

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Wellington Narde Navarro da Costa

SOCIOLOGIA EM “MANGAS DE CAMISA”: representação do
negro brasileiro nos livros didáticos

Porto Alegre

2017

Wellington Narde Navarro da Costa

**SOCIOLOGIA EM “MANGAS DE CAMISA”: representação do negro
brasileiro nos livros didáticos**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.
Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática.

Porto Alegre

2017

Wellington Narde Navarro da Costa

Sociologia em “mangas de camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato – Orientadora

Profa. Dra. Laura Cecília López – UNISINOS

Prof. Dr. André Luis Pereira – IFSUL Campus Gravataí

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz - UFRGS

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Arlindo e Eva, por todo o suporte e apoio incondicional às minhas escolhas dentro e fora da vida escolar, acadêmica e profissional. Sem o suor e o incentivo deles dificilmente eu me encontraria aqui redigindo esse texto de agradecimento por completar mais uma etapa dessa longa caminhada que é o universo acadêmico. À minha namorada Raquel Fonseca, por todo o amor e pelas reflexões que construímos juntos e que também se expressam na ponta da caneta de quem pensa com emoção, com o corpo inteiro e faz da sua pesquisa, do seu ofício, parte de si – te amo, Quequelzinha!

À minha orientadora Célia Caregnato pela confiança, oportunidade, paciência, pelos desafios e conhecimentos compartilhados (da iniciação científica ao mestrado). A todos os meus colegas do PPGEDU, especialmente às que dialogaram mais de perto com meu trabalho e que me fortaleceram desde o meu ingresso na pós-graduação: Marta Alves e Patrícia Xavier.

A todos os companheiros e companheiras que se organizam e militam pela causa negra/antirracista – dos mais antigos aos mais novos –, e que concebem como fundamental a diretriz que define: ser militante do movimento negro é levar a questão racial para onde quer que você esteja.

A todos os negros e negras que dedicaram suas vidas à luta contra o racismo e me inspiraram a viver e não apenas existir.

*“Eu quero mais que um feriado e cota na faculdade
Quero dignidade, mais oportunidade
Quero mais liberdade, muito mais que abolição
Eu quero mais que um presidente só, eu quero uma nação
Quero minha fração, muito mais que migalhas
Quero mais que medalhas, muito mais que integração
Mais que ser chamado pelo termo mais correto
Quero o justo, quero o certo pro meu filho, pro meu neto
Pra contar a minha história eu quero muito mais que um
mês
Quero meu povo ressarcido por tudo o que fez
Não quero mais inimigos
Mas não tô afim de achar que tá bom assim se forem
legais comigo
Eu quero mais que uma protagonista
Ou escolher a mais bonita pra ser capa da revista
Rainha da bateria - o destaque do Carnaval
Quero respeito aos meus iguais em tempo integral
E quero mais!
[...]
Eu quero mais que benefícios e registro na carteira
Mais que aposentar com 35 de carreira
Se a vida é passageira, então deixe-me conduzi-la
Fazendo à minha maneira sem ter que esperar na fila
Quero muito mais que um diploma na parede
Tenho sede, tenho fome de conhecimento em massa
Fama passa, reconhecimento fica
Histórias são contadas, mas quem as fez é quem melhor
explica
Mais que fundamental, médio e superior
Quero fazer valer, quero ter meu valor
Quero poder dizer que a vida teve sentido
Quando o nome for chamado pro descanso merecido
Quero aprender, bem mais que me arrepender
Cobiça não é ambição, bem fácil pra entender
Quero ser o melhor que eu puder pros meus
Se isso é pedir demais depois me acerto com Deus
Eu quero mais!”*

(Eu quero) mais – Kamau (EP “Entre”)

Resumo

O presente trabalho busca investigar de que maneira os livros de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático (2015) abordam a temática étnico-racial no que concerne à população negra brasileira. Através do suporte estabelecido pelas políticas de ações afirmativas na área da Educação e da legislação em vigor – artigo 26-A da LDB – a pesquisa pretende verificar de que forma as Ciências Sociais têm elaborado estudos e compreensões referentes à questão racial na confecção do material didático destinado ao Ensino Médio. Nesse sentido, a pesquisa parte do respectivo problema: os livros didáticos limitam-se a apresentar o “lugar de negro” na literatura sociológica e na sociedade brasileira, ou permitem ir além e evidenciam o “negro como lugar” na Sociologia, sujeito político e integrante da nação brasileira? A posicionalidade do intelectual negro integra a produção de conhecimentos sociológicos, sobretudo no que se refere aos estudos das relações étnico-raciais? A partir de conceitos/categorias engendradas através do referencial teórico sustentado por autores negros da Sociologia – Guerreiro Ramos e Clóvis Moura –, constituímos o caminho metodológico da Análise Crítica do Discurso, pois permite investigar junto ao material empírico em que medida a “práxis negra” se apresenta como ferramenta pedagógica na produção de conhecimento sociológico destinada aos jovens e adultos do Ensino Médio. A concepção crítica de ideologia de John B. Thompson também nos inspira metodologicamente, pois auxilia-nos a verificar as relações de poder e dominação que podem aparecer nos livros didáticos, caracterizando ideologia como o “sentido a serviço do poder”, e propondo uma análise crítica para desmascarar esse sentido. No contexto/delimitação deste trabalho, trata-se de sentidos que possam reforçar e (re)produzir os padrões institucionalizados que subordinam historicamente a população negra brasileira, razão que nos levou a construir essa Análise Crítica do Discurso à luz de uma Sociologia da “práxis negra”.

Palavras-chave: Sociologia; Racismo; Educação; Currículo.

Abstract

The present work investigates how sociology textbooks from the "National Textbook Program" (2015) approaches racial-ethnic themes concerning the black Brazilian population. Through the support established by affirmative actions policies in areas of education and legislation in force - article 26-A of LDB - the research intends to verify in which way social sciences has elaborated studies and comprehensions about the racial issue in the making of textbooks for High Schools. Therefore, this work starts from the respective problem: textbooks are limited to presenting the "place of black" in sociological literature and in Brazilian society, or do they allow us to go beyond and highlight the "black as a place position" in Sociology, black population as political agent and member of the Brazilian nation? Does the positionality of the black intellectual integrate the production of sociological knowledge, especially concerning the study of ethnic-racial relations? From the concepts and categories generated through the theoretical framework supported by black authors of Sociology – such as Guerreiro Ramos and Clóvis Moura – we constitute the methodological path of Critical Discourse Analysis, since it allows investigating with the empirical material to what extent "black praxis" is present as a pedagogical tool in the production of sociological knowledge destined to young people and adults of brazilian High School. The critical conception of ideology of John B. Thompson also inspires us methodologically, as it helps us to verify the relations of power and domination that can appear in textbooks, characterizing ideology as the "sense in the service of power" and proposing a critical analysis to unmask this meaning. In the context and delimitation of this work, these are meanings that can reinforce and (re)produce the institutionalized patterns that historically subordinate the brazilian black population, which led us to construct this Critical Discourse Analysis in the light of a Sociology of “Black Praxis”.

Key-words: Sociology; Racism; Education; Curriculum.

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ACD – Análise Crítica do Discurso
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DDPA – Declaração e Programa de Ação de Durban
- ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo
- FNB – Frente Negra Brasileira
- GT – Grupo de Trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Icerd – Internacional contra Todas as Formas de Discriminação Racial
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LGBTTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros
- MEC – Ministério da Educação
- MNU – Movimento Negro Unificado
- MPPE – Ministério Público de Pernambuco
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCB – Partido Comunista Brasileiro
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PT – Partido dos Trabalhadores
- Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TEN – Teatro Experimental do Negro
- UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UnB – Universidade de Brasília
- UNEGRO – União dos Negros pela Igualdade
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1. O contexto e a delimitação da pesquisa.....	12
1.1 Delimitação do Tema e Objetivos.....	12
1.2. Justificativa.....	20
1.3. Problema de Pesquisa.....	29
Capítulo 2. Referencial Teórico.....	32
2.1 “A vida tem sempre razão”: Sociologia à luz de Guerreiro Ramos.....	32
2.2. A desalienação do negro brasileiro.....	34
2.3 Guerreiro encontra Fraser: a questão da identidade negra.....	38
2.4. O negro desde dentro.....	43
2.5. Pensamento negro socialista: a Sociologia de Clóvis Moura.....	46
2.6. Enegrecendo o marxismo na Sociologia brasileira.....	50
2.7. Sociologia da <i>práxis</i> negra e paridade participativa.....	53
2.8. Metodologia de pesquisa.....	56
Capítulo 3. Os discursos sobre o negro: análise do material empírico.....	67
3.1 A voz única nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil.....	68
3.2. Interpelando conteúdos: o “negro como lugar” na “Sociologia da <i>práxis</i> negra”.....	78
3.3. Estudos comparativos e etnográficos – o negro ausente.....	101
Conclusão.....	111
Referências Bibliográficas.....	115

Introdução

Falar a respeito do povo negro nunca foi um tabu nas Ciências Sociais no Brasil, pois aqui nos trópicos o negro sempre foi assunto, objeto de análise garantidor de pesquisas e da formação de um campo específico para a Sociologia: os estudos das relações raciais. Tal constatação poderia induzir-nos à compreensão de que a Sociologia como área do conhecimento – seja na academia ou na condição de disciplina escolar –, estaria à frente das demais ciências humanas no que concerne à abordagem da questão étnico-racial, sobretudo à questão do negro. Por este viés, os aspectos elaborados e propostos pela legislação inerente ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas não encontrariam muitos limites para atualizar pedagogicamente o ensino de Sociologia, o material didático, a formação profissional na universidade, entre outras dimensões que envolvem essa área do conhecimento. No entanto, o fato de que historicamente as instituições de educação superior foram e ainda são espaços frequentados majoritariamente por pessoas brancas e as Ciências Sociais, conseqüentemente, uma ciência constituída por e a serviço de uma elite (branca), nos coloca o desafio de interpelar a respeito das abordagens sociológicas sobre a questão étnico-racial. O momento histórico no qual vivemos – de aumento da presença negra nas universidades e na Educação Básica – mais do que nunca reforça a necessidade do compromisso intelectual dos sociólogos com uma agenda de educação antirracista.

Nesse sentido, o tema do presente trabalho diz respeito às representações do negro brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. Ao partirmos do pressuposto de que há uma tradição consolidada na Sociologia no que concerne à questão étnico-racial, essa pesquisa procurou investigar de que maneira os estudos sobre a população negra brasileira se apresentam no material didático destinado a essa disciplina no Ensino Médio. Diante do alcance que as discussões sobre o negro no Brasil conquistaram na última década devido às políticas de ações afirmativas, as instituições de educação formal tiveram que, ou pelo menos deveriam realizar uma atualização curricular que comportasse esse grande tema e suas demandas em nosso contexto atual. Por essa razão, o material didático nos oferece uma amostra significativa do impacto das políticas públicas inerentes ao reconhecimento e à justiça social/cultural na área da Educação, especificamente no que se refere aos estudos das relações étnico-raciais.

O objetivo desta pesquisa consiste na análise dos livros didáticos apresentados no Guia do Livro Didático de Sociologia, integrante do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

2015.¹ Conforme consta na apresentação do guia, o PNLD, como política pública, vem exercendo um papel importante na distribuição e difusão do conhecimento escolar a milhares de estudantes das escolas públicas brasileiras e que, no caso do livro didático de Sociologia, são cerca de oito milhões de estudantes do Ensino Médio que têm acesso a estes conhecimentos sociológicos. Nosso interesse está em verificar de que maneira os estudos das relações raciais estão sendo abordados nestes livros selecionados pelo programa do Ministério da Educação. Mais especificamente, examinar de que forma os livros didáticos de Sociologia estão apresentando conteúdos referentes ao negro no Brasil – que autores, que escola de pensamento sociológica está sendo priorizada –, no intuito de reforçarmos categorias, noções conceituais e autores que investem em abordagens teórico-sociais e sociológicas constituídas a partir de autores negros e na perspectiva da construção de pensamento crítico sobre a realidade nacional.

A partir desses objetivos, a dissertação está constituída em três capítulos. O primeiro apresenta a contextualização do trabalho, discutindo sua delimitação, objetivo, justificativa e o problema de pesquisa. O segundo capítulo traz um debate sobre os referenciais teóricos que inspiraram nossa pesquisa – intelectuais negros da Sociologia –, e a articulação da contribuição teórica desses autores na constituição da metodologia por nós utilizada. De tal maneira, esse capítulo expõe categorias/noções conceituais de autores negros como Guerreiro Ramos e Clóvis Moura na construção de nosso instrumento metodológico e não apenas teórico. O terceiro capítulo apresenta a análise do material empírico, dividida em três momentos específicos, organizados de acordo com os conteúdos verificados nos livros didáticos. Por último, temos a conclusão, onde apresentamos nossas considerações finais, fechamentos e hipóteses de estudos.

¹ O PNLD – 2015 pode ser consultado na íntegra através do endereço eletrônico: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Último acesso em 04/06/2017, às 17:07.

Capítulo 1. O contexto e a delimitação da pesquisa

1.1 Delimitação do Tema e Objetivos

No ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou com unanimidade a constitucionalidade das cotas no Ensino Superior. Após iniciativas pioneiras de algumas universidades na década passada – UERJ em 2003 e UnB em 2004 –, o Estado brasileiro acolheu através de políticas públicas essa demanda histórica do movimento social negro. Entretanto, se hoje as universidades públicas garantem em alguma medida o direito da população negra de cursar o Ensino Superior, isso se deve aos enfrentamentos políticos na luta por reconhecimento inerente à militância negra organizada, que sistematicamente logrou êxito com a conquista das ações afirmativas no campo educacional.

Nesse sentido, foi de elevada importância a articulação com fóruns internacionais, com destaque à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e Intolerâncias Correlatas, realizada no ano de 2001 em Durban, África do Sul. Tratando-se de um evento internacional de grande envergadura, de acordo com Matilde Ribeiro (2014), essa Conferência teve incidência no posicionamento e dinâmica nacional sobre as políticas de igualdade racial e ações afirmativas. Ainda conforme a autora, além da Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA), produto da própria Conferência, outros importantes instrumentos internacionais se destacaram visando ao fortalecimento global, regional e local, tendo por base a garantia da democracia. São eles: a Convenção Internacional contra Todas as Formas de Discriminação Racial (Icerd), a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho e a resolução *A incompatibilidade entre a democracia e o racismo*, três instrumentos impulsionados pela ONU, contando com a colaboração crítica das sociedades civis e dos Estados/Governos que, após a aprovação desses instrumentos, assumiram o compromisso no sentido de contribuir para a superação de violações dos direitos humanos que resultam em racismo e discriminação étnico-racial (RIBEIRO, 2014).

Partindo desses eventos, o Estado brasileiro começa a promover ações visando ao combate ao racismo, o que fica mais explícito a partir de 2003 na gestão do presidente Lula. O governo do Partido dos Trabalhadores teve sua importância no acolhimento de demandas do movimento social negro, levando à institucionalização das ações afirmativas na área da

Educação, tema desse trabalho. Por esse viés, além das cotas para negros e indígenas no Ensino Superior,² foram criadas secretarias com o intuito de promover a diversidade cultural/racial, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), redefinindo a estrutura do Ministério da Educação (MEC) através de novos arranjos institucionais.

Nesse contexto, foi sancionada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do país, seguida pela lei 11.645/08, que incluiu também a questão indígena nos currículos escolares – atualizadas no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De tal forma que é importante compreendermos que “ação afirmativa” não se resume apenas às cotas nas universidades – sua modalidade mais conhecida e principal foco nos debates sobre o assunto -, mas possui um caráter mais amplo, denso e profundo, conforme a abordagem de Nilma Lino Gomes:³

“É nesse contexto que a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc.” (GOMES *apud* GOMES, 2011).

