

## O ensino de Sociologia e a Educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas de Amambai-MS<sup>1</sup>

Autor: Matheus Alves do Nascimento<sup>2</sup>

Eixo Temático: Educação, Currículo e linguagens para as relações étnico-raciais.

**Resumo:** A promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), se tornou um marco na história da Educação Brasileira. A partir da sua promulgação ocorreram mudanças significativas no cenário da educação brasileira. Dentre as novas possibilidades e mudanças instauradas estão: a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia no ensino médio e o ensino de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas. Portanto, considerando esse contexto de transformações educacionais, a partir da instauração de leis e diretrizes, este trabalho tem como objetivo analisar o ensino de Sociologia e sua relação com a Educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas de Amambai-MS, evidenciando lacunas e possibilidades pedagógicas. Por outro lado, foi percebido que tanto as escolas quanto os/as professoras de Sociologia têm dificuldade em lidar com a temática, visto os extremos étnicos da região, fazendo com que não tivemos maiores debates oficiais em sala de aula. Para isso, utilizamos como metodologia a observação participante em duas escolas e a análise de documentos oficiais da educação e suas correlações com as questões étnicas postas à realidade da cidade.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia; Relações étnico-raciais; Políticas educacionais.

### Introdução

A partir do ano de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684, a Sociologia e a Filosofia tornaram-se disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio da educação básica (BRASIL, 2008) e, desde então, as Ciências Sociais se viram diante do desafio de traçar caminhos e possibilidades para o ensino de Sociologia. Sendo assim, este trabalho foi desenvolvido com a proposta de unir duas

---

<sup>1</sup> Extraído do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do autor, apresentado em 12 de novembro de 2019 ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEMS-Amambai, sob orientação da Profa. Dra. Manuela Areias.

<sup>2</sup> Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Amambai. Contato: matheusbom2013@gmail.com

áreas de estudos: o ensino de Sociologia e a Educação para as Relações Étnico-raciais.

Utilizamos como metodologias a análise documental, no âmbito nacional e estadual, no que se refere à Educação/ Ensino de Sociologia e à educação das relações étnico-raciais, conjuntamente à relatos de experiência (pesquisa de campo) desenvolvidos em escolas estaduais da cidade de Amambai, as quais chamaremos de escolas “A” e “B”, e pesquisas bibliográficas relacionadas ao objeto de pesquisa supracitado. Tomaremos como referência teórica as propostas de pesquisa de campo elencadas pelo antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1978) e pelo antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira (1996), que puderam ser constituídas a partir da minha relação com os alunos e alunas na experiência de campo.

Em relação à pesquisa de campo, sendo as duas escolas totalmente diferentes quanto às suas práticas pedagógicas e políticas educacionais, e por ser uma pessoa de origens “afro” e miscigenada, pude perceber a questão da identificação racial que permeava a trajetória escolar dos estudantes que também têm ascendência africana, possibilitando certa proximidade com estes estudantes negros e os alunos indígenas, que constituem parte da escola (principalmente a segunda escola analisada).

Em um primeiro momento, discutiremos a trajetória do ensino de Sociologia, analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Lei nº 11.684 de setembro de 2008 e a Deliberação nº 8408 do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul (CEE/MS). Em seguida, abordaremos questões relacionadas ao campo da Educação e das temáticas étnico-raciais, por meio das legislações nacionais que instituem o Ensino de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas no ensino básico (Lei Federal nº 10.639/2003 e Lei Federal nº 11.645/2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Por derradeiro, discutiremos os dados coletados durante a pesquisa de campo nas escolas “A” e “B”, tendo como “fio condutor” o ensino de Sociologia.

### **A trajetória do ensino de Sociologia no Brasil**

Em nível nacional existem duas importantes políticas para pensarmos o ensino de Sociologia no Ensino Médio escolar brasileiro. A primeira vem com a LDB/96 e a segunda trata-se da promulgação da Lei Federal nº 11.864, de 2 de junho de 2008. No âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, temos a Deliberação nº 8408, produzida pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, de 11 de setembro de 2007.

A LDB/96, em sua publicação original, até o ano de 2008, com relação à Sociologia, trazia consigo o seguinte texto: Art. 36 “[...] III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Ou seja, as duas disciplinas poderiam ser facultativas e aparecer em qualquer outra disciplina do currículo, não como disciplinas de áreas específicas.

