações/momentos de esforço contínuo. Logo, existiu uma convergência entre estes *papéis* enquanto estagiário docente.

Ainda discutindo sobre a pesquisa enquanto um dos pilares da formação do cientista social, seja do Bacharelado ou da Licenciatura, foi proposto uma investigação empírica inicial sobre políticas de cotas onde as/os estudantes deveriam entrevistar, em condições virtuais, pessoas favoráveis ou contrárias a esta política. A atividade tinha como um de seus objetivos despertar o interesse científico nas/os estudantes, para que pudessem entrelaçar as teorias, discussões, hipóteses que trouxemos ao longo do semestre através de autoras/es que discutiam temáticas diversas, tais como o epistemícidio dos saberes afrodiáspóricos, através de Sueli Carneiro (2005), a história do movimento negro no Ceará na perspectiva de Joelma Gentil Nascimento (2012), as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (DIAS, 2005; MADEIRA, 2012), educação intercultural e as escolas indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012), entre outras.

Assim, tivemos narrativas interessantes e opiniões impopulares sobre as cotas raciais que acirrou o debate, que foi dividido em duas aulas devido à quantidade demasiada de informações provenientes de suas pesquisas. Logo, então, percebi como a pesquisa científica deve ser estimulada desde a graduação para que se possa ser um exercício de auto reflexão voltado à formação docente. Dado que a pergunta inicial de qualquer pesquisa científica é definida a partir do interesse da/do pesquisadora/or, podemos ter uma realidade infinita de percepções, discussões, temas de pesquisa sobre

educação que contribuam com rigor (no seu sentido de melhoria) no processo de formação docente dessas/es estudantes.

Além disso, Habermas (1982) coloca a pesquisa como um fenômeno político, por mais que possua característica de sofisticação técnica. Sendo a mesma não neutra e ao chegar a uma resposta desconfortável, pode se existir uma tomada de consciência sobre o que estava sendo procurado. Assim, enquanto pesquisador, no momento do estágio docente, pude refletir sobre práticas/metodologias/discussões que podem vir fazer parte de meu futuro exercício de educador. Adensando ainda mais as reflexões propostas aqui, é importante notar as especificidades que fizeram parte da minha experiência enquanto estagiário docente na disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais.

### **O OLHAR DA SALA DE AULA ONLINE: O GOOGLE MEET ENQUANTO ESPAÇO DE DEBATE**

Segundo Benjamin (1994) uma boa narrativa não deve ser considerada pelas escolhas de palavras, mas sim pelo que se viveu e presenciou no que se tem a descrever a fim de que se perceba as limitações e possibilidades desta experiência. Além do papel educador que a narrativa apresenta (SOBRAL, SOLIGO E PRADO, 2017), é importante percebê-la pelo seu papel de demonstrar as particularidades do momento, sem invisibilizar o que se considera importante no que se viveu em adição à formação de saberes experienciais (TARDIF, 2012).

A grande *novidade* do ano de 2020 foi vivenciar o ensino remoto. Com a suspensão das aulas devido à pandemia de Covid-19, escolas e universidades precisaram se adaptar às aulas via plataformas online, como Zoom, Google Meet, entre outros. Na disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, nos encontrávamos semanalmente, pelo Google Meet, para que se permitisse gravar as aulas para alunas/os que não pudessem participar do encontro.

A flexibilização das aulas neste momento de pandemia foi imprescindível. Não era possível exigir leituras, trabalhos, ensaios longos num momento delicado para muitos/as de nós. Chegamos à marca de 449.858 mil mortes ocasionadas pelo coronavírus, o que causou/a temor e inúmeras incertezas. A realidade no



Ceará também é alarmante: 19.848 óbitos no estado, segundo o IntegraSUS. Mediante a isso, foi preciso compreender que o presente tempo histórico nos impunha alguns limites, mas, por outro lado, as tecnologias digitais nos proporcionou encontros que nos parecem mais difíceis de serem realizados na modalidade presencial. Como exemplos podemos citar: a presença de professoras/es quilombolas de outras cidades do Ceará, representantes estudantis, integrantes de comunidades indígenas do interior do estado do Ceará e até mesmo de outros estados brasileiros. Na ocasião, tivemos a participação de duas lideranças indígenas do povo Truká, localizado no sertão pernambucano.