A autora ainda reforça que:

“[...] A Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o

² “A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência [...]”.

“As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. Para mais informações, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.html>> último acesso em 06/06/2017, às 23:02.

³ GOMES, Nilma Lino. **A Cor da Cultura**. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>> último acesso em 04/06/2017, às 17:10.

silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares” (GOMES, 2011).

Partindo desse pressuposto, concebemos que essas ações no campo da Educação Básica na forma de leis expressam o que se denomina por ação afirmativa, visando a reparação de uma desigualdade produzida histórica e sistematicamente pela sociedade brasileira através do colonialismo cultural/eurocentrismo dominante nos currículos das instituições de educação formal do país. Ou seja, trata-se de um aprimoramento jurídico em uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, com o objetivo de promover o acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente (GUIMARÃES, 1999). No contexto escolar, a ação afirmativa, então, busca promover igualdade e garantir o acesso aos saberes, às epistemologias, à história dos povos não-brancos que constituem a nacionalidade brasileira e que, sem esse tipo de intervenção, estariam condenados ao esquecimento, ao não reconhecimento, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004):

“Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001” (BRASIL, 2004).

A militância negra no final do século passado estava engajada na construção de um projeto que contemplasse ações afirmativas para a população afrodescendente no Brasil, pensando também o campo escolar para além de reserva de vagas, conforme demonstra o projeto de lei elaborado pelo deputado federal Abdias do Nascimento em 1983, e reprovado pelo Congresso Nacional:

“Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias do Nascimento, em seu projeto de lei n. 1.332, de 1983, propõe uma ‘ação compensatória’, que estabelecerá mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como a introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil” (MOEHLECKE, 2002).

A luta pelo acesso aos direitos negados à população negra brasileira continuou – e ainda está em curso – e hoje, no século XXI, conquistamos alguns mecanismos que permitem o acesso desse grupo à educação (básica e superior) e o reconhecimento da sua história, cultura e contribuição para a edificação do país.

Neste sentido, a Lei 10.639/03 constitui um importante mecanismo no campo educacional, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, de tal maneira que, sua implementação é complexa, variável, tendo de atender diversas frentes. São exemplos disto a criação de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), a revisão e uma reforma curricular no Ensino Superior – principalmente nas licenciaturas –, a criação de cursos destinados a formação de professores, a produção e revisão de materiais didáticos, enfim, diversas demandas que exigem um olhar sob diversos ângulos.

Nosso ângulo de interesse está situado no nível médio da Educação Básica e no âmbito da disciplina de Sociologia. Contudo, esta escolha relaciona-se diretamente à minha experiência pessoal e trajetória de aluno do Ensino Médio à graduado em Ciências Sociais na condição de jovem e negro. Vivi a experiência do racismo na escola de várias maneiras: através dos discursos de ódio e injúrias raciais; a partir de discursos benevolentes que continuavam a reforçar o racismo; e através do racismo próprio da instituição escolar, que não possuía sensibilidade e preparo para lidar com as questões inerentes às relações étnico-raciais.

A graduação em Ciências Sociais me possibilitou questionar com maior rigor o fenômeno da desigualdade racial, apesar de eu ter passado alguns semestres sentindo-me “fora do lugar”. Entretanto, a despeito de ter convivido com apenas um professor negro em sala de aula durante toda a graduação, de não ter sido oportunizado o conhecimento de uma literatura sociológica descolonizada, que contemplasse autores negros e latino-americanos – com exceção de algumas

disciplinas eletivas –, percebi o potencial das Ciências Sociais e suas respectivas áreas – Antropologia, Sociologia e Ciência Política – como ferramentas capazes de auxiliar-nos na desnaturalização de práticas e fenômenos socialmente construídos, como é o caso do racismo.

Por este viés, diante do problema do racismo que opera sistematicamente na sociedade brasileira, a Lei 10.639/03 torna-se um instrumento de enfrentamento e a educação escolar um dos principais lugares de ação, a fim de construirmos gerações de jovens de todas as classes e raças/etnias comprometidos com a superação da desigualdade racial. E para fortalecer esta interpretação, temos a possibilidade de constituir ações político-pedagógicas a partir do ensino de Sociologia no Ensino Médio, convergindo a Lei 10.639/03 com a Lei 11.684/08,⁴ no que diz respeito a ações educacionais efetivas para a desconstrução do racismo. Transpor posturas etnocêntricas, desnaturalizar e problematizar os fenômenos sociais são algumas das funções da Sociologia no Ensino Médio – registradas na legislação vigente (PCEM, 2000; OCEM, 2006) –, que corroboram com a problematização da realidade social brasileira. Isto inclui compreender o papel do racismo na formação social do Brasil, do período colonial ao estágio de capitalismo dependente no qual ainda vivemos, evidenciando que a construção da cidadania não ocorre da mesma maneira para todos os membros da população e que, por esta razão, os afro-brasileiros ainda lutam para garantir direitos negados historicamente, como o direito à educação básica de qualidade e ao Ensino Superior.

A disciplina de Sociologia passou por uma trajetória marcada de processos irregulares de inclusão e exclusão da disciplina na Educação Básica sendo que, desde sua introdução no final do século XIX por Benjamin Constant, somente no final do século XX foi gradativamente ganhando espaço institucional na escolarização básica. Diferentemente da sua institucionalização no Ensino Superior, que está consolidada e historicamente goza de prestígio e capital cultural, basicamente, desde a fundação das primeiras universidades brasileiras, na condição de disciplina escolar ainda é muito recente e não possui tradição – comparada à outra disciplina de humanas, como a de História, por exemplo. Nesse sentido, foi importante o esforço para sua institucionalização que teve marco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

“No início da década de 90, tem início no Congresso Nacional a tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Sua promulgação acontece em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a Lei nº 9393/96, na qual apresenta em seu artigo 36, § 1º, inciso III, o

⁴ Quando o projeto desta pesquisa foi elaborado e qualificado, a referida lei ainda estava em vigor. Entretanto, em 16/02/2017 a Presidência da República sancionou a MP nº746 que diz respeito à reforma no Ensino Médio e, como consequência, a retirada da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar, embora os conteúdos de Sociologia ainda estejam previstos para serem trabalhados em sala de aula.

estabelecimento do domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia aos alunos no término do Ensino Médio, como um instrumento necessário ao exercício da cidadania” (FLORENCIO, 2009).⁵

Após a elaboração dos Parâmetros Curriculares de Ensino Médio (2000), do Parecer 38/2006 e da Resolução n. 4 de 16 de agosto de 2006 (MEC-CNE/CEB), concebe-se a Lei 11.684/08 e torna-se fundamental a discussão sobre os objetivos do ensino de Sociologia no Ensino Médio,⁶ a formação de professores, material didático, entre outras questões inerentes à institucionalização da disciplina na escolarização básica.

Portanto, a escola pública torna-se, fundamentalmente, uma das principais instituições no acolhimento de políticas públicas promovidas pelo Estado Nacional para atender as demandas por reconhecimento de grupos marginalizados historicamente. Por esse viés, o ensino de Sociologia – que contempla também a Antropologia e a Ciência Política –, ocupa um lugar privilegiado no currículo escolar para a construção de uma educação antirracista, premissa básica das ações afirmativas que se expressam através das leis já mencionadas. Na medida em que a disciplina de Sociologia oferece elementos conceituais de análise da estratificação social, como raça, classe, branquitude/branquidade, entre outros, viabiliza-se o desvelamento das forças que operam na manutenção do racismo e exercita-se uma reeducação dos nossos jovens e adultos nos bancos escolares. Além do mais, trata-se de uma oportunidade histórica para a Sociologia desconstruir alguns padrões que foram institucionalizados pelo próprio campo das Ciências Sociais e que reforçavam a inferioridade do negro e seu lugar na sociedade. Por este motivo, a Sociologia no Ensino Médio não é somente o *locus* privilegiado para o enfrentamento do racismo, como também apresenta uma dívida com a população negra pelo fato de ter justificado e legitimado durante certo tempo histórico a desigualdade racial, utilizando o negro como objeto de pesquisas e formulando categorias que o engessava na história.

De tal maneira que a delimitação da pesquisa neste trabalho tem como recorte a verificação dos estudos sobre o negro brasileiro representados nos livros didáticos de Sociologia

⁵ FLORENCIO, Maria Amélia de Lemos. A Sociologia no Ensino Médio: O percurso histórico no Brasil e em Alagoas. Disponível em:

<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2669&Itemid=170>. Último acesso em 04/06/2017, às 17:25.

⁶ É importante lembrar que além da reforma do Ensino Médio já aprovada, está tramitando no senado o Projeto de Lei nº 193/2016, que busca incluir entre as leis e diretrizes da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Esse projeto objetiva eliminar o que seus apoiadores consideram “doutrinação ideológica” nas escolas, partindo do pressuposto de que a Educação algum dia foi realizada com neutralidade. Disciplinas da área das Ciências Humanas, entre elas a Sociologia, são consideradas “ideológicas” e correm ainda mais riscos de perder legitimidade diante dessas medidas.

do Ensino Médio. A Sociologia como disciplina na Educação Básica é um fato muito recente e que, no entanto, foi institucionalizada em um momento histórico no qual o debate sobre ações afirmativas e o acolhimento estatal dessas demandas estavam em efervescência. Por isto, os livros didáticos podem nos oferecer uma amostra significativa no que concerne ao cumprimento do artigo 26-A da LDB no ensino de Sociologia. A representação positiva do negro nos livros didáticos já fazia parte da agenda do movimento negro há décadas, como pôde ser demonstrado através do projeto de lei de Abdias do Nascimento. No entanto, o contexto no qual estamos inseridos agora requer um refinamento do debate acerca do negro no Brasil, das relações étnico-raciais em geral e, principalmente, a retirada do exílio das contribuições intelectuais de autores negros da Sociologia brasileira, oportunizando aos jovens e adultos nos bancos escolares uma perspectiva sociológica autêntica do negro brasileiro.

Muito se falou, se escreveu e se pesquisou sobre o negro nas Ciências Sociais. O negro não passava de objeto de pesquisa na maioria desses trabalhos que, diga-se de passagem, eram hegemonicamente executados por pesquisadores brancos munidos de referenciais teóricos eurocentrados. As políticas de ações afirmativas nos obrigam a repensar o que foi produzido no campo científico, por quem e com que finalidade. Por essa razão, esse trabalho também visa priorizar o pensamento social produzido por autores negros, mais especificamente, grandes autores da Sociologia brasileira: Alberto Guerreiro Ramos e Clóvis Moura. Partindo dos estudos elaborados por esses sociólogos de grande envergadura intelectual, buscaremos um diálogo com o que está sendo apresentado nos livros didáticos de Sociologia selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2015), no que concerne à representação do negro e de suas contribuições teóricas nas Ciências Sociais.

Das treze obras didáticas que através do edital de inscrição e avaliação concorreram ao PNLD – 2015, seis delas foram selecionadas e configuram o conjunto de livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio aprovados para o programa. Na tabela a seguir constam as referências completas dos seis livros didáticos selecionados nesta segunda edição do PNLD, conteúdo título, autor(es), editora e ano de publicação das obras didáticas de Sociologia:

TÍTULO	AUTOR (ES)	EDITORA	ANO
“SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO”	Nelson Dacio Tomazi.	Editora Saraiva	2013
“TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA”	Helena Bomeny; Bianca Freire-Medeiros; Raquel Balmant Emerique; Julia O’Donnel.	Editora do Brasil	2013
“SOCIOLOGIA”	Silvia Maria de Araújo; Maria Aparecida Bridi Benilde Lenzi Motim.	Editora Scipione	2013
“SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO”	Afrânio Silva; Bruno Loureiro; Cassia Miranda; Fátima Ferreira; João Catraio Aguiar; Lier Pires Ferreira; Marcela M. Serrano; Marcelo Costa; Marcelo Araújo; Martha Nogueira; Otair Fernandes De Oliveira; Paula Menezes; Raphael M. C. Corrêa; Ricardo Muniz de Ruiz; Rodrigo Pain; Rogério Lima; Tatiana Bukowitz; Thiago Esteves; Vinicius Mayo Pires.	Editora Moderna	2013
“SOCIOLOGIA HOJE”	Igor José de Renó Machado; Henrique Amorim; Celso Rocha de Barros.	Editora Ática	2013
“SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI”	Luiz Fernandes de Oliveira; Ricardo Cesar Rocha da Costa.	Imperial Novo Milênio	2013

*Quadro produzido pelo autor.

Esta proposta de pesquisa objetiva analisar a presença do “negro como lugar” nos livros didáticos de Sociologia, destinados ao público de jovens e adultos que cursam o ensino médio em escolas públicas. Público esse composto por estudantes que têm origem social na grande maioria da população com recursos materiais limitados sendo, em muitos casos, moradores de bairros da periferia das grandes cidades e que é, em grande parte, composta por negros.

Nosso objetivo, visa analisar a presença do negro como lugar de enunciação, portanto, como sujeito político nos livros didáticos de Sociologia destinados às escolas públicas. A partir da verificação da posicionalidade do negro nos estudos sociológicos como objetivo mais amplo, buscaremos identificar dimensões destes estudos valorizadas pelos livros didáticos nas quais o negro está presente. Seriam elas: estratificação social; movimentos sociais; religiosidade;

cultura popular; mundo do trabalho; Estado; Revolução; entre outras. De tal maneira que pretendemos inserir nesta análise as contribuições teóricas de intelectuais negros, concatenando categorias apresentadas por esses autores às dimensões de estudos que buscamos verificar nos livros didáticos. Nesse sentido, analisaremos se os conteúdos apresentados nos livros didáticos corroboram ou enfrentam o imaginário racista presente na sociedade brasileira.

O reconhecimento de autores negros nos livros didáticos de Sociologia é importante não somente pelas obras que escreveram, mas também pela sua presença como negros e a possibilidade de visualizá-los em condição de paridade na composição do conjunto de autores no material didático. Neste sentido, é fundamental não apenas oportunizar aos alunos do Ensino Médio o acesso a essas obras de elevado rigor científico, mas evidenciar a existência de intelectuais negros nos quais eles podem construir identificação e tê-los como referência. Um estudante afro-brasileiro não pode sair do ensino básico com a concepção de que nenhum intelectual negro se dedicou a pesquisar sobre o racismo e/ou sobre qualquer outro tema na Sociologia. Por esta razão, este trabalho tem a intenção de desconstruir o “lugar de negro” desde os livros didáticos, romper com o confinamento racial no qual encontram-se os autores negros e fomentar o debate sobre desigualdade racial na escola por intermédio da Lei 10.639/03 e do ensino de Sociologia.

1.2. Justificativa

O sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras representa a mudança mais visível – e por isso há tanto estudo e debate a respeito desta medida – no campo da Educação, garantindo, em alguma medida, a afirmação da diferença e um público mais diversificado nas instituições de Ensino Superior. Ainda assim, essa política atinge um contingente muito pequeno da população negra no Brasil. A realidade da população afro-brasileira ainda

representa menos anos de estudos em relação à população branca,⁷ fora a superexploração, a violência,⁸ entre outros problemas que atingem em maior grau a população afro-brasileira.