Diferente da LDB/96, a Lei nº 11.684/08 – poderíamos chamá-la de “Lei do Ensino de Sociologia” – inclui “a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” (BRASIL, 2008). Dessa forma, a Sociologia e a Filosofia entram como disciplinas obrigatórias no currículo básico nacional a partir de 2008.

No âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, o processo de institucionalização da Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio foi anterior à Lei nº 11.684 e se deu quando o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), em 11 de setembro de 2007, produziu a Deliberação CEE/MS Nº 8408, decretando: “Art. 1º A inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul rege-se-á por esta Deliberação” (MATO GROSSO DO SUL, p. 1, 2007).

Após a publicação da LDB/96, que tornou a Sociologia e Filosofia disciplinas facultativas no currículo escolar, houve várias manifestações no país para que possibilitassem o ensino obrigatório da Sociologia e Filosofia. O cientista social e filósofo Amaury César Moraes (2004) aponta que tivemos um projeto de lei, porém sendo vetado. O veto de tal projeto de lei ocorreu durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste sentido, Moraes (2004, p. 106-108) traz possíveis “motivos” para tal veto, como: a flexibilidade legal; a falta de profissionais; recursos financeiros; conteúdos já incluídos; e autonomia da escola. Esses argumentos perpassam pela lógica do não investimento na Educação, na

“falta de profissionais”, aparecimento em outras disciplinas, que se articulam na desconsideração da Sociologia/Ciências Sociais como ciência(s) (MORAES, 2004). Por outro lado, Sarandy (2004) aponta que a Sociologia não foi aprovada por não configurar como disciplina obrigatória em certos documentos. Sendo assim, esse veto do ex-presidente nos “atrasou” nos assuntos relacionados ao ensino de sociologia.<sup>3</sup>

Meucci (2000) traz a informação de que ainda no final do século XIX, a proposta educacional de Rui Barbosa colocava a importância da Sociologia na educação. Porém estávamos em um sistema escravista, com teorias racistas ascendendo. Por esse lado, teorias como “mito das três raças” ou “democracia racial”, propostas racistas que incitam o suposto “bom relacionamento racial” entre brancos/europeus com indígenas, africanos/afro-brasileiros (ALMEIDA, 2019), poderiam ser antecipadas na História do Brasil. Quiçá, a Sociologia poderia trazer grandes contribuições críticas neste assunto, mas provavelmente não teriam grandes feitos.

Já na segunda metade do século XX, Silva (2012) se refere a outro grande nome da Sociologia Brasileira e dos estudos sobre Ensino de Sociologia: Florestan Fernandes (1920-1995). Para Fernandes (1980), a educação pelas ciências sociais tem enorme poder para transformar estudantes, propondo o entendimento das relações políticas e sociais que acarretam a vida humana. Perpassando pelo regime ditatorial dos militares (1964-1985), neste período a Sociologia “deixa de ser opção”. As disciplinas de “Educação Moral e Cívica” (EMC) e “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB), ganham espaço e passam a atender as propostas do governo militar (SILVA, 2012). Mesmo com lutas no pós-ditadura esses movimentos pela volta da Sociologia ao ensino básico não tiveram maiores efeitos, nem mesmo com a eleição de um sociólogo à presidência, anos depois (SILVA, 2012).

Desse modo, recorremos à Fernandes, que destaca a importância de entender a trajetória do ensino de Sociologia e acompanhar as “reformas educacionais” promovidas pelo Estado e suas implicações no ensino das Ciências Sociais. Fernandes roga que “a posição da sociologia no sistema educacional

---

<sup>3</sup> É importante frisar que Fernando Henrique Cardoso era professor universitário na área das Ciências Sociais e que Darcy Ribeiro – outro político e cientista social brasileiro – teve enorme participação no desenvolvimento da LDB/96, lei essa que leva seu nome inclusive (“Lei Darcy Ribeiro”). Os dois cientistas sociais citados tiveram poder para delegar a obrigatoriedade da Sociologia na escola básica, porém não o fizeram.

brasileiro oscila de maneira irregular, ao sabor de inspirações ideológicas de momento” (FERNANDES, p. 94, s/d) e foi assim até a demarcação mais recente, em nível nacional, datada de 2008.

### **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)**

No tocante às relações étnico-raciais, a LDB/96 em sua primeira edição não mencionava o Ensino de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas. O que tínhamos era uma parte do texto do Artigo 26 dedicada à “História do Brasil”, em que dizia: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, s/p, 1996).