Alguns dos aspectos mais intrigantes que podem ser elencados nesta experiência como estagiário docente foram: a) geralmente as/os estudantes não se sentiam à vontade para ligarem suas câmeras, o que distanciava as nossas discussões; b) o chat do Google Meet era utilizado de forma considerável durante as aulas, já que muitas/os estudantes se recusavam, por questões pessoais e domiciliares, de falar pelo microfone; c) as perspectivas em relação ao uso de instrumentos tecnológicos também foi um fator interessante percebido durante o semestre a partir das apresentações realizadas por slides. Existia uma criatividade em diversos momentos protagonizados pelas/os alunas/os, com cores vibrantes, gráficos, tabelas e imagens; d) esforço teórico das/os estudantes na avaliação final, que consistiu em um ensaio livre sobre um dos temas ou teóricos/a abordado/a ao longo do semestre e, por último, e) a diversidade de temas/discussões trazidos pelas/os estudantes sobre educação e sua interlocução com as relações étnico-raciais, tais como apropriação cultural, história do movimento negro, branquitude, políticas públicas educacionais para população negra, literatura, teatro experimental do negro (TEN), epistemícidio e afrofuturismo.

## **NARRATIVA DISCENTE DE ENFRENTAMENTO À INVISIBILIZAÇÃO DE AUTORES/AS NEGROS/AS**

A partir do meu processo de reconhecimento enquanto mulher negra, destaco que a escola foi um dos “colaboradores” para esse enfrentamento pessoal. Com base nas minhas observações como educanda na universidade, construo a minha argumentação a partir

da contextualização de autores/as negros/as inseridas/os nas disciplinas. A importância desse diálogo traçado a partir da interação entre docente e discente foi necessário, revelando alguns aspectos, entre eles, o questionamento sobre a hegemonia dos referenciais acadêmicos brancos/as e europeus. Tal problemática também se fez presente na disciplina de Literatura, a partir de uma discussão levantada pela autora Regina Dalgastagnè, com o texto “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea” (2008), onde ela aborda sobre os corpos estereotipados na Literatura contemporânea, em sua maioria, de pessoas negras.

Partindo dessa análise, é problemática a quantidade de autores/as negros/as que são excluídos/as das ementas. Autores/as negros/as dificilmente são citados/as na academia ou na escola, por exemplo, limitando-se aos autores consagrados como Monteiro Lobato, Guimarães Rosa, Cecília Meireles etc. Sobre esse aspecto, podemos considerar o quanto a branquitude (CARDOSO, 2010) é estruturante de disciplinas e diversos campos do saber.

Recorrendo a Lourenço Cardoso, é importante frisar como historicamente a branquitude tem sido considerada como padrão, ao mesmo tempo em que ela esteve ausente do campo de pesquisa das relações raciais. O autor nos mostra como o branco passou a ser objeto de estudo, já que, a negritude sempre esteve no centro do debate sobre a questão racial no Brasil. A posição desse indivíduo branco deve ser considerada um local de poder, pois há uma construção racial/social que favorece esse sujeito. Portanto, adentrar nesses estudos colabora para compreendermos os privilégios das pessoas brancas em sociedades marcadas pelo racismo estrutural. Dessa forma, compreendemos o quanto é indispensável que haja essa discussão na universidade e nas escolas, para que os indivíduos que se favorecem dessa condição estejam “conscientes” ao reconhecerem seus privilégios. O autor faz uma referência sobre essas abordagens:

A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo (CARDOSO, p. 2010).

Outra pesquisadora com contribuições nesse tema é Ruth Frankenberg, que define a branquitude como “um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (FRANKENBERG, 1999; PIZA, 2002). Buscando informações sobre a autora, observo como ela contextualiza os privilégios dos indivíduos brancos e em relação aos outros corpos. A mesma analisa que pessoas brancas possuem privilégios estruturais raciais (FRANKENBERG, 1999).

Viabilizando as indagações feitas a partir desse contexto, é possível observar como essas situações estão instauradas na realidade e no convívio social. Portanto, a partir desses pontos levantados, notamos como a/o branca/o se torna o padrão aceito socialmente (CARDOSO, 2010). A relevância de se discutir em sala de aula a branquitude e o seu pacto narcísico (BENTO, 2002), está na nossa busca em romper com a homogeneidade da construção do saber e na compreensão da ausência de autores e intelectuais afrodiáspóricos na bibliografia dos cursos no Ensino superior.

## **A PESQUISA NARRATIVA: PERCEPÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS**

Diante das temáticas trazidas em sala, através de Munanga (2019), foi construída uma pesquisa empírica inicial sobre mestiçagem e as cotas. A questão que levanto é como esses indivíduos, que tiveram sua negritude negada ao longo da vida, e não se reconhecem como sujeitos negros, são lidos pela sociedade. Percebemos como essa colonialidade do ser pode ser difícil de ser enfrentada, pois, ao aceitar e afirmar a sua negritude, o indivíduo precisa lidar com experiências regressas, que muitas vezes envolvem traumas, lutas, questionamentos e ancestralidade.