Mesmo com a flexibilização do acesso ao Ensino Superior, as universidades brasileiras ainda continuam reproduzindo uma estrutura elitista e um currículo hegemonicamente eurocêntrico. De tal maneira que muitos estudantes negros que ingressam através do sistema de cotas acabam tendo sua formação prejudicada pelo currículo excludente, entre outros mecanismos institucionais que ainda não se adequaram para receber esse novo público, tornando o acolhimento estatal pelas políticas públicas uma conquista jurídica, no papel, mas com déficit em relação a um lastro de preparo para que essas ações garantam o sucesso acadêmico desses novos estudantes. Diante deste contexto, além dos debates e enfrentamentos necessários no ambiente acadêmico para a construção de uma universidade pública que contemple a diversidade étnico-racial, é preciso que a discussão alcance um público maior, público que, a nosso juízo, está presente de maneira mais expressiva nas escolas públicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) sustentam a igualdade de acesso ao conhecimento a todos ao discorrer sobre a qualidade social da Educação, conforme consta no documento:

“A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série (Parecer

⁷ Ao se analisar o indicador desagregado pelos grupos de cor ou raça e sexo em todo o Brasil, em 2008, observa-se que a média dos anos de estudo dos homens brancos com mais de 15 anos foi de 8,2 anos de estudo. Já o número médio de anos de estudo entre os homens pretos e pardos na mesma faixa etária foi de 6,3 anos de estudo. Entre as mulheres, os anos médios de estudo foram 8,3, no caso das brancas, e 6,7, no caso das pretas e pardas. Assim, dentro de cada contingente de cor ou raça, as mulheres apresentaram uma média ligeiramente mais elevada de anos de estudo comparativamente aos homens (0,4 superior no seio do contingente preto e pardo, e 0,1 no seio do contingente branco). No período compreendido entre 1988 e 2008, a elevação no número médio de anos de estudo foi relativamente modesta. Assim, no seio da população acima de 15 anos de idade, o aumento foi de três anos entre os homens brancos, 2,8 anos entre os homens pretos e pardos, 3,2 entre as mulheres brancas, e 3,1 entre as mulheres pretas e pardas. Fonte:

<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf> Último acesso em 04/06/2017, às 17:38.

⁸ “No Brasil, os homicídios dolosos são uma triste realidade: 56.000 pessoas são assassinadas todos os anos no país, o que equivale a 29 vítimas por 100.000 habitantes, índice considerado epidêmico pela Organização das Nações Unidas (ONU). Este patamar vergonhoso e preocupante tem se mantido inalterado ao longo de três décadas, com pequenas variações. Importante salientar que a vitimização apresenta padrões particulares: 53% das vítimas são jovens; destes, 77%, negros e 93% do sexo masculino. Os homicídios dolosos são a primeira causa de morte entre os jovens. Ademais, o risco não se distribui aleatória e equitativamente por todos os segmentos sociais e raças, ao contrário, concentra-se na camada mais pobre e na população negra, reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais e o racismo estrutural” (FARIAS, 2015). Para mais informações, consultar:

<<http://legis.senado.leg.br/comissoes/mnas?codcol=1905&tp=4>>. Último acesso em 04/06/2017, às 17:41.

CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica)” (BRASIL, 2013).

A escola, uma vez que lida com conhecimento e educação é, por excelência, um local privilegiado para a construção de um conhecimento que questione a ordem estabelecida, que ultrapasse a mera reprodução de conteúdos, na maioria das vezes, distantes da realidade dos próprios alunos. Por essa razão, a constituição de uma educação antirracista é tarefa fundamental no ensino escolar básico, inclusive porque o racismo é um problema que envolve toda a sociedade, brancos e não-brancos, e necessita ser problematizado sistematicamente.

Por esta razão, é necessário conhecermos o Ensino Médio brasileiro no que diz respeito à situação da juventude negra, mais especificamente. Um dado relevante nesse sentido concerne à taxa de conclusão do Ensino Médio, elaborada pela UNESCO, pois se trata de um indicador calculado a partir da proporção de pessoas de 20 a 22 anos de idade que concluíram esse nível de ensino – esse grupo etário representa as pessoas cuja idade era de 3 a 5 anos acima daquela esperada para a frequência no último ano do Ensino Médio. A Síntese dos Indicadores Sociais divulgada pelo IBGE em 2015⁹ apresenta essa taxa também a partir do recorte racial:

“A taxa de conclusão do ensino médio era de 54,9% em 2014 para os homens, enquanto que para as mulheres essa taxa atingiu 66,9%, 12,0 pontos percentuais acima da dos homens. A vantagem das jovens pode estar relacionada a papéis de gênero que direcionam os jovens mais cedo para o mercado de trabalho, fazendo com que eles conciliem mais frequentemente estudo e trabalho, agravando seu atraso escolar. **O diferencial na taxa de conclusão do ensino médio era ainda maior entre jovens brancos e pretos ou pardos desse grupo etário, atingindo 19,1 pontos percentuais. Como consequência, esse indicador para os jovens pretos ou pardos em 2014 era menor do que o dos jovens brancos em 2004**” (IBGE, 2015, p. 50, grifo nosso).

Conforme consta nesta pesquisa, a taxa de conclusão do Ensino Médio para pessoas brancas em 2004 era de 57,9%, enquanto para pessoas negras era de 33,4%. No ano de 2014, esse indicador para jovens negros subiu para 52,6%, ou seja, ainda era inferior em relação aos jovens brancos dez anos atrás. Além de em média possuímos menos anos de estudos de instrução formal – 8,8 anos para a população branca e 7,2 anos para a população negra, segundo

⁹ Para consultar o documento completo: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Último acesso em 04/06/2017, às 17:56.

NAD (2013) – também apresentamos dificuldades para concluirmos o Ensino Médio, apesar do avanço regular.

Outro indicador significativo sobre Ensino Médio diz respeito à porcentagem de jovens de 15 a 17 anos frequentando esse nível de ensino a partir de dados desagregados por raça/cor. Conforme fontes do Instituto Unibanco a partir do PNAD/IBGE, em 2014, 51% dos jovens negros estavam frequentando a etapa final da educação básica, enquanto que na década passada, em 2001, o percentual era de 25%. Também é necessário considerar que em 2001 o percentual de jovens brancos frequentando o Ensino Médio já era de 51%, proporção alcançada por jovens pretos e pardos somente em 2014.

A questão do abandono/evasão escolar é outro marcador que precisa ser analisado através do recorte racial, de acordo com os dados elucidados no boletim do Instituto Unibanco “Aprendizagem em foco” (2015):

“Uma análise mais cuidadosa desse indicador revela, porém, que há uma diferença no perfil dos jovens fora da escola. No total da população de 15 a 17 anos sem estudar, 19% já completaram o Ensino Médio. Na população branca, esse percentual é de 28%, bem superior ao verificado entre os negros (15%). Apesar de não estarem em sala de aula, esses jovens que terminaram o Ensino Médio até os 17 anos conseguiram concluir sua trajetória na educação básica sem atrasos e estão aptos a ingressar no ensino superior. É, portanto, uma população muito menos vulnerável do que aquela que abandonou os estudos sem ter sequer chegado ao Ensino Fundamental, caso de 52% dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola, sendo 43% entre brancos e 57% entre negros dessa faixa etária. Caso não volte aos bancos escolares, essa população sofrerá riscos altíssimos de inserção precária no mercado de trabalho devido à baixa escolaridade” (APRENDIZAGEM EM FOCO, 2015, p. 3).

Por conseguinte, esse é o contingente populacional ao qual se dirige, em última instância, nossa pesquisa: juventude cursando o Ensino Médio e com futuro em aberto no que diz respeito a ingressar no Ensino Superior, seguir carreira profissional em nível técnico ou encerrar sua educação formal no nível básico, e adentrar ao mercado de trabalho. De tal modo que, considerando que nem todos chegarão à universidade e que as políticas de ações afirmativas para o Ensino Superior são temporárias – amparadas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) –, as discussões sociológicas sobre as relações étnico-raciais necessitam ser realizadas rigorosamente na Educação Básica.

Logo, a disciplina de Sociologia representa uma ferramenta fundamental para a compreensão e desconstrução do imaginário social que percebe a marginalização da população negra brasileira como natural. A legislação em vigor fortalece esta interpretação: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) delegam ao ensino de Ciências Sociais (Sociologia) a competência de possibilitar ao aluno transpor uma postura etnocêntrica que produz atitudes preconceituosas e discriminatórias, sobretudo ao lidar com diferenças e com minorias sociais, tendo como referência a prática de relativizar a realidade social. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) instituem como papel central do pensamento sociológico a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, assim como o estranhamento dos mesmos, de forma que as ações humanas (coletivas ou individuais), a estrutura social, a organização política, etc., sejam submetidas à problematização.

Quanto à legislação específica referente à educação das relações étnico-raciais, podemos mencionar as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006), que têm a pretensão de elaborar uma proposta de matriz curricular redirecionando e organizando a dinâmica escolar, de modo que o fazer pedagógico seja um fazer político, detectando e enfrentando as diversas formas de racismo e a valorização da diversidade étnico-racial na escola.

Também podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), que enfatiza a importância de tais políticas (ações afirmativas na educação), que têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. A diretriz ainda reforça que:

“Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004).

Por esse viés, a legislação corrobora com a nossa hipótese de que a escola, munida de um currículo descolonizado, que eduque para as relações étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, ocupa uma posição privilegiada e inclusive estratégica para a desconstrução do imaginário racista que permeia nossas interações sociais. Apesar de que essa iniciativa pedagógica não seja tarefa exclusiva da Sociologia, temos a compreensão de que essa disciplina escolar comporta elementos teóricos e metodológicos para a construção de uma educação antirracista, premissa básica para concebermos um “educar para o exercício da cidadania” no Brasil, conforme se discute nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

“Outra questão importante sobre essa intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio decorre de expectativas e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona ‘conhecimentos de Sociologia’ e ‘exercício da cidadania’. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores” (BRASIL, 2006).

Ou seja, a educação para a cidadania através da Sociologia corrobora com um dos objetivos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que diz respeito a uma atribuição de sentido ao Ensino Médio que contemple uma formação humana integral, evitando a orientação limitada de preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para os estudantes. Contudo, estamos reivindicando reconhecimento étnico-racial através de uma instituição (e de uma disciplina) que historicamente reproduziu a ordem dominante (branca e capitalista), razão esta que nos coloca o desafio de estarmos vigilantes e acompanharmos sistematicamente a recepção das ações afirmativas nas instituições de educação. Por estes motivos, convém estarmos munidos de instrumentos que nos auxiliem a compreender a correlação de forças inerentes ao contexto escolar, tornando-se fundamental trabalharmos com a noção de racismo institucional.

No livro de Fabiana Moraes, “No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE”, de 2013, a autora retoma a origem do conceito, que surgiu através do Movimento Negro Norte-Americano na década de 1960, mas foi definido apenas na década de 1990 na Inglaterra, em resposta ao assassinato de um jovem negro por uma gangue branca, evidenciando os mecanismos acionados pela polícia, que findou com a absolvição dos criminosos (MORAES, 2013). Nesse sentido, o esforço fundamental que este conceito proporciona seria:

“[...] repensarmos como nossas instituições se organizam de maneira a demarcar de forma bastante inequívoca espaços e privilégios em relação a brancos e negros. O termo Racismo Institucional foi cunhado com o intuito de ampliar o conceito clássico de racismo, levando-o para além do escopo limitado do indivíduo. O conceito interpela as instituições a se repensarem diante de sua seletividade racial em relação a indivíduos e grupos, seletividade esta que opera de forma estrutural na contemporaneidade, demarcando de maneira inequívoca espaços e privilégios e solapando a plenitude do conceito de dignidade da população negra” (MORAES, 2013).

Quando falamos de racismo no campo da Educação, não estamos necessariamente nos referindo aos discursos de ódio enunciados por indivíduos que frequentam as instituições de educação formal. Estamos evidenciando os arranjos institucionais que esses espaços (re)produzem e que impedem a participação igualitária de indivíduos não-brancos – negros e indígenas, mais especificamente –, na construção de conhecimentos. Neste sentido, Luciana Jaccoud (2009) enfatiza a importância deste domínio conceitual específico:

“A bibliografia sobre o tema aponta que as desigualdades raciais também podem ser resultantes de mecanismos discriminatórios que operam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos. A essa modalidade de racismo convencionou-se chamar de racismo institucional ou, ainda, de racismo estrutural ou sistêmico. A grande inovação que esse conceito traz se refere à separação das manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial – tal qual conhecido e combatido por lei. O racismo institucional atua no nível das instituições sociais, dizendo respeito às formas como estas funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial. Não se expressa por atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação, orientados por motivos raciais, mas, ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de

serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes grupos raciais” (JACCOUD, 2009).

No que concerne à escola e ao ensino básico, políticas de ação afirmativa como a Lei 10.639/03 são concebidas como ferramentas para auxiliar no combate ao racismo nos espaços escolares. Entretanto, como argumenta Fabiana Moraes (2013), a existência deste mecanismo jurídico não é suficiente:

“[...] O denominado racismo institucional é sem dúvida uma das principais barreiras a transpor e, diante de sua importância na perpetuação da desigualdade racial, acreditamos que também deveria merecer tratamento jurídico-penal. Exemplo emblemático são as dificuldades de implementação de uma das ações afirmativas mais importantes na área da educação, a da Lei nº 10.639/2003, com as modificações introduzidas pela Lei nº 11.645/2008 (‘nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’). Apesar do tempo decorrido de vigência da 10.639, a realidade permanece quase a mesma desde a data em que a lei foi sancionada, no campo das boas intenções, como uma meta a ser alcançada, sem prazo de execução ou sanção para os que solenemente ignoram a obrigação. E mais: os poucos que afirmam estar cumprindo a norma não ofertam garantias razoáveis da qualidade das intervenções. Ora, não havendo justificativa para a falta de iniciativas no cumprimento da referida política pública imposta pela lei e diante da importância do bem jurídico a ser protegido, a omissão do responsável não poderia ser um indiferente penal” (MORAES, 2013).

Diante da constatação de que a criação de uma lei é insuficiente na garantia de um bloqueio e do combate às manifestações racistas que eclodem através das instituições de educação formal, a autora sugere um enrijecimento por parte do poder judiciário para que haja maior fiscalização e punição a essas escolas. Em contrapartida, não podemos ignorar o fato de que os tribunais também são instituições permeadas pelo racismo institucional e que, apesar das vantagens que obtivemos com o acolhimento jurídico e estatal na busca de garantir o direito de igualdade racial no campo da Educação, é necessário irmos além do que a legislação indica. Revisar os currículos das licenciaturas e o material didático distribuídos nas escolas parece ser fundamental a partir do amadurecimento teórico que o conceito de racismo institucional oferece, buscando uma intervenção político-pedagógica através dos novos arranjos institucionais criados a partir da implementação das políticas de ações afirmativas.

Partindo desses pressupostos, trabalhamos com a hipótese de que a Sociologia no Ensino Médio pode oferecer aos alunos – negros e não-negros – instrumentos para um debate

intelectual a respeito do racismo com o rigor teórico/científico que o problema demanda. De tal forma que a política de ação afirmativa que se exprime na Lei 10.639/03 encontra na disciplina de Sociologia uma aliada em potencial no sentido de ofertar aos alunos perspectivas contra-hegemônicas a respeito dos grupos marginalizados no Brasil devido ao seu pertencimento étnico-racial.

Contudo, a Sociologia e as Ciências Sociais como um todo, foram também responsáveis pela manutenção dos padrões institucionalizados que reforçam o imaginário racista presente até hoje na sociedade brasileira, na medida em que os conceitos científicos utilizados pela *inteligência* nacional nos inferiorizavam a partir de nossa autoanálise (MOURA, 1988). Como salientam Figueiredo e Grosfoguel (2007):

“O campo de estudos conhecidos como ‘estudos das relações raciais’ no Brasil constituem objeto de conhecimento historicamente produzido por acadêmicos brancos cuja epistemologia baseia-se no estudo sobre negros, por isso mesmo, a noção de estudos sobre as ‘relações raciais’ mantém o mito de uma horizontalidade entre grupos racialmente diferenciados. Julgamos ser mais adequado falarmos de ‘hierarquias raciais’ já que enfatizaríamos a verticalidade das relações sobre a suposta horizontalidade expressa na definição ‘estudos das relações raciais’” (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2007).