Verificando o documento de 1996 não encontramos citações relacionadas aos afrodescendentes. Termos como “preconceito” e “discriminação” também não aparecem direta e explicitamente. Com isso poderíamos dizer que ainda não tínhamos uma política educacional que pensasse a especificidade de falarmos em história e cultura africana/afro-brasileira, mas no caso da educação indígena, na perspectiva intercultural, a LDB propõe políticas de Estado, no sentido de institucionalizar a educação escolar indígena (BRASIL, 1996). Foi apenas no contexto da promulgação da Lei nº 10.639/2003, resultado das reivindicações do Movimento Negro, que iniciou-se a discussão no tocante à educação com viés antirracista e para as relações étnico-raciais.

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

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, promulgadas em outubro de 2004, durante o segundo ano de mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), vão ao encontro das propostas da Lei nº 10.639 de 2003, que tornou obrigatório nas escolas o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diferente do texto da LDB/96, implementada no contexto do governo FHC (PSDB), esse documento explicita a desigualdade e o conflito étnico-racial existente no país, a partir de contextos socioeducacionais (BRASIL, 2004).



O documento aponta que, na mudança de governo, o Ministério da Educação passou por modificações, fortalecendo políticas que visam a valorização “[d]a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural” (BRASIL, p. 5, 2004, grifo nosso). Então, na medida do possível, tínhamos um governo presidencial que incentivava o combate ao racismo nas escolas e a educação para as relações étnico-raciais, contando com a participação do Movimento Negro na elaboração do texto das “Diretrizes Curriculares Nacionais”.

Assumida como medida reparatória, à luz da educação antirracista, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” trazem consigo medidas para trabalhar a questão da diversidade nas escolas. Uma dessas medidas está relacionada à formação de professores, no sentido de fazer com que os professores do ensino básico saibam trabalhar com temáticas étnico-raciais (BRASIL, 2004). Assim, essa nova realidade trouxe à tona a necessidade de discussão e revisão de temas, apontando para a urgência de estudos aprofundados e abordagens pedagógicas que revejam o silenciamento e a exclusão a que foram submetidas os negros e indígenas no Brasil.

Sem dúvida, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” trouxeram novas questões que estavam sendo postas ao sistema educacional nacional, a partir do viés político de movimentos sociais – como os movimentos negros e indígenas. Pela primeira vez teríamos um ensino específico de história afro-brasileira ou uma proposta da educação para as relações étnicas, ressaltando as “contribuições” de povos indígenas e afro-brasileiros/africanos, como sendo grupos constituintes da identidade do país e com histórias que até então não tinham recebido a devida visibilidade no ensino básico do país (BRASIL, 2004).

Desta forma, destacamos algumas propostas de ensino das relações étnico-raciais nas escolas como: “Consciência política e histórica da diversidade, Fortalecimento de identidades e direitos, Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações” (BRASIL, 2004). Ambos itens vão na perspectiva de oposição à história oficial, pautada na ideologia branca.

Considerando essa premissa de repensar a relação professor-estudante e as abordagens étnico-raciais no ensino e nas práticas pedagógicas, discutiremos dados coletados durante a nossa pesquisa, desenvolvida em duas escolas do município de Amambai-MS, no campo do ensino de Sociologia.

## O cenário da pesquisa: o município de Amambaí-MS

O município de Amambaí, localiza-se no sul do estado de Mato Grosso do Sul, próximo à fronteira com o Paraguai<sup>4</sup>. Neste tópico, utilizaremos alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quanto à sua composição demográfica, de acordo com os dados do IBGE, coletados no censo de 2010, o número total de habitantes era de 34.730, enquanto que a população estimada no ano de 2019 é de aproximadamente 39.396 pessoas, sendo uma das cidades mais populosas na região sul do estado.

Pelo menos um terço de sua população é composto por indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, etnias predominantes na cidade, divididos entre as aldeias Amambaí, Limão Verde e Jaguari. Comparando com outros municípios do país, Amambaí possui uma das maiores populações indígenas do Brasil (no contexto rural) e também no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul (BRASIL, 2010).