Dessa forma, percebendo a necessidade de conhecer e aprofundar leituras que estavam disponíveis para a turma, um dos momentos que me senti mergulhada totalmente na disciplina foi a pesquisa estabelecida sobre cotas. Nesse estudo, observo o quanto o nosso papel de professor/a pesquisador/a em formação pode ser interativo. Outra situação que acho importante ressaltar é como o indivíduo, durante o seu processo de reconhecimento racial,

inúmeras vezes pode ser questionado sobre a sua cor ou ter a sua identidade contestada. Tais processos reafirmam o impacto da ideologia da mestiçagem e do fenômeno da pardalização no Brasil e em estados como o Ceará. Em um país onde a mestiçagem é pouco discutida, a disciplina de Educação das relações étnico-raciais, junto à disciplina de Antropologia, veio contribuir para o aprofundamento de reflexões acadêmicas a respeito do tema, com a ajuda de pesquisa e referenciais teóricos específicos. A pesquisa sobre cotas permitiu que esse processo ocorresse, mas, devido à pandemia, as entrevistas foram realizadas no formato online, seja pelo google meet ou por redes sociais.

É fundamental que as perguntas sejam elaboradas pelos entrevistadores, para além do que está escrito no papel, pois essa limitação pode neutralizar a entrevista e inibir a fluidez das respostas. Na minha experiência pude conversar através de redes sociais com quatro pessoas (foi sugerido essa quantidade), sendo dois cotistas e dois não cotistas. Um dos fatores que mais me chama atenção é o discurso de quem não concorda com as cotas raciais, pois essa fala se destaca na seguinte frase “Somos todos iguais, não há diferença entre negro e branco” (sic), mas notamos que a realidade condiz de forma totalmente diferente.

Na hipótese de que Magnoli se refere somente à eliminação sociopolítica, o que não é explícito em seu texto, isso também não seria possível, porque as cotas, de acordo com a Lei Federal 12.711/12, beneficiam os pretos, os pardos, os indígenas e os brancos oriundos de escolas públicas de acordo com a renda familiar. Tal fato torna insustentável a defesa da ideia de que essas cotas são somente raciais. Com efeito, são todas cotas sociais, uma vez que todos os problemas da sociedade são sociais, o que invalida a oposição entre cotas raciais e cotas sociais (MUNANGA, 2019).

Ficou evidente em várias entrevistas realizadas pela turma a percepção de que as cotas raciais estariam “privilegiando” as pessoas negras. Porém, avalio que essas mesmas pessoas, que são contra essa especificidade das cotas (raciais), são as mesmas que aceitam as cotas sociais. A fala desses entrevistados corrobora com a falsa oposição entre cotas raciais e cotas sociais, identificada por

Miunanga (Idem). Para este autor, toda cota racial é social, uma vez que o racismo é um problema estrutural da sociedade brasileira. Além disso, como prevê a Lei de cotas, não apenas pessoas negras são contempladas, mas pardos, indígenas e pessoas brancas oriundas de escolas públicas.

Observamos que a quantidade de alunos negros nas universidades públicas vem aumentando. As cotas raciais são oportunidades, são portas abertas e um direito, que em outros momentos fora negado para essas pessoas. As cotas não são fixas, são transitórias. A Lei 12.711 foi sancionada em agosto de 2012, porém será avaliada em 2022, quando terá dez anos de vigência, ou seja, o governo precisará repensar se dará continuidade à lei de cotas. Nesse cenário, a disciplina Educação das relações étnico-raciais vem contribuir para subsidiar pesquisas e reflexões acadêmicas que possam produzir diagnósticos sobre a situação dos cotistas na universidade.

Os processos de descolonização, por outro lado, não se dá apenas com políticas afirmativas. É importantíssimo a presença de políticas valorativas complementares. Portanto, recordando minha trajetória escolar, embora a instituição tenha sido importante para o meu processo de reconhecimento enquanto uma jovem negra, não tive acesso a autores/as negro/a. Posso considerar como poderia ter sido enriquecedor o acesso a esses/essas autores/as. Diante dessas problemáticas, acredito que a introdução desses literários/as negras/os, entre outros, fazem efeito em uma educação propriamente antirracista (MUNANGA, 2005).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao trazer as duas perspectivas discentes, buscamos chamar atenção para uma experiência até então inédita no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará. Uma das questões que se tornou importante para a discussão aqui apresentada foi o desafio de adaptar a disciplina para o modelo de ensino remoto, através de aplicativos de chamada de vídeo, que, embora permitam algumas funcionalidades, limitavam a socialização entre nós. Por outro lado, tivemos a oportunidade de ouvir sobre a experiência educacional de pessoas de outros Estados e conhecer outras experiências que não seriam possíveis no ensino presencial.