Ao perceber o negro como assunto, como problema inerente ao contexto brasileiro, muitas pesquisas foram efetuadas a partir do “negro-tema” (RAMOS, 1995), no esforço de demonstrar a cultura do afro-brasileiro, descrevendo sua religião, seu folclore, enfim, reforçando seu lugar determinado, de acordo com o que a Antropologia, por muito tempo, conseguia enxergar. Entretanto, existe uma literatura crítica nas Ciências Sociais que não se conformou com essa perspectiva acadêmica de engessar o negro brasileiro em determinados espaços sociais, dialogando com o negro em movimento – social e/ou individual –, preservando o seu lugar de enunciação na produção de conhecimento e trajetória política.

Nesse sentido, consideramos demasiadamente importante para abordarmos um pensamento negro na Sociologia brasileira o resgate dos intelectuais Alberto Guerreiro Ramos e Clóvis Moura, corroborando com a reflexão de Figueiredo e Grosfoguel (2007), a partir do que denominam de “política do esquecimento”, mecanismo pelo qual apagamos da memória das novas gerações a contribuição acadêmica de autores negros. Tratam-se de autores fundamentais na Sociologia nacional do século XX e que continuam atuais, dialogam com

autores contemporâneos e nos oferecem alternativas para escaparmos do essencialismo que fez do negro mero objeto de pesquisa nas Ciências Sociais:

“As reflexões de Guerreiro sobre o papel político da sociologia, sobre a importância de uma assimilação crítica da teoria e, principalmente, suas considerações críticas sobre os estudos realizados **sobre** e não **desde, junto ou com** os negros no Brasil, garantem ao autor não somente uma importância singular no âmbito acadêmico brasileiro, mas também nos permite a leitura de Guerreiro numa perspectiva que de certo modo o aproxima dos autores pós-coloniais – ainda que ele nunca tenha se identificado com essa denominação. Entretanto, Guerreiro foi esquecido, marginalizado, excluído do ‘panteão dos grandes sociólogos brasileiros’” (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007, grifos do autor).

1.3. Problema de Pesquisa

Tão importante quanto garantir aos estudantes negros acesso ao ensino básico e superior, a elaboração e a revisão dos conteúdos apresentados nos livros didáticos são tarefas fundamentais ao encarmos as políticas de ações afirmativas com a seriedade que a mesma exige. Por esta razão, nosso problema de pesquisa diz respeito a questionamentos como: de que maneira os livros didáticos de Sociologia no Ensino Médio têm abordado os estudos e compreensões sobre a população negra brasileira? Limitam-se a apresentar o “lugar de negro” na literatura sociológica e na sociedade brasileira, ou permitem ir além e evidenciam o “negro como lugar”¹⁰ na Sociologia, sujeito político e integrante da nação brasileira? Percebe-se que nossa ênfase está na produção sociológica constituída a partir/junto dos negros oriundos do processo da Diáspora, ou seja, os descendentes de africanos que desenvolveram sua sociabilidade no Brasil. Todavia, a produção intelectual negra brasileira historicamente se beneficiou de trocas internacionais com o pensamento de negros e negras estadunidenses, caribenhos, africanos, entre outros, de tal maneira que o que está em jogo é a autonomização de uma perspectiva que reivindica centralidade para a problemática racial no Brasil (PINHO; FIGUEIREDO, 2002).

¹⁰ “Negro como lugar” e “negro desde dentro” são termos referentes à Sociologia de Guerreiros Ramos e exprimem a posição do negro quando ele próprio é o lugar de onde descrever o Brasil. Neste trecho, utilizamos o “negro como lugar” para contrapor ao “lugar de negro”, que faz menção à estratificação social brasileira que apresenta o negro à margem juntamente com a literatura que naturaliza esta realidade (RAMOS, 1995).

A expressão “lugar de negro”, além de fazer referência ao clássico livro de Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982), também retoma a crítica tanto de Guerreiro Ramos quanto de Clóvis Moura a respeito dos estudos das relações raciais no Brasil, que através das Ciências Sociais – Antropologia em maior grau –, contribuíram na construção de uma visão estereotipada da população afro-brasileira. Neste sentido, enfatizamos a crítica que questiona a visão antropológica que predominou nos estudos raciais:

“Essa linhagem desenvolve-se nos estudos raciais realizados por Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Alfred Métraux, Donald Pierson e Roger Bastide, marcados por uma visão desinteressada do negro concebido como ‘material etnográfico’, ignorando ‘sua presente problematidade política e social’ (idem, p. 17). Guerreiro reitera, nesse caso, críticas formuladas no final dos anos 1940, ao considerar que as ciências sociais concebiam o negro como peça museológica, acorrentado à tradição, aos estudos afro-brasileiros (idem) ” (MAIO, 2015).

Clóvis Moura (1988) salienta que essa visão – denominada por alguns autores de racista¹¹ – e estereotipada do negro, também era reforçada através da literatura e da ficção, extrapolando o crivo universitário/científico do final do século XIX e início do século XX. Para o autor, tais produções faziam parte do objetivo das elites brasileiras na constituição de seu projeto de país:

“Toda essa produção cultural, quer científica, quer ficcional, que escamoteia ou desvia do fundamental o problema do negro nos seus diversos níveis, desvinculando-o da dinâmica dicotômica produzida pela luta de classes, na qual ele está inserido, mas com particularidades que o transformam em um problema específico ou com especificidades que devem ser consideradas, fez com que pouco se acrescentasse às generalidades ou lugares-comuns na sua maioria ditos sobre ele” (MOURA, 1988, p. 30).

¹¹ Aqui nos referimos ao conceito de racismo desenvolvido por Kwame Appiah: “A primeira doutrina é a visão - que chamarei de racismo - de que existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilhem entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racista, uma espécie de essência racial [...]. O racismo está no cerne das tentativas do século XIX de desenvolver uma ciência da diferença racial, mas parece ter despertado também a crença de outros - como Hegel, anteriormente, e Crummel e muitos africanos desde então - que não tinham nenhum interesse em elaborar teorias científicas” (APPIAH, 1997).

Em contrapartida, a perspectiva do “negro como lugar” na Sociologia pressupõe que o próprio negro é o lugar do qual se necessita descrever o Brasil (RAMOS, 1995), valorizando a relação entre a produção do conhecimento e a posicionalidade do autor, tendo como ponto central o seu lugar de enunciação, isto é, a localização étnica, sexual, racial, de classe e de gênero do sujeito que enuncia (FUGUEIREDO; GROSGOUEL, 2007).

Por este viés, torna-se possível transpormos as abordagens antropológicas que se interessavam por investigar “sobrevivências africanas”¹² e viam o negro “de fora” – mesmo quando se tratavam de pesquisadores brasileiros, os referenciais teóricos/conceituais utilizados eram oriundos dos países centrais –, e retomarmos a perspectiva do “negro desde dentro”, sujeito político, que não pode ser reduzido a objeto de estudo dos cientistas que o enxergam como “problema”. Nessa perspectiva, há um sentido na escolha teórica dos autores e conteúdos apresentados no material didático, de tal maneira que o debate realizado pela literatura crítica sobre o conceito de ideologia torna-se relevante, constituindo parte do nosso problema de pesquisa, além de balizar os caminhos metodológicos de nossa análise.

Ao verificarmos os discursos presentes nos livros didáticos selecionados a partir da noção conceitual do “negro como lugar”, a questão ideológica reverbera, pois, concebemos o conceito de ideologia como “sentido a serviço do poder”, conforme John B. Thompson (2009) apresenta em sua “concepção crítica de ideologia”. Por este prisma, faz parte do problema de pesquisa o questionamento no que concerne à questão ideológica: há um sentido a serviço da manutenção de relações de dominação – reprodução do imaginário racista – nos discursos presentes no material empírico? A legislação/ações afirmativas por si só são insuficientes para dar conta dessa dimensão sociológica, razão pela qual priorizamos o resgate de intelectuais negros que apresentam um acúmulo teórico necessário para balizar nosso trabalho e contribuir na afirmação de uma Sociologia descolonizada.

¹² Pesquisas conduzidas fundamentalmente por Nina Rodrigues, Arthur Ramos e pelos intelectuais envolvidos nos congressos afro-brasileiros de 1934 e 1937, como Gilberto Freyre, Édison Carneiro e Aydano do Couto Ferraz (Maio, 2015).

Capítulo 2. Referencial Teórico

Para buscar a presença do “negro como lugar” no material empírico a ser analisado, é indispensável delimitar o campo teórico das Ciências Sociais que serve de inspiração. Neste sentido, reiteramos nossa escolha por intelectuais negros que produziram, acima de tudo, conhecimento sobre questões que vivenciaram de maneira factual que, para fins desta pesquisa, trata-se do racismo no Brasil.

Alberto Guerreiro Ramos e Clóvis Moura formam uma dupla de autores que convergem com nosso interesse de pesquisa por muitas razões. As principais seriam: são dois autores negros; estudaram sobre o racismo e a desigualdade no Brasil; colocaram o negro como sujeito político na história e na Sociologia brasileira; criticaram sistematicamente as Ciências Sociais enquanto reprodutora dos padrões racistas institucionalizados em nossa sociedade; construíram conceitos no âmbito de uma Sociologia que pudesse autodeterminar a população negra e reeducar os brancos; seus nomes e suas obras foram ignoradas pelo campo acadêmico.

Portanto, através da trajetória e da produção de conhecimento destes dois autores, fundamentaremos nosso referencial teórico para análise proposta por esta pesquisa, dialogando com a autora feminista e estadunidense Nancy Fraser. Esta aproximação nos permite aprimorar conceitualmente as análises referentes aos dilemas que envolvem a população negra brasileira no que concerne à representação social. As demandas dos membros do grupo negro por justiça cultural e econômica – que acompanharam os estudos de Guerreiro e Moura – são atualizadas, em alguma medida, por Fraser. Em resumo, estabeleceremos este diálogo entre os três autores para analisarmos as representações do negro nos livros didáticos de Sociologia do PNL D – 2015.

2.1 A vida tem sempre razão:¹³ Sociologia à luz de Guerreiro Ramos

Nascido em Santo Amaro da Purificação no Estado da Bahia, Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) foi, indiscutivelmente, um dos maiores sociólogos brasileiros. Autor de livros como “Introdução crítica à sociologia brasileira” (1957) e “A redução sociológica” (1958), suas contribuições investiam na construção de um pensamento autônomo, uma sociologia militante que encarasse o colonialismo e o subdesenvolvimento como tarefa de primeira grandeza. Não

¹³ Trecho da resposta de Guerreiro Ramos em uma entrevista publicada pela Revista Marco (nº 4, 1954) com relação à pergunta: “Sua posição na sociologia brasileira é muito insólita. Como chegou a ela?”

foi por acaso que Guerreiro Ramos tornou-se um dos intelectuais mais destacados do extinto Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instituição que abrigou tantos intelectuais de grande envergadura, como Álvaro Vieira Pinto, Wanderley Guilherme dos Santos, entre outros.

Contudo, há uma característica de Guerreiro Ramos que, partindo do objetivo deste trabalho – verificar a abordagem referente ao negro brasileiro nos livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio –, é fundamental: trata-se de um sociólogo negro.

Ao considerarmos o contexto atual, no qual estão em curso os programas de ações afirmativas, responsáveis pelo aumento da presença negra nas universidades brasileiras, podemos constatar, no entanto, que ainda é muito baixa a presença de professores negros nas universidades públicas, assim como a presença de intelectuais negros na grade curricular. Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2007) arriscam conjecturar a respeito dessa ausência de docentes/intelectuais negros:

“A nossa hipótese é de que isto ocorre como o resultado da soma de diferentes fatores: a geopolítica do conhecimento que tem levado a minimizar a produção dos intelectuais negros; o funcionamento da cultura acadêmica (networks) e do capital social e simbólico requeridos; o isolamento do intelectual negro, particularmente, quando ele é politicamente comprometido com o combate às desigualdades raciais e, evidentemente, ao racismo, tal como ele se manifesta em nossa sociedade” (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2007).

A ausência e/ou o não reconhecimento da obra de Guerreiro Ramos nas disciplinas dos cursos de Ciências Sociais em si já é um “genocídio intelectual”.¹⁴ Um sociólogo dessa estatura, que esteve comprometido com questões fundamentais da vida nacional (delinquência juvenil, mortalidade infantil, medicina popular, administração, racismo), deve estar, a nosso juízo, ao alcance da população em geral, sobretudo dos grupos subalternizados racial e economicamente. De tal maneira que, através do artigo 26-A da LDB e do ensino de Sociologia no Ensino Médio, torna-se fundamental a presença do pensamento Guerreiriano no currículo escolar, pois, sem dúvida, consiste em uma das maiores referências para os estudos das relações raciais no Brasil. Essa presença contemplaria não só a demanda acadêmica negra que reivindica sua própria geopolítica e corpo-política do conhecimento (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2007), historicamente rechaçada e marginalizada, mas também oportunizaria aos jovens e adultos da

¹⁴ Termo utilizado pelo professor e reitor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Roberto Leher, para se referir à lógica produtivista acadêmica e seu sistema de avaliação que impede a produção de conhecimento mais profundo a partir de questões com relevância social.

Educação Básica conhecimentos sociológicos sobre questões que os atravessam cotidianamente.

Partindo destes pressupostos, nosso objetivo é trabalhar com algumas categorias/noções conceituais desenvolvidas por Guerreiro Ramos e que nos permitem entender a dinâmica das relações raciais no Brasil, constituindo uma visão autêntica¹⁵ do negro na Sociologia brasileira. A perspectiva adotada nesta pesquisa é a de que é necessário romper com a tradição antropológica branca que fez do negro objeto de estudo das Ciências Sociais. Nossa tarefa à luz de Guerreiro é evidenciar o “negro como lugar”, desconstruindo noções inadequadas a respeito da população afro-brasileira que foram legitimadas pelo campo científico:

“Os estudos sobre o negro no Brasil tornaram-se exemplo por excelência de uma sociologia julgada etnocêntrica e alienada que, incapaz de reconhecer os afro-brasileiros como uma força dinâmica, uma das principais matrizes demográficas do povo brasileiro, tomava-os como exótico objeto de pesquisa, ao modo dos antropólogos estrangeiros, e contribuía para a preservação das condições culturais retardatárias nas quais se encontrava uma parcela da população negra” (MAIO, 2015).

Nesse sentido, concebemos como fundamental para o investimento na autonomia da população negra brasileira – empreendimento presente nas ações afirmativas – e conhecimento na comunidade escolar, a compreensão da perspectiva humanista do negro presente na obra de Guerreiro Ramos: *a práxis* negra humanista. Através da dialética da negritude Guerreiriana, intitulada “personalismo negro” (BARBOSA, 2006), nosso intuito é retomar o debate que envolve política de reconhecimento a partir da construção de identidade(s) e reivindicar um ensino de Sociologia que dialogue com a vida da população negra brasileira, atuando como ferramenta de transformação e não como um aparelho que reduz o negro ao corpo descritivo determinado a ocupar espaços particulares na sociedade (lugar de negro).