Na sociologia ou antropologia da cidade, percebemos que os indígenas de Amambaí estão presentes, principalmente, em espaços como: ruas; comércios específicos; órgãos públicos; escolas e até mesmo na universidade. Conforme mencionado anteriormente, parte da economia da cidade é voltada para o agronegócio. Além da população indígena, a cidade é composta por paraguaios e por migrantes brancos sulistas e seus descendentes, que faz com que o número de pessoas brancas seja mais expressivo em relação às pessoas negras.

Assim como no caso censitário dos povos indígenas, no que diz respeito a “pardos” e “pretos”, a questão da identificação étnica é problemática. Em relação a questão da afirmação racial, Munanga (p. 52, 2004) aponta que a identidade racial é fator importante, tendo viés totalmente político para afirmação racial, visto processos de embranquecimento étnico e cultural.

A população branca amambaiense é extrema maioria, sendo que de 34.730 habitantes, aproximadamente 17 mil se declaram brancos<sup>5</sup>, sendo que categoria “pardo” é sempre a mais complexa para decifrar, pois diferente das outras, pode

---

<sup>4</sup> A cidade faz limite com os municípios de Coronel Sapucaia, Tacuru, Aral Moreira, Laguna Carapã, Caarapó, Juti e Iguatemi, e encontra-se cerca de 130 quilômetros de distância de Dourados, 90 quilômetros até a cidade fronteira com o Paraguai, o município de Ponta Porã, e 40 quilômetros de distância do município de Coronel Sapucaia.

<sup>5</sup> A categoria “pardo” aparece com população de 8.946. “Pretos” são 792 e “amarelos” 130 (BRASIL, 2010).

alocar pessoas com alto histórico de miscigenação ou pessoas que não têm, necessariamente, “origem afro” (MUNANGA, 1999).

Neste “extremo branco”, além da pele “branca”, as pessoas brancas da cidade, geralmente migrantes sulistas, têm: cabelo louro/ruivo, olho claro, traços finos, isso quando não revelam suas possíveis ascendências europeias, a partir das relações de parentesco presentes em sobrenomes italianos, alemães, ou de qualquer outro país europeu. E quanto ao pequeno número de pessoas “pretas” também é visível na cidade, mas é difícil vermos pessoas com cabelo crespo nas ruas.

### **O ensino de Sociologia na “Escola A”**

Os dados analisados nesta parte foram coletados no ano de 2017, na ocasião pude acompanhar algumas aulas no ensino básico, dialogar e conhecer os estudantes, suas realidades, o professor regente e também o cotidiano da escola de campo. Dessa forma, esta experiência oportunizou vivenciar a relação entre teoria e prática no ambiente escolar durante minha formação universitária.

A escola em questão em que realizamos o estudo de campo, a qual chamaremos de Escola “A”, trata-se de uma escola estadual que além das poucas turmas, aparentemente a escola tinha um número “reduzido” de alunos e uma construção imaginária de “excelência em educação” na cidade e no estado. O que chamou a atenção também no cotidiano desta escola foi a questão étnico-racial. A maior parte dos alunos eram brancos, um e outro negro e só um aluno indígena. De certo modo, alunos da escola assumiam que ela recebe, na maioria das vezes, estudantes com perfil socioeconômico favorável (alto), o que contribui positivamente na permanência do educando na instituição como no bom desempenho escolar.

Na escola analisada os alunos, em geral, diziam com convicção que não gostavam de estudar a disciplina de Sociologia, talvez essa visão dos alunos seja consequência do pouco tempo para aprofundar determinados conteúdos ou por causa de determinados debates feitos pelas Ciências Sociais (como no caso da região, a questão indígena). Outro ponto para tratarmos, é um senso comum presente no ensino da Sociologia, relacionado ao descrédito científico dessa disciplina.



Foi percebido entre os poucos estudantes negros e negras da escola, a dificuldade de assumirem e aceitarem o cabelo “afro”. Também algumas falas de alunos eram carregadas de preconceitos e estereótipos, em relação à estética afro. Entendemos que assumir a identidade negra e o cabelo “afro” numa escola composta por alunos majoritariamente brancos, e num contexto racista no qual a sociedade brasileira está inserida, não é uma tarefa fácil. No entanto, assumir uma estética inferiorizada pelo racismo se torna um ato de resistência (GOMES, 2002, p. 03).

Em relação ao único estudante indígena citado, o mesmo sentava-se ao fundo da sala, tinha poucas amizades e pouca comunicação com outros estudantes. Segundo o estudante, os seus colegas indígenas do 9º ano, ao irem para o ensino médio, procuraram outras escolas da cidade (além da escola da Aldeia, localizada na zona rural), pois achavam impensável estudar lá, por todo o imaginário montado pela escola.