A nossa educação ainda é marcadamente eurocêntrica e sua origem encontra-se na universidade, em especial, na formação de professores. A disciplina Educação das relações étnico-raciais proporciona, além de conhecimento e conteúdo teórico, a troca de experiências, as narrativas de si, a revisão de memórias afetivas ou dolorosas, processos de autoidentificação racial, entre outros. Dentre os momentos mais importantes de compartilhamento de saberes durante o semestre, podemos citar a roda de conversa com educadoras indígenas e antropólogos sobre a educação escolar indígena. Além desta, outros momentos e iniciativas são percebidas como importantes para a formação da/do estudante, tal como a pesquisa realizada sobre as cotas raciais nas universidades, na qual os/as estudantes realizaram uma breve pesquisa com aplicação de questionário.

O processo de rompimento com o elitismo e a colonialidade acadêmica requer um trabalho árduo, pois desde crianças e até a vida adulta são reproduzidos conceitos racistas, que são camuflados, ou até mesmo escancarados de diversas maneiras. Dito isto, a disciplina Educação das relações étnico-raciais contribui para o processo de decolonialidade do campo das Ciências Sociais, ainda que este seja um processo que só se torna efetivo em diálogo com outras disciplinas, grupos de estudos, projetos de pesquisa e ações de extensão.

Sabemos o quanto o ensino remoto é limitado e problemático, mas as tecnologias digitais possibilitaram interações e parcerias com pesquisadoras e educadores/as de outros estados e instituições de ensino, o que seria improvável no seu formato presencial. A partir das rodas de conversa, vislumbramos as potencialidades da educação intercultural intermediada pelas tecnologias digitais. Precisamos nos apropriar criticamente desses recursos para fortalecermos o aquilombamento dentro da própria universidade. Um aquilombamento que cresce em tempos de conectividade digital rasurando fronteiras pedagógicas e políticas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.



BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado. USP, 2005

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2005

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica**: A supremacia racial e o branco anti-racista. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. 2010.

DIAS, Lucimar. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: **História da educação do negro e outras histórias**. Ministério da Educação, 2005.

DUSSEL, Enrique. **The Invention of the Americas**. Nova Iorque: Continuum, 1995.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 58-78, 1999.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Revista Isis Internacional, Santiago, v. 9, 1988.

GROSGOUEL, Ramón. **El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon**. Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, n. 16, p. 79-102, jan.- jun. 2012. Disponível em: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=39624572006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39624572006). Acesso em: 24 maio. 2021.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos**: difractando experiências narrativas de investigación. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n 2, mayo 2015.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. Revista brasileira de ciência e movimento, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura Angélica. **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas: Átomo e Alínea, 2007.

M LÜDKE e M. E. D. ANDRÉ. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Zelma. **As relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03 em Fortaleza/CE.** Revista Políticas públicas, São Luis, Vol. 16, n. 2, 2012.

MERTON, R. **A ciência e a estrutura social democrática.** In Ensaios de sociologia da ciência. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/editora 34, 2013.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires-Argentina: CLACSO, 2005. p. 33-49. Colección Sur Sur. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 24 maio. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVORALO, Sérgio B. F.; LEDA, Manuela Corrêa. **Ciências Sociais e perspectivas não-hegemônicas:** Apontamentos acerca de um embate. Temáticas, Campinas, 23, (45/46): 07-24, fev./dez. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007.

SAID, Edward. **Culture and Imperialism** (Nova Iorque: Vintage Books). [Edição em português: 1995 Cultura e imperialismo (São Paulo: Companhia das Letras)].

\_\_\_\_\_. Edward. **Orientalism** (Nova Iorque: Vintage Books). [Edição em português: 1990 Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente (São Paulo: Companhia das Letras)].

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero do discurso. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SOBRAL, Adair; SOLIGO, Rosaura Angélica; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações**. Nonata: Letras em Revista, Porto Alegre, n. 28, v. 1, p. 174-193, maio de 2017.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social** / Neusa Santos Souza – Rio de Janeiro: Edições Graal. 1983.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.