2.2 A desalienação do negro brasileiro

O denominado “personalismo negro”, de acordo com Muryatan Barbosa (2006), consiste numa visão humanista do negro em Guerreiro Ramos que pode ser compreendida como

¹⁵ Segundo Guerreiro Ramos (1995), a Sociologia brasileira está carregada de dogmatismo, dedutivismo e alienação, e o resultado destas três deficiências no trabalho dos sociólogos nacionais se expressaria na inautenticidade.

uma dialética da negritude alicerçada sobre três prerrogativas complementares: a assunção da negritude pelo “homem de pele escura”, o niger sum (tese); a suspensão da brancura (antítese); e uma compreensão humanística do valor objetivo da negrura e da luta negra (síntese). Ainda de acordo com o autor, tratar-se-ia de uma experiência particular de autorrealização humana, em que o “homem de pele escura” concretizaria sua existência desconstruindo a unidimensionalidade advinda da identidade racial essencialista, que o teria transformado em negro na história ocidental a partir de discursos e normatizações (BARBOSA, 2006). Em outras palavras, trata-se de um caminho para a desconstrução do imaginário social racista que historicamente impediu os negros – e outros grupos não-brancos – de participarem como iguais nas interações sociais, na construção da cidadania.

A respeito da condição alienada inerente às sociedades que passaram pelo processo de colonização, como é o caso do Brasil, Guerreiro exprime a operacionalidade de sua dialética da negritude:

“[...] Mas, pratiquemos um ato de suspensão da brancura e com este procedimento fenomenológico nos habilitaremos a alcançar a sua precariedade e, daí, a perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa. De repente nos torna óbvio o nosso empedernimento pela brancura, nos torna perceptível a venda dos nossos olhos. É como se saíssemos do nevoeiro da brancura - o que nos parece olhá-la em sua precariedade social e histórica. E ainda que, por um momento, para obter certa correção do nosso aparelho óptico, poderíamos dizer que das trevas da brancura só nos libertaremos à luz da negrura. [...] Purgado o nosso empedernimento pela brancura, estamos aptos a enxergar a beleza negra, beleza que vale por sua imanência e que exige ser aferida por critérios específicos. A beleza negra vale intrinsecamente e não enquanto alienada. Há, de fato, exemplares de corpos negros, masculinos e femininos, que valem por si mesmos, do ponto de vista estético, e não enquanto se alteram ou se aculturam para aproximar-se dos padrões da brancura. [...] Não é uma reivindicação racial o que confere positividade à negrura: é uma verificação objetiva. É assim, objetivamente, que pedimos para a beleza negra o seu lugar no plano egrégio. Na atitude de quem associa a beleza negra ao meramente popular, folclórico, ingênuo ou exótico, há um preconceito larvar, uma inconsciente recusa de aceita-la liberalmente. Eis porque é digna de repulsa toda atitude que, sob a forma de folclore, antropologia ou etnologia, reduz os valores negros ao plano do ingênuo ou do magístico” (RAMOS, 1995, p. 243).

A partir desta problematização de Guerreiro Ramos no que concerne aos valores, padrões estéticos (re)produzidos pela ordem dominante (branca/eurocêntrica) em sociedades

como a nossa, abre-se a possibilidade de repensarmos a maneira na qual concebemos a luta por igualdade racial através de políticas do reconhecimento, além da própria ótica veiculada pelas Ciências Sociais (Sociologia) referente ao negro na sociedade brasileira. Essa possibilidade pode ser sintetizada através das questões colocadas por Barbosa (2006): como fundamentar a ação política negra sem uma percepção essencialista da mesma? Como conciliar tal visão política com a perspectiva multicultural? Ainda podemos acrescentar: é possível uma visão sociológica do negro que não o aprisione a mero tema/objeto? Acreditamos que a *práxis* negra humanista de Guerreiro consiste num instrumento para explorarmos outras possibilidades de reconhecimento sem nos prendermos exclusivamente ao modelo de identidade, na medida em que se percebe que não há nada de essencial no homem negro. O fato de possuir a cor da pele escura e as decorrências psicológicas – e materiais – da existência dessa cor em uma sociedade colonial racista, cujo ideal valorativo gira em torno do branco europeu, é o que compartilhamos de maneira factual.

Corroborando com esta tese, o intelectual revolucionário martinicano Frantz Fanon não vacilou ao evidenciar a importância que é para o negro estar ciente de que o não reconhecimento também está relacionado à produção da vida material e não apenas aos danos na autoestima dos membros do grupo em questão:

“[...] A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:
- inicialmente econômico;
- em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade” (FANON, 2008, p. 28).

Por este viés, tanto Guerreiro quanto Fanon estão concebendo a condição do homem negro na sociedade a partir dos desdobramentos que a cor da sua pele (negra) apresenta em uma sociedade sustentada por padrões de referência construídos socialmente pelo branco dominador. Nesse sentido, assim como Guerreiro Ramos, Fanon investe na desconstrução da ordem dominante, do *status quo*, para que o negro subalternizado possa tornar-se senhor de si, consciente dos mecanismos sociais que o colocaram na condição de inferioridade:

“Em outras palavras, o negro não deve ser mais colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a

expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a ‘manter as distâncias’; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais” (FANON, 2008, p. 95).

Ao mesmo tempo em que o negro não deve estar fadado ao branqueamento, também não deve essencializar sua existência ao afirmar a negritude sem questionar as estruturas sociais construídas historicamente, e que o colocam em situação de subalternidade. Identificar essas estruturas para buscar a construção de uma sociedade mais justa, democrática, antirracista e investir num pensamento sociológico que permita aos membros da população negra brasileira conhecerem mais sua própria história e reivindicarem direitos sem colocar mais água somente no moinho da identidade que, em alguma medida, torna-se problemática por essencializá-los culturalmente, é fundamental compreendermos o racismo como estratégia colonizadora/branca:

“À luz de uma sociologia indutiva, isto é, de uma sociologia cujos critérios sejam induzidos da realidade brasileira, e não imitados da prática de sociólogos de outros países, à luz de uma sociologia científica, o que se tem chamado no Brasil de ‘problema do negro’ é reflexo da patologia social do ‘branco’ brasileiro, de sua dependência psicológica. Foi uma minoria de ‘brancos’ letrados que criou esse ‘problema’, adotando critérios de trabalho intelectual não induzidos de suas circunstâncias naturais diretas” (RAMOS, 1995, p. 236).

Por este viés, podemos trabalhar com o entendimento de que o racismo no Brasil é um problema branco, de tal maneira que não cabe à população negra o ônus da reeducação da sociedade. Todavia, superar o racismo demanda reconhecer a humanidade nos povos de pele preta, tarefa que para lograr êxito necessita da multiplicação das vozes/narrativas, ou seja, o “negro como lugar” de enunciação deve ser contemplado. Não há necessidade de que uma pessoa negra tenha que apontar os privilégios materiais e subjetivos inerentes às pessoas brancas, tampouco é somente função nossa discutir a questão racial (visto que o racismo não é um problema por nós engendrado). Entretanto, o apagamento histórico de nossas narrativas causa um prejuízo social que, a despeito de atingir a todos, causa mais danos à nossa matriz demográfica:

“O negro é povo, no Brasil. Não é um componente estranho de nossa demografia. Ao contrário, é a sua mais importante matriz demográfica. E este fato tem de ser erigido à categoria de valor, como o exige a nossa dignidade e o nosso orgulho de povo independente. O negro no Brasil

não é anedota, é um parâmetro da realidade nacional. A condição do negro só é sociologicamente problemática em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, ávido de identificação com o europeu. Descortino, portanto, no Brasil, de um lado, um ‘problema do negro’ tal como é colocado pelos profissionais de sociologia e, de outro lado, um ‘problema do negro’, tal como é, efetivamente, vivido” (RAMOS, 1995, p. 200).

Enfim, a condição do negro a ser superada, em realidade, é complexa e vincula aspectos culturais, psicossociais (como se vê diante da estética branca), aspectos de moralidade (envolve reconhecimento dos outros e de si) e também aspectos de desigualdade material concreta.¹⁶ Estas variadas formas de dominação e discriminação inerentes às pessoas portadoras de pele escura demandam tratamentos específicos, de tal maneira que as reivindicações por equidade através do modelo de identidade podem representar limitações na implementação de políticas de reconhecimento e na superação da desigualdade racial.

2.3 Guerreiro encontra Fraser: a questão da identidade negra

Nos primórdios de seu envolvimento com o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1949, ao lado também de Abdias do Nascimento, um dos maiores intelectuais negros do país, Guerreiro Ramos assumiu o desafio de investir num projeto de valorização da subjetividade de negros e mulatos, tendo em vista a superação dos recalques provocados pela escravidão e pela exclusão do processo de modernização capitalista por meio do teatro, do psicodrama, do sociodrama, além de um conjunto de iniciativas de profissionalização da população negra (MAIO, 2015). Entretanto, ao compreendermos a *práxis* negra humanista de Guerreiro Ramos, percebemos que a maneira pela qual o autor se engajou na luta por reconhecimento distingue-se, em alguma medida, da ideia de identidade, comum na agenda política dos movimentos sociais negros – também presente no movimento feminista, LGBT, entre outros. Uma vez, que para Guerreiro, não há essencialismo identitário, mas sim relações sociais desiguais que perpetuam o lugar de negro, é possível identificar aproximação de seu pensamento com a abordagem desenvolvida por Nancy Fraser. A autora nega que seja possível construir reconhecimento e justiça social a partir da afirmação de identidades frente a outras. Esse

¹⁶ “Os dados do IBGE/PNAD sobre a pobreza no Brasil mostram que atualmente o contingente da população negra, que representa 53,6% da população total, está sobre-representada entre os 10% mais pobres, com uma participação da ordem de 76%. De outro lado, quando observamos os grupos de maior renda, a sub-representação da população negra não é menos marcante. Do segmento correspondente ao 1% mais rico, a participação da população negra é de 15% do total” (FARIAS, 2015).

caminho suporia a boa vontade do outro em aceitar. Sendo assim, a intelectual estadunidense defende a paridade de participação que requer a ótica sobre a institucionalidade com vistas a superar desigualdades, porque distingue-se da ideia de identidade cultural apenas, e de aspectos mais complexos que interligam cultura e vida material.

Nancy Fraser, preocupada em responder teoricamente aos anseios que reverberam na ação política de movimentos sociais que reivindicam justiça social pelo prisma do reconhecimento e também da redistribuição, traz contribuições relevantes no que concerne às falsas antíteses que polarizam estas duas esferas de justiça:

“Claro que essa distinção entre injustiça econômica e injustiça cultural é analítica. Na prática, ambas estão interligadas. Até mesmo as instituições econômicas mais materiais têm uma dimensão cultural constitutiva, irreduzível; estão atravessadas por significados e normas. Similarmente, até mesmo as práticas culturais mais discursivas têm uma dimensão político-econômica constitutiva, irreduzível; são suportadas por apoios materiais. Portanto, longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica” (FRASER, 1997).

No caso do negro no Brasil e, conseqüentemente, das ações do movimento social negro na luta por direitos, a injustiça é de caráter cultural e econômico, exigindo reparações no plano racial e classista. No esforço para a elaboração de teorias/conceitos que possam minimamente articular as demandas de grupos/indivíduos que reivindicam justiça social através dessas categorias sem reduzi-las a uma falsa oposição, que leva ao que Fraser (2007) classifica como "esquizofrenia filosófica", a autora sugere alguns caminhos. Neste sentido, propõe uma abordagem da justiça social que permaneça - sempre que possível - no terreno da moralidade (Kantiana), evitando o terreno da ética (Hegeliana) e a reprodução de paradigmas que se excluem na formulação de políticas de redistribuição (moralidade/"correto"/"justo") e reconhecimento (ética/"bem"/"boa vida"). De tal maneira que Fraser propõe uma noção ampla de justiça que também comporte as reivindicações de reconhecimento, embora não exclua por completo a possibilidade de haver casos em que necessite de uma avaliação ética.

Partindo destes pressupostos, a autora faz uma crítica ao modelo da identidade, amplamente utilizado pelos denominados “novos movimentos sociais”, evidenciando seus problemas e limites:

"O modelo de identidade é profundamente problemático. Entendo o não reconhecimento como um dano à identidade, ele enfatiza a estrutura psíquica em detrimento das instituições sociais e da interação social. Assim, ele arrisca substituir a mudança social por formas intrusas de engenharia da consciência. O modelo agrava esses riscos, ao posicionar a identidade de grupo como objeto do reconhecimento. Enfatizando a elaboração e a manifestação de uma identidade coletiva autêntica, autoafirmativa e auto-poiética, ele submete os membros individuais a uma pressão moral a fim de se conformarem à cultura do grupo. Muitas vezes, o resultado é a imposição de uma identidade de grupo singular e drasticamente simplificada que nega a complexidade das vidas dos indivíduos, a multiplicidade de suas identificações e as interseções de suas várias afiliações. Além disso, o modelo reifica a cultura. Ignorando as interações transculturais, ele trata as culturas como profundamente definidas, separadas e não interativas, como se fosse óbvio onde uma termina e a outra começa. Como resultado, ele tende a promover o separatismo e a enclausurar os grupos ao invés de fomentar interações entre eles. Ademais, ao negar a heterogeneidade interna, o modelo de identidade obscurece as disputas, dentro dos grupos sociais, por autoridade para representá-los, assim como por poder" (FRASER, 2007).

Após destacar alguns aspectos que tornam o modelo de identidade inviável na luta por reconhecimento vinculado à busca de superação da desigualdade, Fraser propõe uma análise alternativa, tratando o reconhecimento como uma questão de status social, mais especificamente:

“Dessa perspectiva – que eu chamarei de modelo de status – o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. O não reconhecimento, conseqüentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa subordinação social no sentido de ser privado de participar como um igual na vida social. Reparar a injustiça certamente requer uma política de reconhecimento, mas isso não significa mais uma política de identidade. No modelo de status, ao contrário, isso significa uma política que visa a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual” (FRASER, 2007).

Nesse sentido, podemos promover um diálogo frutífero da autora estadunidense com o pensamento de Guerreiro Ramos, pois, na medida em que Nancy Fraser (2007) propõe que se examinem os padrões institucionalizados de valoração cultural, analisando se os efeitos de tais padrões constituem os atores sociais como parceiros capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social (reconhecimento recíproco e igualdade de status), ou se, por outro lado, esses padrões constituem os atores como inferiores, excluídos, invisíveis (não reconhecimento e subordinação de status), ela está mirando no cerne da desigualdade racial no Brasil que já havia sido destacado por Guerreiro Ramos: o ideal de brancura e a padronização instituída a partir deste ideal.

“O tema das relações de raça no Brasil chega, nestes dias, a um momento polêmico. Até aqui se tem falado numa antropologia e numa sociologia do negro. Hoje, condições objetivas da sociedade brasileira colocam o problema do ‘branco’ e aqueles estudos ‘antropológicos’ e ‘sociológicos’ rapidamente perdem atualidade” (RAMOS, 1995, p. 216).

A perspectiva teórica adotada por Nancy Fraser corrobora com a análise sociológica de Guerreiro Ramos, constatando que o problema racial no Brasil está na estrutura social construída ao longo da história e que privilegia o grupo branco – pois foi constituída pelo colonizador europeu para afirmar seus próprios valores –, em detrimento da exclusão e marginalização da população negra e não-branca em geral. De tal maneira que, uma demanda por reconhecimento, como salientamos estar presente no movimento social negro, não significa valorizar a identidade de grupo, inclusive porque tal identidade seria fruto de padrões institucionalizados – senso comum, antropológicos, “científicos” –, que insistem em demarcar o lugar do negro na sociedade, nos lugares de menor prestígio social, diga-se de passagem. Em contrapartida, o reconhecimento a partir do modelo de status procura tornar o sujeito subordinado um parceiro integral, capaz de interagir igualmente com os outros membros da sociedade. Objetivamente, essa posição permite “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (FRASER, 2007).