Voltando à análise do relato do estudante indígena mencionado, o que este pensa sobre o ambiente escolar que frequenta sendo a única pessoa declaradamente indígena em uma escola de maioria branca? Quais são seus esforços para sair do *Tekoha Guapo'y*<sup>6</sup> e continuar frequentando uma escola da cidade? Quanto ao primeiro questionamento, a pedagoga, professora universitária e ativista negra Nilma Lino Gomes (1996) apresenta que a escola tem pelo menos três máximas raciais (racistas): uma que seria ligada à Nina Rodrigues, da suposta “incapacidade intelectual do negro”, outra que traz a mestiçagem como “resolução dos problemas raciais do Brasil” (ligada ao Historiador Oliveira Viana) e uma outra ainda mais presente, que é a da democracia racial proposta por Gilberto Freyre (GOMES, p. 70-71, 1996). Então, na escola em questão isso não era uma discussão direta.

Em certa atividade desenvolvida em turmas do ensino médio, pude exibir o documentário *À Sombra de um Delírio Verde* (2011) dirigido por Na Baccaert. O documentário traz registros dos povos Guarani e Kaiowá que vivem em locais de “retomada” em Mato Grosso do Sul, evidenciando não apenas a desapropriação de terras, mas também questões sobre trabalhos análogos à escravidão (em fazenda, a

---

<sup>6</sup> Termo comumente usado por indígenas para se referenciar à Aldeia Amambai (significando “*Nativo da Terra*”), aldeia que tal aluno é morador

zona rural num todo), exportação de cana de açúcar, carne bovina, relações de dominância, colonialistas, de “mobilidade” social, na região sul do estado.

Com isso, alguns alunos reproduziram em suas falas visões preconceituosas e estereotipadas como: “Os índios só bebem”; “Terra pra quê?”; “Isso não é racismo”. Foi apenas nesta aula, que foi abordada diretamente a questão indígena. Em relação à História e cultura afro-brasileira e africana, não foi trabalhado nenhum conteúdo relacionado a essas temáticas no ensino de Sociologia da escola em questão, durante minha experiência de campo.

Mesmo com as políticas educacionais atuais, que promovem a noção da diversidade, observamos ainda a ausência de trabalhos com histórias e culturas indígenas, africanas e/ou afro-brasileiras, seja no ensino de Sociologia (OLIVEIRA, 2014) ou na educação em geral (GOMES, 1996), na perspectiva da educação formal e institucionalizada (ARANHA, 1989) e de uma educação antirracista. Com relação ao ensino de sociologia, colocando a importância desse debate, Costa e Araújo (p. 145, 2012) escrevem que: “[o] Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...] passa, necessariamente, pela adesão a inúmeros conceitos e temas caros à Sociologia, à Antropologia, bem como à nova historiografia”. Além da possibilidade de abordar a temática do racismo, conforme citado por Oliveira, explorando diversos conceitos relacionados às questões raciais dos campos da Antropologia e Sociologia, é possível trabalhar outros conteúdos e metodologias no ensino de Sociologia, voltados para as questões ético-raciais. Pensadores, cientistas e filósofos africanos, indígenas, por exemplo, também deveriam adentrar o ensino de Ciências Sociais, História, Filosofia ou qualquer outra área.

Como aponta Vargas (2014), a questão étnico-racial, construída num Brasil de “ideal branco”, o ensino de sociologia vivencia muitos “contras” (como o fato de, no geral, ter apenas uma aula por semana), porém, a disciplina também tem recursos para a discussão étnica. Podemos falar dessa questão, mas não apenas no sentido da força de trabalho do negro durante a escravidão, podemos falar das resistências indígenas, do pós-abolição, da formação de quilombos, das variadas expressões culturais afro e indígenas, da participação de indígenas, negros e negras na política e de tantas outras questões que foram silenciadas e excluídas da história oficial. Também podemos trabalhar com temas contemporâneos às juventudes afro-brasileiras através da música – que, continua a ser uma forma de expressão da

população afro-brasileira. A música negra brasileira (atualmente mais visível pelo *hip-hop* e *rap*) é uma grande referência para jovens negros – especialmente, de periferia. Além de que, as artes e culturas indígenas também têm poder para constituir essas áreas do conhecimento e se constituem como expressão de resistência frente ao racismo brasileiro.

### **O ensino de Sociologia na “Escola B”**

Nesta parte, analisaremos os dados coletados ao longo da pesquisa de campo realizada nas turmas do ensino médio de outra escola estadual da cidade, Escola “B”, que possui um público diferenciado em relação à escola “A”. O imaginário social acerca desta escola é o de ser “mais diversa” e com baixos índices educacionais – o contrário da primeira escola analisada.

A escola campo oferece o ensino médio regular (normal) e o ensino fundamental, porém em nossa análise priorizaremos apenas a primeira modalidade. É preciso comentar que, diferente da outra escola analisada, esta escola reconhece seu público diverso, expondo questões pertinentes à região como a alta população indígena e alunos que residem na zona rural.

Deste modo, estamos trabalhando com uma instituição que se propõe atender os variados grupos presentes na cidade, alunos e alunas que estão nos mais variados contextos sociais. Contextos estes que influenciam na aprendizagem, como a “desestruturação” de famílias com mães/pais ou responsáveis que têm baixo nível escolar. Então, a instituição conhece e entende a sua realidade educacional e a de seus alunos e alunas.

Sobre a herança familiar desigual, de acordo com as concepções sociológicas da educação de Pierre Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2013, p. 51) declaram que o sucesso escolar dos alunos depende de questões como: capital econômico; capital social e capital cultural e, por último, o capital cultural, que envolve questões de cultura como domínio de outras línguas/idiomas.

Certa vez, na sala do 2º ano – a que tinha maior presença indígena, aparentemente metade da turma – pude observar um desses alunos usando o que chamamos de “grafismo indígena”, sendo essa a primeira vez que vi isso em uma escola não-indígena. O grafismo indígena, espécie de linguagem visual através da qual as diferentes sociedades expressam suas percepções de mundo e estabelecem

conceitos, é um exemplo de tema que pode ser abordado na disciplina. Através do grafismo, segundo Lux Vidal (1992, p. 14), “os povos indígenas demarcam as suas características e grafam suas especificidades éticas, sociais, culturais e religiosas, confeccionando seus artefatos e adereços e pintando seus corpos”<sup>7</sup>.

Por outro lado, na mesma turma, conversando com um estudante indígena que estava ao meu lado, o mesmo teve a seguinte fala: “sou índio, mas sou da cidade”. Sobre isso, a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1983) vai ao encontro das ideias de Munanga (2004) ao apontar que a identificação étnica acontece a partir da cultura e da política.

Em outra aula, com o 1º ano, trabalhamos a temática da Religião e a Sociologia, sendo assim, as religiões afro-brasileiras (Candomblé e Umbanda), o racismo religioso as perseguições contra religiões e culturas trazidas por escravizados africanos e a religiosidade indígena, podem ser abordados na disciplina de Sociologia. Tive a oportunidade de conversar com um estudante negro, que não sabia o que era intolerância religiosa, nem racismo religioso. Assim, levantemos a questão: por que não trazer para a sala de aula/escola a grandiosidade/diversidade religiosa de povos africanos/descendentes e indígenas? Salientamos que algumas escolas fazem questão de demonstrar seu lado cristianizado, em que coloca a necessidade da presença cristã nos assuntos “morais”, junto à gestão escolar.

Uma última experiência que podemos citar, é o do caso de uma estudante indígena e uma outra estudante negra do 3º ano do ensino médio, sendo que esta última era a única com tom de pele preta. Em determinada aula com a temática étnico-cultural, auxiliando-as, discutindo com ambas algumas teorias raciais (nazismo, racismo científico, embranquecimento etc), ambas puxaram um coral, me apontando que se fossem falar em racismo não sairiam dali e que poderiam “escrever um livro”. Então, como mediador, pedi que me trouxessem algumas dessas vivências, mas as alunas em questão preferiram o silêncio, demonstrando a dificuldade em tratar do tema que se mostra presente em suas histórias de vida.