Por esta razão, evidenciamos a lucidez intelectual de Guerreiro Ramos já na década de 1950, uma vez que não vacilou em denunciar o problema do colonialismo intelectual que ocultava o elementar nas relações raciais no Brasil – o ideal da brancura institucionalizado –, que penaliza sistematicamente a população negra brasileira exclusivamente pela coloração de

sua pele, enquanto, simultaneamente, aborda o negro como assunto descritivo, reforçando a visão estereotipada, exótica e negligenciando a *práxis* negra que o coloca como sujeito e não apenas como objeto:

"Determinada condição humana é erigida à categoria de problema quando, entre outras coisas, não se coaduna com um ideal, um valor ou uma norma. Que a rotula como problema, estima-a ou a avalia anormal. Ora, o negro no Brasil é objeto de estudo como problema na medida que discrepa de que norma ou valor? Os primeiros estudos no campo trataram das formas de religiosidade do negro. Terá, porém, o negro, entre nós, religião específica? Objetivamente, não. [...] Tem sido, também, considerada com frequência a criminalidade do negro. Terão, porém, o negro e seus descendentes criminalidade específica? Objetivamente, ainda não. [...] Nestas condições, o que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. A cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência" (RAMOS, 1995, p. 190-192).

Diante desta análise, torna-se elementar para um pensamento sociológico que esteja fundamentado com o propósito de estudar as relações étnico-raciais: evidenciar os privilégios da brancura (atualmente expresso nos estudos sobre branquidade/branquitude),¹⁷ e evitar, quando possível, as dificuldades encontradas no modelo de identidade. Partindo do conceito de status desenvolvido por Fraser (2007), podemos evitar alguns problemas: em primeiro lugar, ao rejeitar a visão de reconhecimento como valorização da identidade de grupo, evita-se essencializar tais identidades. Em segundo lugar, ao focar nos efeitos das normas institucionalizadas sobre as capacidades para a interação, resiste-se à tentação de substituir a mudança social pela reengenharia da consciência, de tal maneira que procura-se evitar esforços para que segmentos conservadores e reacionários reconheçam as demandas da população negra exclusivamente através de uma identidade coletiva, que deseja mais participação nas relações de poder estabelecidas, ao invés de rever as estruturas que são responsáveis pela manutenção

¹⁷ Conforme colocado por Camila Moreira de Jesus, "...a branquitude passa a ser discutida como um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito a vantagem estrutural em relação aos negros. Já a nomenclatura branquidade, toma o lugar que até então dizia respeito a branquitude, para definir as práticas daqueles indivíduos brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente". Guerreiro Ramos e Frantz Fanon foram precursores nos debates sobre branquidade/branquitude, a despeito de não terem utilizado estes termos em suas respectivas obras. Para uma análise mais detalhada: JESUS, Camila Moreira de. Branquitude X Branquidade: uma análise conceitual do ser branco. Disponível em <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>>. Último acesso em 04/06/2017, às 18:30.

da desigualdade racial. Em terceiro lugar, a igualdade de status no sentido de paridade de participação, valoriza a interação entre os grupos, em oposição ao separatismo e ao enclausuramento. Por último, evita a reificação da cultura, sem negar a sua importância política.

Evitando o modelo de identidade e trazendo as reivindicações por reconhecimento para o campo da moral da justiça, é possível canalizarmos o engajamento militante destes intelectuais negros do século XX, e resgatarmos a vitalidade de um pensamento negro na Sociologia que ainda está à margem, e que constitui um suporte teórico importante para os debates atuais sobre ações afirmativas, políticas de reconhecimento, etc. Damos sentido aos combates em que logramos êxito no que concerne à luta por direitos para a população negra no Brasil passa por uma Sociologia que invista nas vivências de intelectuais negros:

“A rebelião de que se trata nestas páginas será um passo preliminar da rebelião total dos povos de cor para se tornarem sujeitos de seu próprio destino. Não se trata de novo racismo às avessas, às avessas daquele de que foram arautos Gobineau, Lapougue, Rosenberg et caterva. Trata-se de que, até hoje, o negro tem sido mero objeto de versões de cuja elaboração não participa. Em todas essas versões se reflete a perspectiva de que se exclui o negro como sujeito autêntico. Autenticidade é a palavra que, por fim, deve ser escrita. Autenticidade para o negro significa idoneidade consigo próprio, adesão e lealdade ao repertório de suas contingências existenciais, imediatas e específicas. E na medida em que ele se exprime de modo autêntico, as versões oficiais a seu respeito se desmascaram e se revelam nos seus intuitos mistificadores, deliberados ou equivocados. O negro, na versão de seus ‘amigos profissionais’ e dos que, mesmo de boa-fé, o veem de fora, é uma coisa. Outra é - o negro desde dentro” (RAMOS, 1995, p. 248).

2.4 O negro desde dentro

No ano de 1950, o Brasil, visto de fora, foi escolhido como palco para pesquisa sobre relações raciais patrocinada pela UNESCO, referente à agenda antirracista formulada pela agência internacional, sobretudo a partir do impacto do genocídio nazista ocorrido na Segunda Guerra Mundial. Em meio ao debate sobre o valor heurístico do conceito de raça, o Brasil foi concebido como um laboratório que atestaria cientificamente uma sociedade sem raças, contrapondo-se positivamente em relação às experiências de racismo na África do Sul e nos Estados Unidos (MAIO, 2015). Tal visão sobre o Brasil indica a influência da obra de Gilberto Freyre, “Casa grande e Senzala” (1933), assim como os esforços para solidificar o imaginário social no qual o Brasil representa um paraíso racial, obviamente, por tratar-se de uma literatura

que não conta com a participação de intelectuais e/ou ativistas negros na sua elaboração. O negro era o tema e, não por acaso, o próprio projeto financiado pela UNESCO é considerado, até hoje, a maior pesquisa sobre relações raciais realizada por pesquisadores brancos no Brasil (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007). Guerreiro Ramos, nesta época, já militava no Teatro Experimental do Negro e tentou influir no desenho do projeto, propondo políticas sociais de educação e formação profissional que contribuíssem para a ascensão social do negro. Conforme relatou Marcos Chor Maio:

“A proposta de Guerreiro Ramos destoava da iniciativa da Unesco. A instituição multilateral estabeleceu como meta financiar um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil que servissem de subsídio para uma ampla campanha educacional contra o racismo. As duas propostas tinham afinidades políticas, mas se diferenciavam quanto aos meios. Guerreiro privilegiou a experiência do ativismo negro e de uma sociologia de cunho eminentemente prático que vinha seguindo desde os primórdios de suas atividades profissionais, quando desenvolveu estudos sobre puericultura, mortalidade infantil, padrão de vida e pauperismo. Ele acreditava que o estudo sociológico e a ação prática deviam ser concomitantes, de tal forma que a formulação das pesquisas exigia uma clara definição de seus objetivos políticos” (MAIO, 2015).

Preservando rigor científico e honestidade intelectual, Guerreiro Ramos distingue-se da Sociologia da época – e, em alguma medida, também da atual –, encarando o subdesenvolvimento como tarefa intelectual sociológica de primeira grandeza. Por este viés, ao investir nos estudos das relações raciais, Guerreiro elabora duas categorias nas quais sustentará sua crítica à antropologia desenvolvida no Brasil, o “negro-tema” e o “negro-vida”:

“Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados ‘antropólogos’ e ‘sociólogos’. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida.

O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção.

O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar, é despistador, proteico, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje.

Mal formuladas as retratações verbais do negro no Brasil, elas já estão caducas ou já se revelam falsas, porque o negro-vida é como o rio de que fala Heráclito, em que não se entra duas vezes” (RAMOS, 1995, p. 215).

Nos parece que Guerreiro sugere, a partir destas noções conceituais, um conjunto de ações que caracterizariam a renovação da *práxis* política das Ciências Sociais e dos próprios movimentos sociais de cunho étnico-racial. Ao realizarmos o exercício dialético proposto pelo autor em direção a uma visão humanista do negro (personalismo negro), não faria mais sentido a Sociologia e a Antropologia abordarem o negro somente como tema de pesquisa que reforçaria um desvio de comportamento cultural entre o negro e o branco brasileiro. Pois o negro não possui *a priori* um comportamento específico, cultura ou religião determinada, e tampouco um folclore exótico como marca. A condição negra é sempre um devir, no qual os membros desta população carregam em comum apenas a cor da pele escura e os estigmas construídos para manter-nos em situação de subalternidade:

“Um desses processos de disfarce étnico, que aquela minoria tem utilizado, é a tematização do negro. Ao tomar o negro como tema, elementos da camada ‘branca’ minoritária se tornam mais brancos, aproximando-se de seu arquétipo estético - que é europeu” (RAMOS, 1995, p. 226).

O resgate da obra de Guerreiro Ramos contempla vários aspectos que dizem respeito à luta por reconhecimento efetuada pela militância negra: em primeiro lugar, por se tratar de um sociólogo negro, alcança a questão da produção do conhecimento e a posicionalidade do autor, preservando o lugar de enunciação do intelectual negro. Em segundo lugar, oportuniza não só aos alunos de graduação, mas também aos do Ensino Médio – que é nosso foco de pesquisa – o acesso a um pensamento sobre o negro brasileiro que não o mumifica, pelo contrário, afirma a presença negra como multiforme e compreende de maneira humanística o valor objetivo da condição e da luta negra. Em terceiro lugar, fortalece a ação afirmativa referente à Lei 10.639/03, ofertando uma visão sociológica do negro brasileiro, problematizando a própria noção de cultura negra reproduzida nas Ciências Sociais e presente nos livros didáticos. Enfim, trata-se de uma relevante contribuição e que oferece mais elementos para pensarmos as ações afirmativas e o papel da Sociologia na Educação Básica:

“Todo verdadeiro saber sociológico tem sido elaborado de modo pedestre, por meio do enlaçamento, às vezes penoso, do pensamento do

sociólogo com os fatos de que participa. Não pode haver efetiva sociologia sem sincero, profundo envolvimento da cotidianidade pelo pensamento permanentemente em vigília. Não há geração espontânea da sociologia. Em toda parte onde ela é genuína, foi elaborada mediante processo cooperativo e cumulativo” (RAMOS, 1995, p. 123).

Entretanto, as experiências vividas pelos africanos escravizados e seus descendentes aqui no Brasil representam uma luta histórica contra os padrões dominantes institucionalizados. Esses processos de luta, resistência e resiliência não conformam necessariamente uma identidade negra – objeto das políticas de reconhecimento –, mas uma diversidade que aponta caminhos para uma sociedade mais justa. Ao direcionar seus estudos para as revoltas protagonizadas pelos negros no Brasil e o significado político de suas manifestações culturais, Clóvis Moura contribui na constituição de um pensamento sociológico no qual preservamos a ideia do “negro como lugar”.

2.5 Pensamento negro socialista: a Sociologia de Clóvis Moura

Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003) nasceu na cidade de Amarante, no interior do estado do Piauí. Após ter vivido períodos de escolarização no Rio Grande do Norte e na Bahia – frequentando instituições de educação formal que objetivavam formar elites intelectuais e políticas –, e engrossado as fileiras do Partido Comunista Brasileiro (PCB), Clóvis chegará em São Paulo através da influência de amigos, intelectuais e militantes comunistas com quem mantinha contato. E será em São Paulo, a partir dos anos cinquenta, que Clóvis Moura desenvolverá com maior rigor a sua obra sociológica e militante, imerso nas atividades da intelectualidade negra da época. Além de suas reflexões publicadas em artigos das revistas *Fundamentos* e *Brasiliense* – todas elas ligadas ao PCB e com forte circulação entre intelectuais paulistanos –, destaca-se a publicação do livro “Rebeliões da Senzala” (1959) e “Sociologia do negro brasileiro” (1988).

Da mesma forma com a qual escolhemos resgatar a obra de Alberto Guerreiro Ramos, valorizando a posicionalidade do autor na produção de conhecimento, seu lugar de enunciação, o mesmo vale para Clóvis Moura, pois trata-se de um intelectual negro, socialista e que, apesar de manter contato com destacados círculos intelectuais em São Paulo, foi marginalizado pela Sociologia acadêmica. De tal maneira que, no âmbito das políticas de ações afirmativas no campo da Educação, Moura também oferece contribuições relevantes no que concerne à história

e à cultura negra brasileira, conteúdos amparados pela legislação em vigor e de caráter obrigatório em todas as escolas do Brasil.

Nesse sentido, é interessante destacarmos a ambivalência da condição racial de Clóvis Moura, conforme relatou Fábio Nogueira de Oliveira (2009), pois, integrante de uma família racialmente mista e vivendo em um país onde passaria por branco ou “moreno”, Clóvis Moura se autodefine negro. Segundo Oliveira:

“O que podemos afirmar é que, a partir dos anos 70, Moura passa a se apresentar publicamente como intelectual negro e, ao contrário dos anos 50 e 60, mantém forte relação com organizações negras e antirracistas, a exemplo do MNU (Movimento Negro Unificado), em 1978, e da UNEGRO (União dos Negros Pela Igualdade), em 1989” (OLIVEIRA, 2009).

A postura política de Clóvis Moura, que se expressa na autodeclaração, salienta a importância das ações afirmativas como política de reconhecimento, considerando que já foi constatado um aumento no número de pessoas que se autodeclaram negras¹⁸ (pretas ou pardas) desde a implementação destas políticas públicas com corte racial. A presença da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar também fortalece esta desalienação, que passa pela assunção da negritude e suspensão da branquidade (RAMOS, 1995), inerente ao processo de autodeclaração. Reiteramos que o tempo histórico que estamos vivendo nos condiciona a resgatar essa literatura negra sociológica, que afirma a nossa diferença e agencia a participação da população negra como igual na interação social. Para isso, no entanto, é necessário perceber e compreender de que maneira o negro está inserido na sociedade e qual o significado e propósito de sua luta:

“Onde me meter de agora em diante? Sentia subir de todas as partes dispersas de meu ser um fluxo facilmente identificável. Eu estava ficando com raiva. O fogo há muito tempo estava morto, mas eis que novamente o preto tremia.

-Olhe, ele é bonito, esse preto...

-O preto bonito tá cagando pra você, madame!

A vergonha ornamentou o rosto da madame. Enfim, eu ficava livre de minhas rumações. No mesmo momento compreendi duas coisas: identificava meus inimigos e provocava escândalo completamente satisfeito. Íamos, enfim, poder nos divertir.

¹⁸ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2014) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou que a população negra no Brasil chega a 53% - pretos e pardos são 53,6% (de acordo com autodeclaração de cor/raça).

Tendo o campo de batalha sido delimitado, entrei na luta.

Como assim? No momento em que eu esquecia, perdoava e desejava apenas amar, devolviam-me, como uma bofetada em pleno rosto, minha mensagem! O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro - ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. [...]

Como assim? Quando então eu tinha todos os motivos para odiar, detestar, rejeitavam-me? Quando então devia ser adulado, solicitado, recusavam qualquer reconhecimento? Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como Negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (FANON, 2008, p.108, grifo nosso).

Este trecho de “Pele negra, máscaras brancas” diz respeito a um momento decisivo na vida de qualquer pessoa que compartilhe uma ancestralidade relacionada à diáspora: o momento em que deixa de se ver como “morena”, “mulata” e assume-se como negra. No caso do Brasil, país com elevado grau de miscigenação, as pessoas que possuem um tom de pele mais claro – em consequência de relações inter-raciais – teriam mais dificuldade em reconhecer sua negritude, aproximando-se do ideal de branquidade inerente à nossa sociedade colonizada por europeus. Basta recordarmos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada pelo IBGE no ano de 1976, registrada no livro “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira” de Lilia Schwarcz (2012), na qual os brasileiros se atribuíram 136 cores diferentes, reveladora de uma verdadeira aquarela do Brasil. Este dado reflete o esforço dos entrevistados para se autodefinirem através de termos que os deixassem mais próximo possível do branco, de tal maneira que se autodeclarar negro pode representar um impacto no que concerne ao reposicionamento diante dos padrões institucionalizados que colocam o branco como referência estética, cultural, civilizacional. Também implica uma localização referente à sociedade capitalista dependente dividida em classes, pois, na medida em que se renuncia aos padrões da classe dominante que estabeleceu que embranquecer é sinônimo de ascender socialmente, o sujeito caminha em direção à valorização da luta negra (SILVA, 2016).

Por estas razões, consideramos importante a trajetória de Clóvis Moura que, radicalizando-se politicamente – através dos movimentos sociais e da própria Sociologia –, constituiu um pensamento contra-hegemônico para as Ciências Sociais, dialogando com o negro na condição de sujeito político, e não simplesmente objeto de estudos antropológicos. Conforme relata Oliveira:

“Do terreno da cultura, a liderança negra do MNU e outras organizações negras chegariam à política. É neste hibridismo entre cultura, política e consciência negro-revolucionária que a produção intelectual de Clóvis Moura, que nos anos 40 e 50 transitaria da cultura negra à luta de classes negra – processo materializado no quilombo e sua maior expressão, Palmares –, constituirá um manancial de análises sociológicas do negro-rebelde. Em nosso ponto de vista, com o surgimento da sociologia da práxis negra temos a radicalização do significado político do negro na sociedade ocidental” (OLIVEIRA, 2009).

Partindo destas considerações, concebemos como crucial a retomada da obra de Clóvis Moura devido à ausência de autores negros na Sociologia e, mais especificamente, pela dificuldade atual, tanto da academia como dos movimentos sociais, em lidar com grupos que demandam políticas no campo da justiça social que envolvem “reconhecimento e redistribuição” (FRASER, 1997). Ao eleger o marxismo como teoria com potencialidade para interpretar os dilemas do negro na sociedade brasileira, Moura marca posição em um campo de estudos nas Ciências Sociais que rigorosamente foi monopolizado por intelectuais brancos da escola paulista: Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, entre outros. Não se trata de desqualificar a contribuição destes autores – inclusive, Florestan Fernandes foi um intelectual militante até os últimos dias de sua vida e foi sensível às demandas da população negra –, mas de afirmarmos o lugar de enunciação do negro através da corpo-política do conhecimento (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2007). Por este prisma, a “Sociologia da práxis negra” mouriana apresenta-se como instrumento teórico-político de fundamental importância para pensarmos o negro brasileiro no ensino de Sociologia:

“Definimos por Sociologia da Práxis Negra o núcleo do pensamento mouriano a partir da articulação entre seus estudos sobre a rebelião negra e a sociologia da práxis que se constituía, em linhas gerais, como crítica radical à sociologia acadêmica. De uma maneira geral, a Sociologia da Práxis Negra opera uma dupla ruptura epistemológica em relação aos estudos sobre o negro no Brasil: a primeira, com a escola ‘culturalista’ de Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Edison Carneiro e Gilberto Freyre (esta ruptura se dá através do marxismo, com a análise da luta de classes na ordem escravista); a segunda ruptura – por dentro do marxismo – se dá quando a noção de práxis é colocada em primeiro plano, em detrimento de outras categorias (classe, estrutura etc.)” (OLIVEIRA, 2009).

A despeito da prevalência do discurso sobre o preconceito de classe no Brasil em oposição ao preconceito racial ainda ser eficaz e ter encontrado acolhimento também no marxismo – os partidos socialistas apresentam uma dificuldade histórica em dialogar com as demandas específicas do povo negro, assim como muitos intelectuais à esquerda –, a releitura de Clóvis Moura a partir de um marxismo que elege o negro como sujeito político na formação social brasileira é imprescindível tanto na manutenção das políticas públicas de caráter étnico-racial (cotas para negros e indígenas), quanto para o ensino de Sociologia articulado com o artigo 26-A da LDB.

2.6 Enegrecendo o marxismo na Sociologia brasileira

A literatura sociológica de Clóvis Moura coloca em evidência os acontecimentos do período colonial e de transição para o capitalismo dependente através de uma ótica na qual o negro é reconhecido como sujeito político na sociedade brasileira. Essa perspectiva é distinta da adotada pela tradição acadêmica nas Ciências Sociais, que concebiam o negro como objeto de estudo de questões particulares e exóticas, sem explorar o caráter transformativo das próprias análises culturais realizadas nessas pesquisas. Nesse sentido, é através do marxismo e da interlocução com intelectuais e ativistas do movimento social negro que Moura irá evidenciar os limites teórico-conceituais da antropologia de sua época, que fez do negro um tema para mantê-lo na condição de heteronomia:

“O que caracteriza fundamentalmente esse período da nossa história social é a luta do escravo contra esse aparelho de Estado. E é, por um lado, exatamente este eixo contraditório e decisório para a mudança social que é subestimado pela maioria dos sociólogos e historiadores do Brasil, os quais, se comprazem em descrever detalhes, em pesquisar minudências, exotismos, encontrar analogias, fugindo, desta forma, à tentativa de se analisar de maneira abrangente e científica as características, os graus de importância social, econômica, cultural e política dessas lutas. Toda uma literatura de acomodação sobrepõe-se aos poucos cientistas sociais que abordaram essa dicotomia básica, restituindo, com isto, ao negro escravo a sua postura de agente social dinâmico, não por haver criado a riqueza comum, mas, exatamente pelo contrário: por haver criado mecanismos de resistência e negação ao tipo de sociedade na qual o criador dessa riqueza era alienado de todo o produto elaborado” (MOURA, 1988, p.22).

Aqui já encontramos pontos de convergência com as críticas desferidas por Guerreiro Ramos às Ciências Sociais. Moura também não aceita essa literatura que descreve particularidades dos membros da população negra sem considerar o elementar, que seriam as contradições do sistema escravista e a luta política – que chegaram a expressão máxima nos combates de guerrilha e quilombagem¹⁹ –, protagonizada pelos negros organizados. De tal maneira que conceitos como o de aculturação, por exemplo, não eram suficientes e/ou adequados para entendermos o dinamismo das relações raciais no Brasil. Aqui, nos cabe retomar a crítica de Guerreiro Ramos ao uso deste conceito de forma indiscriminada:

“Em seus primeiros trabalhos sobre o negro no Brasil, Arthur Ramos utilizou a psicanálise. Depois aderiu à antropologia cultural e adotou o approach suspeitíssimo da aculturação. Em 1942, publicou *A aculturação negra no Brasil*. Que seria, em última análise? Um processo de preservação e expansão da ‘brancura’ de nossa herança cultural. Mas, a partir da perspectiva do negro, a aculturação se revela um ponto de vista que merece muitas reservas. Como um caso particular da europeização do mundo, a aculturação é, talvez, inevitável, pois que as populações de origem não europeia jamais poderiam participar, com vantagem e dignidade, da civilização universal, em sua forma contemporânea, sem a posse e o domínio de grande acervo de elementos culturais do Ocidente. Porém, Arthur Ramos adotou literalmente o approach da aculturação e não percebeu que ela teria limite: não pode fazer do homem de cor um autoflagelado, dividi-lo interiormente, como acontece em toda a parte onde áreas de populações coradas estão sendo colonizadas ou politicamente dominadas por contingentes europeus” (RAMOS, 1995, p. 188).

Por este mesmo caminho, Clóvis Moura vai considerar problemática a análise científica que adota o conceito de aculturação, pois tratar-se-ia, basicamente, da cumplicidade do intelectual brasileiro com a desigualdade racial na medida em que os negros não estariam participando como parceiros (FRASER, 2007) na interação social com os outros membros da sociedade:

“Na verdade, as coisas acontecem de forma diferente. No Brasil, o catolicismo continua sendo a religião dominante, a indumentária continua sendo a ocidental-europeia, a culinária afro-brasileira continua sendo apenas uma cozinha típica de uma minoria étnica e assim por

¹⁹ “Um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciou poderosamente para que este tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre” (OLIVEIRA apud MOURA, 1989, p. 124).

diante. Isto é, no processo de aculturação os mecanismos de dominação econômica, social, política e cultural persistem determinando quem é superior ou inferior” (MOURA, 1988, p. 45).

Moura ainda acrescenta:

“[...] Para nós este dinamismo não está nesse contato horizontal de traços e complexos de culturas, mas na posição vertical que os membros de cada cultura ocupam na estrutura social, ou seja, no sistema de propriedade.

Isto quer dizer que a aculturação nada tem a ver com os mecanismos impulsionadores da dinâmica social nem modifica, no fundamental, a posição de dominados dos membros da cultura subalternizada.

Em outras palavras: os negros brasileiros podem continuar se aculturando constantemente influenciando na religião, na cozinha, na indumentária, na música, na língua, nas festas populares, mas, no fundamental, esse processo não influirá nas modificações da sua situação na estrutura econômica e social da sociedade brasileira, a não ser em proporções não-significativas ou individuais” (MOURA, 1988, p. 46).

Em outras palavras, Clóvis Moura chama a atenção, no mesmo sentido que Guerreiro Ramos, para o fato de que as relações de poder continuam intocáveis neste processo de aculturação, mantendo os padrões institucionalizados pelo branco dominador. Moura ainda evidenciará a mesma lógica de manutenção da ordem dominante através dos conceitos de assimilação e sincretismo.

Contudo, ainda há uma categoria amplamente reproduzida nas Ciências Sociais e que fincou raízes no imaginário social brasileiro, corolário destas noções antropológicas atravessadas pelo racismo:

“Absolutizando-se o processo aculturativo iremos desembocar diretamente no conceito de **democracia racial**, tão caro a inúmeros sociólogos e políticos brasileiros. Uma branca dançando em uma escola de samba com um negro não seria símbolo dessa democracia tão apregoada, via canais de aculturação? Nada mais lógico dentro desta ótica de análise da realidade. No entanto, socialmente, esses dois membros da escola de samba estão inseridos em uma escala de valores e de realidade social bem diferentes e em espaços sociais imensamente distantes. Simbolicamente, contudo, eles são projetados como elementos que comprovam como, através da aculturação, chegamos a diluir os níveis de conflitos sociais existentes.

[...] Não é portanto um elemento de dinâmica social, mas um mecanismo usado pelas classes dominantes e os seus seguidores

ideológicos para neutralizar a radicalização da população negra, de um lado e, de outro, mostrar-nos internacionalmente como a maior democracia racial do mundo” (MOURA, 1988, p. 48, grifo nosso).

De tal maneira que, partindo desta noção de democracia racial, foram estabelecidos os mecanismos de sustentação da democracia burguesa em nossa sociedade capitalista dependente. Conforme sustentou o próprio Clóvis, “estabeleceu-se uma ponte ideológica entre a miscigenação (que é um fato biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico) tentando-se, com isto, identificar como semelhantes dois processos inteiramente independentes” (MOURA, 1988). Desta forma, o ideal de branqueamento ainda opera como mecanismo de ascensão social porque os padrões institucionalizados ainda mantem o branco como referência, e tudo o que for identificado como componente de uma ancestralidade/cultura negra ocupará o baixo escalão na hierarquia social brasileira.

Por razão destas implicações, o esforço de Clóvis Moura vai no sentido de politizar a cultura, demonstrando que os sistemas simbólicos e culturais compartilhados pela população negra em suas diversas manifestações – religião, culinária, vestimentas, línguas, técnicas de trabalho – estão marcadas por luta, oposição e contradição (OLIVEIRA, 2009). Esta operação intelectual desloca os estudos antropológicos das relações raciais da sua limitação descritiva para uma perspectiva transformativa, militante, que esteja engajada com a autodeterminação da população negra. Nas palavras de Guerreiro Ramos, “[...] sem a disposição para empreender a sua autocrítica, a sociologia no Brasil não poderá realizar a sua tarefa essencial - a de tornar-se uma teoria militante da própria realidade nacional” (RAMOS, 1995, p. 45).

2.7 Sociologia da *práxis* negra e paridade participativa

É de nosso conhecimento a percepção de que a população negra, não só no Brasil, mas em qualquer parte onde tenha entrado em contato com o mundo ocidental, acumula demandas específicas no que concerne à justiça social. Devido à existência de uma situação desigual (provocada pela opressão racial) e combinada (marcada pela exploração de classe) – desenvolvimento desigual e combinado que formulou Leon Trotsky –, a população afrodescendente acumula um revés histórico que demanda reparações tanto no campo cultural como no campo socioeconômico.

Foi através deste contexto de desvantagens construídas historicamente que o movimento social negro se organizou e construiu uma agenda política buscando comportar tais dilemas

sociais vividos pelos seus membros. No entanto, esta agenda pode tomar diversas configurações e apresentar os mais variados problemas de funcionalidade. Nesse sentido, a obra de Clóvis Moura e as considerações de Nancy Fraser trazem refinamentos às abordagens sociológicas nos currículos de Ciências Sociais e, mais especificamente, aos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia que integram essa pesquisa.

Na esfera cultural, Clóvis Moura (1994) revelou o caráter ambíguo da identidade negra no Brasil, consequência da opressão racial que coage historicamente os membros da população negra a reproduzirem a cultura branca/eurocêntrica em detrimento da ancestralidade africana. Nesse sentido, Moura reforça, em alguma medida, a importância da organização dos afro-brasileiros a partir do modelo de identidade, reivindicando justiça social através de políticas de reconhecimento e redistribuição, categorias elaboradas por Nancy Fraser. Os dois autores viveram contextos históricos distintos e fizeram construções teóricas diferenciadas, porém, há elementos que permitem a construção de diálogo para fins da análise do material empírico que será empreendida.

Clóvis Moura optou pelo caminho da revolução socialista e desenvolveu seus esquemas teóricos ainda no contexto da Guerra Fria. Já Nancy Fraser, a despeito de ter escrito sua obra na denominada “era pós-socialista”, período no qual perde-se a centralidade do conceito de classe em relação aos dilemas de justiça social em detrimento das demais diferenças inter-relacionadas (raça, gênero, sexualidade), não renunciou ao socialismo como possibilidade de justiça social. As duas perspectivas apresentam nuances que podem enriquecer nosso arcabouço teórico-político no que concerne às relações raciais no Brasil, uma vez que possuem em comum o interesse pela superação de desigualdades socioeconômicas e a luta pelo reconhecimento de grupos sociais específicos, como é o caso do negro e da mulher.

A autora sugere intervenções políticas dentro destas categorias analíticas, destinando para cada tipo de injustiça social um tipo de remédio que, basicamente, podem ser entendidos desta maneira:

“Por remédios afirmativos para injustiça entendem-se remédios voltados para a correção de resultados indesejáveis de arranjos sociais sem perturbar o arcabouço que os gera. Por remédios transformativos, em contraste, entendem-se remédios orientados para a correção de resultados indesejáveis precisamente pela reestruturação do arcabouço genérico que os produz” (FRASER, 1997).

Partindo destes pressupostos, a opção menos problemática, de acordo com Fraser, são os remédios transformativos, pois buscam a paridade participativa – no campo da justiça cultural e da justiça econômica – através da desconstrução dos mecanismos que geram a injustiça em questão.

No sentido socioeconômico, ao optar pelo socialismo e por uma *práxis* negra, Clóvis Moura, com interpretação e tempo histórico próprios, orienta-se no mesmo diapasão que Nancy Fraser no sentido de estabelecer um remédio transformativo para a sociedade brasileira que, de acordo com os estudos do próprio Moura, foi combatido sistematicamente pela ordem dominante, como demonstrou através da experiência de Palmares:

“[...] O que determinou, segundo pensamos, a empresa de destruir Palmares foi, exatamente, o seu exemplo de uma economia alternativa, com ritmo de produtividade maior do que a Colônia, desafiando, com isto, a outra economia (escravista) em confronto com a economia comunitária praticada na República” (MOURA, 1988, p. 182).