---

<sup>7</sup> Conferir SALDANHA, Gilcacia Gündel. GRAFISMO NA COMUNIDADE KAIOWÁ DE ITAY KA'AGUYRUSU, Coxim, p.1-16, nov. 2016. Artigo aceito no XIII Encontro Regional de História. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/47/1478285380\\_ARQUIVO\\_ANPUHOGRAFISMODACOMUNIDADEINDIGENAEITAYKA%27AGUYRUSU.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/47/1478285380_ARQUIVO_ANPUHOGRAFISMODACOMUNIDADEINDIGENAEITAYKA%27AGUYRUSU.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2019

## Considerações finais

Ancorados nos estudos do ensino de Sociologia, na análise de documentos oficiais para a educação e na experiência de campo, mostramos a realidade de duas escolas “A” e “B” do município de Amambai, principalmente no tocante às relações étnico-raciais, sendo que a primeira escola estudada ficou revelado seu público majoritariamente branco e de classe abastada, enquanto que a segunda escola está em um conjunto étnico mais “diverso” e com alunos de diferentes meios sociais.

A partir das análises dos textos de pesquisadores como Florestan Fernandes, Meucci (2000), Sarandy (2004), Moraes (2004) e Silva (2012), observamos o quão caro é o Ensino de Sociologia para a educação básica e que tal disciplina, desde a redemocratização política do país, está na luta pela sua estabilização e respeito como disciplina digna de presença no ensino básico.

Durante a minha experiência nas escolas, dei ênfase na questão estética “afro”, percebida em ambos ambientes, o que demonstra a urgência da implementação das legislações sobre ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nesses espaços, visando instituições escolares abertas à diversidade étnica e cultural. Também é preciso questionar a formação de professores e professoras. É fundamental que tenham possibilidades e ferramentas para trabalharem com as temáticas das relações étnico-raciais, proporcionando uma educação antirracista. Ações voltadas para a educação antirracistas urge em todos os ambientes escolares, ainda mais considerando o contexto de Amambaí, conforme estudos de Benites (2014), que possui uma população indígena que tem suas especificidades.

## Referências:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BENITES, Tônico. A educação dos jovens guarani e kaiowá e sua utilização das redes sociais na luta por direitos. **Desidades**, Rio de Ja, v. 2, n. 2, p.9-17, mar. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2562>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.



BRASIL. IBGE. Censo 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 25 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.394.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 24 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.684**, 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 26 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

COSTA, Hilton; ARAÚJO, Débora Cristina de. Entre História e Sociologia: diálogos sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In: CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara (Org.). **A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas.** Curitiba: Base Editorial, 2012. Livro parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE do Professor 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: Comissão Pró-Índio. **O índio e a cidadania.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro/RJ: Zahar editores, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. In: XX Reunião Brasileira De Antropologia E I Conferência: Relações Étnicas E Raciais Na América Latina E Caribe, 1996, Salvador. **Gênero e Raça.** Campinas: Associação Brasileira de Antropologia, 1996. p. 67 - 82.

\_\_\_\_\_. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Body and hair as symbols of black identity.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acessado em: 29 out. 2019.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. 2000.** 158 p. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia. Universidade Estadual de Campinas-SP: IFCH-UNICAMP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279132?mode=full>. Acessado em: 26 out. 2019

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. [Entrevista]. **Estudos Avançados**, vol. 18, n. 50. São Paulo, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005). Acesso em: 23 out. 2019.

\_\_\_\_\_, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, p. 13-37, 1996.

SALDANHA, Gilcacia Gündel. GRAFISMO NA COMUNIDADE KAIOWÁ DE ITAY KA'AGUYRUSU, Coxim, p.1-16, nov. 2016. Anais do **XIII Encontro Regional de História**.

SILVA, Kátia Karine Duarte da. A HISTÓRIA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL (1999-2010). In: **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, 2017, Brasília. Disponível em: <http://www.aconteceeventos.com.br/Anais%20ENESEB/resumos/PPT-eposter-trab-aceito-0417-1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

SILVA, Kátia Karine Duarte da. **Políticas educacionais para a inserção da sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010)**. 2012. 169f. 2012. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

VARGAS, Monique Francielle Castilho. "Filho Brasil pede a benção de Mãe África": Clara Nunes, música popular e a descoberta da África no Brasil dos anos de 1970. In: ALMEIDA, Gustavo Balbuena de; VARGAS, Monique Francielle Castilho (Org.). **Identidades e identificações na produção musical contemporânea**. Itajaí: Traços e Capturas, 2014.

VIDAL, Lux. VIDAL, Lux. (Org.) **Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética**. Studio Nobel, Fapesp, Edusp, 1992

ZAN, Dirce Pacheco e. "O estágio na formação do professor de Sociologia". **Caderno CEDES**, volume 31, número 85, p. 449-458 Campinas, 2011.