Por outro lado, ao lidar com a injustiça cultural (racismo), a proposta de Moura é também utilizada, em alguma medida, pelo movimento negro no Brasil e está representada em maior proporção pelo remédio afirmativo, pelo multiculturalismo que se expressa em realocações de identidades de grupos (FRASER, 1997). Nesse sentido, a intelectual estadunidense nos oferece uma contribuição teórica para aprimorarmos esse debate, a paridade participativa envolvendo condições objetivas e subjetivas:

“Para que a paridade de participação seja possível, eu afirmo que, pelo menos, duas condições devem ser satisfeitas. Primeiro, a distribuição dos recursos materiais deve dar-se de modo que assegure a independência e voz dos participantes. Essa eu denomino a condição objetiva da paridade participativa. Ela exclui formas e níveis de desigualdade material e dependência econômica que impedem a paridade de participação. Desse modo, são excluídos os arranjos sociais que institucionalizam a privação, a exploração e as grandes disparidades de riqueza, renda e tempo livre, negando, assim, a algumas pessoas os meios e as oportunidades de interagir com outros como parceiros.

Ao contrário, a segunda condição requer que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social. Essa eu denomino condição intersubjetiva de paridade participativa. Ela exclui normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características associadas a elas. Nesse sentido, são excluídos os

padrões institucionalizados de valores que negam a algumas pessoas a condição de parceiros integrais na interação, seja sobrecarregando-os com uma excessiva atribuição de ‘diferença’, seja falhando em reconhecer o que lhes é distintivo” (FRASER, 2007).

Portanto, há uma linha de raciocínio na qual transitam Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e Nancy Fraser: a linha da desconstrução de padrões institucionalizados que foram historicamente estabelecidos pelo branco europeu. Seja através do personalismo negro (RAMOS, 1995), da quilombagem (MOURA, 1988) ou pelos remédios transformativos (FRASER, 1997), o objetivo está na criação de um modo de vida outro, de se recolocar na existência a partir da criação e da multiplicação das vozes/narrativas. É na contramão da “política do esquecimento” que estamos demarcando a posição de dois grandes pensadores negros da Sociologia, oportunizando às novas gerações as contribuições teóricas desses autores – Alberto Guerreiro Ramos e Clóvis Moura –, atualizando-os no debate a respeito das relações raciais no Brasil. A Sociologia no Ensino Médio (e também no Ensino Superior) enriquece com a obra destes dois intelectuais negros que fazem valer a legislação em vigor rompendo com o racismo e a colonização intelectual e científica.

2.8 Metodologia de pesquisa

Os caminhos metodológicos para a realização dessa pesquisa constituíram-se, em grande medida, a partir do próprio referencial teórico escolhido. Ao elegermos categorias/conceitos para fundamentar a investigação e aprofundar o problema estabelecido (“negro como lugar”, “Sociologia da práxis negra”, “paridade participativa”), as próprias categorias/conceitos operam também como ferramentas de análise do material empírico. No entanto, ao considerarmos que o objeto de pesquisa – livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio – constitui um corpus de textos, optamos por articular o arcabouço teórico com a metodologia de Análise Crítica do Discurso e com a Concepção Crítica de Ideologia.

Partindo desse pressuposto, nossa inspiração metodológica consiste, primeiramente, na produção intelectual de Luisa Martín Rojo, mais especificamente suas reflexões sobre Análise Crítica do Discurso, presente no “Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais” (2004), organizado por Lupicínio Iñiguez. Outro autor que oferece subsídio metodológico para nossa análise é John B. Thompson, através do que denominou Concepção Crítica de Ideologia, presente na obra “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de

comunicação de massa” (2009). O objetivo desse capítulo é apresentar de que maneira esses autores contribuíram para o aprimoramento teórico-metodológico da pesquisa a partir da análise do material empírico selecionado.

Luisa Rojo em seu texto “A fronteira interior – Análise crítica do discurso: um exemplo sobre racismo”, procura evidenciar como, através de recursos linguísticos e das estratégias discursivas, incorpora-se ao discurso a presença do falante (enunciador), de seus pontos de vista, de suas atitudes e valores e de seus objetivos na enunciação/interação. De acordo com a autora, assim, nós, os falantes, construímos no discurso uma representação específica dos acontecimentos, das relações sociais e de nós mesmos, de tal maneira que podemos notar um interesse maior em relação ao discurso por parte das ciências a partir de dois acontecimentos “consecutivos e relacionados com o pensamento ocidental do último quarto do século XX: o giro linguístico e o aumento da reflexividade social” (ROJO, 2004, p. 208).

Por “giro linguístico” a autora compreende o discurso como prática/ação: como uma atividade que se realiza na sociedade e está socialmente regulada; um modo de ação, que nos permite atuar sobre nós mesmos, sobre os demais e sobre o mundo ao redor. O objetivo é explorar o poder gerador do discurso como prática (Foucault), que não só designa os objetos a que se refere, mas também os constitui (ROJO, 2004). Já a “reflexividade” diz respeito às “guerras linguísticas” das quais participam tanto os movimentos sociais como as instituições, através de campanhas a favor de usos linguísticos menos sexistas ou menos racistas. Esse monitoramento chega a tal ponto que os analistas do discurso declaram como um de seus objetivos a vontade de incrementar e canalizar essa reflexividade social, desenvolvendo ferramentas de análise que permitam aos falantes, seguindo um método do tipo “faça-o você mesmo”, analisar os discursos próprios e alheios e seus efeitos (ROJO, 2004).

Conforme o objetivo de pesquisa – verificar as representações do negro brasileiro nos livros didáticos de Sociologia –, a perspectiva oferecida por Rojo colocou a possibilidade de criarmos nossa própria análise de discurso no que concerne às relações étnico-raciais. Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa que dialoga com políticas públicas na área da Educação, currículo e pautas da agenda do movimento social negro, o discurso torna-se fundamental para entendermos se houve (ou não) um acolhimento institucional na confecção dos livros didáticos no que diz respeito à Educação antirracista a partir da legislação em vigor e/ou para além dela. A corrente de Análise Crítica do Discurso (ACD) adota uma visão tridimensional do discurso, conforme apresenta Rojo (2004): o discurso como prática textual; o discurso como prática discursiva; o discurso como prática social.

Sobre o discurso como prática textual a autora coloca que essa dimensão pressupõe explicar as regras de produção textual, a forma como o texto é tecido e como adquire sua textura. Em outras palavras, consiste num estudo da organização da informação, da coerência e da coesão textuais. No entanto, sua compreensão como prática pressupõe também a existência de um agente que não só produz o texto, mas que também adota uma atitude favorável ou desfavorável com relação àquele que o enuncia, ou seja, há um posicionamento do agente. Referente ao discurso como prática discursiva, concerne ao fato de que todo discurso se enquadra em uma situação, em um tempo e espaço determinados e, por esse motivo, o termo discurso nos refere também uma prática discursiva que permite a realização de outras práticas sociais, tais como julgar, classificar, informar. Essa compreensão do discurso explica a relação que existe entre texto e o seu contexto. Pois, embora o discurso se adapte e se submeta à regulação da ação social e aos imperativos de um tempo e de um espaço social determinados, simultaneamente, ele não só estrutura a ação social e lhe dá significado, como produz e reproduz – mas também modifica – aqueles contextos sociais nos quais surge, bem assim como os atores sociais e suas relações. Essa relação dialética inerente ao discurso é o que constitui sua dimensão como prática social, reforçando esse movimento que, se por um lado, as estruturas e as relações sociais configuram o discurso, por outro são por ele influenciadas, questionadas ou consolidadas (ROJO, 2004).

Por este viés, concebemos que o discurso é prática, é ação, e no que diz respeito aos livros didáticos de Sociologia, constitui um conjunto de textos (conteúdos e atividades), organizados por agentes que não estão neutros em relação ao discurso; estão inseridos em um determinado contexto social e político de tal forma que seus discursos não apenas reproduzem o que está estabelecido socialmente, mas também são capazes de produzir e modificar as estruturas vigentes, contribuindo para a modificação das estruturas dos livros didáticos. É através dessa dialética do discurso que inserimos algumas categorias criadas pelos intelectuais que nos inspiram teoricamente na realização deste trabalho (Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e Nancy Fraser), para fins de investigar de que maneira o negro brasileiro está sendo representado nos livros didáticos de Sociologia do PNL – 2015. Os conceitos/categorias que reforçam metodologicamente nossa análise foram mencionados no início do capítulo. São eles: “negro como lugar”, “Sociologia da práxis negra” e “paridade participativa”.

Quando Guerreiro Ramos (1995) trabalha com a noção conceitual de “negro como lugar”, ele está se referindo à posicionalidade do negro brasileiro – indivíduo ou grupo –, no que concerne à produção de conhecimento sociológico sobre o Brasil. A partir do negro como

“lugar de enunciação”, estaríamos mais próximos de uma Sociologia autêntica que, de acordo com Ramos, contemplaria com maior rigor a constituição do povo brasileiro e suas necessidades. No entanto, de que maneira essa noção conceitual baliza a análise do discurso inerente aos livros didáticos selecionados para essa pesquisa?

“Negro como lugar” no livro didático pressupõe conteúdos desenvolvidos por intelectuais negros(as), experiências históricas/sociais protagonizadas pelo povo negro e teorizadas por intelectuais do mesmo grupo. A verificação dos discursos como prática textual presentes no material empírico podem apresentar essas dimensões da posicionalidade dos afro-brasileiros na interação social, ou reproduzir/reforçar a ordem dominante que designa lugares específicos para a população negra. Nos materiais didáticos para a área da Sociologia, a relação de subordinação mais provável é a do negro como objeto de pesquisas realizadas por intelectuais brancos, relação na qual se constituiu e consolidou-se o campo de estudos das relações étnico-raciais no Brasil. É importante destacar que a enunciação de saberes/experiências históricas construídas e compartilhadas pelos indivíduos pertencentes ao grupo negro e que corrobora para que essa população tenha direito à própria história, não depende exclusivamente dos autores(as) negros(as). Entretanto, a representatividade tem uma importância simbólica fundamental e as Ciências Sociais possuem um contingente de intelectuais negros que precisam sair do confinamento.

Deslocar a intelectualidade negra do confinamento, da marginalidade, subverter a “política do esquecimento” (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2007), demanda o reconhecimento desses autores e de suas respectivas produções epistemológicas. Na luta por justiça social, Nancy Fraser (2007) propõe uma política que visa a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual. Por este viés, o não reconhecimento não significa a depreciação e/ou deformação da identidade da população negra, mas sua subordinação social no sentido de ser privada de participar como igual na vida social.

A partir do objetivo de instrumentalizar a noção de reconhecimento/justiça social de Fraser para a análise do material empírico (livros didáticos), o conceito de “paridade participativa” da autora estadunidense nos pareceu o mais apropriado. De acordo com Nancy Fraser (2007), paridade significa a condição de ser um par, de se estar em igual condição com os outros, de estar partindo do mesmo lugar. Para os fins metodológicos dessa pesquisa, “paridade participativa” nos permite verificar se os intelectuais negros participam, se estão presentes nos livros didáticos como iguais; se as epistemologias negras constituem parte

integrante dos conteúdos em igual condição; se as experiências históricas e sociais da população negra configuram ferramentas pedagógicas para a interpretação do Brasil em termos justos com as demais pedagogias.

A “paridade participativa” como ferramenta metodológica para análise de discurso nos livros didáticos de Sociologia retoma de maneira mais expressiva a “condição intersubjetiva” da paridade. Essa condição requer que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social. De tal maneira que ela exclui os padrões institucionalizados de valores que negam a algumas pessoas – aos intelectuais negros e negras – a condição de parceiros integrais na interação, seja sobrecarregando-os com uma excessiva atribuição de diferença, seja falhando em reconhecer o que lhes é distintivo (FRASER, 2007). Ao considerarmos que mais da metade da população brasileira é negra e que a presença desse grupo foi fundamental na construção da nação, a “paridade participativa” auxilia-nos a investigar em que medida as vozes afro-brasileiras reverberam no pensamento sociológico destinado ao público do Ensino Médio.

A presença negra no território brasileiro não é relevante apenas numericamente, pois, para além dessa constatação, evidencia o processo histórico e coletivo que influenciou na constituição do país através da sua *práxis*. Clóvis Moura e Guerreiro Ramos abordaram com muita lucidez as lutas do povo negro pelo reconhecimento de sua humanidade como grupo, de tal forma que os dois autores contribuem para a elaboração da categoria “práxis negra”.

A cultura africana no Brasil tem como característica fundamental o fato de historicamente representar uma ferramenta de resistência. Foi através da resistência cultural que a população negra preservou sua ancestralidade, seus saberes, ao mesmo tempo em que produziu modificações na estrutura social brasileira. Por este viés, as manifestações culturais de origem africana que caracterizam a nação brasileira – presentes na capoeira, no samba, na umbanda, na culinária, no vocabulário, entre outras dimensões –, assim como os levantes e rebeliões organizados por negros e negras ao longo da história do Brasil, constituem o que denominamos à luz de Clóvis Moura e Guerreiro Ramos de “práxis negra”.

A “práxis negra” nada mais é do que a ação coletiva de negros e negras em prol do reconhecimento de sua humanidade enquanto grupo. Quando essa ação é apresentada na condição de um instrumento pedagógico no qual se torna possível compreender a realidade brasileira, temos, então, uma “Sociologia da práxis negra” (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, a “práxis negra” desempenha também uma função metodológica, pois estabelece limites na investigação dos livros didáticos no que concerne às representações do povo negro. Uma

compreensão humanística da negritude demanda estudos históricos e sociológicos sobre e junto da população afro-brasileira, e ao verificarmos essa dimensão no material empírico estamos trabalhando com a categoria “práxis negra”.

Para complementar nosso arcabouço metodológico, utilizamos a Concepção Crítica de Ideologia do autor estadunidense John B. Thompson, presente no livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa” (2009). O esforço de Thompson nesta obra consiste em superar a herança ambígua que o conceito de ideologia carrega historicamente e que, até então, tem sido reformulado de maneira limitada pela teoria social e política das últimas décadas. Nesse sentido, o autor discorre:

"Quando nós usamos o termo ideologia, hoje, ou quando nós o escutamos empregado por outros, não estamos totalmente seguros se ele está sendo usado simplesmente para descrever um estado de coisas (p.ex. um sistema de ideias políticas) ou se ele está sendo usado também, e talvez como sentido principal, para avaliar um estado de coisas. [...] Ideologia é o pensamento do outro, o pensamento de alguém diferente de nós. Caracterizar um ponto de vista como ideológico é, tem-se a impressão, já criticá-lo implicitamente, pois o conceito de ideologia parece transmitir um sentido negativo, crítico" (THOMPSON, 2009, p. 14).

O sentido negativo do conceito de ideologia é oriundo tanto das formulações de Napoleão Bonaparte como de Karl Marx, pois, segundo Thompson, nos dois casos o conceito de ideologia estaria referindo-se a falsas ideias, falsa consciência, ilusão. Essa noção de ideologia, para além da teoria social e política, ocupa de maneira significativa nosso imaginário social e o senso comum. Na área da Educação essa concepção costuma se fazer presente de tal maneira que tramita no senado brasileiro o projeto de lei “Escola sem Partido” (PL 193/2016), que tem como propósito excluir a reprodução de ideologias no ambiente escolar.

No intuito de dar uma resposta que não fosse negativa ao conceito de ideologia e superar a ambiguidade, a literatura da teoria social e política estabeleceu, em última instância, duas possibilidades. Uma resposta foi tentar domar o conceito e isso implicou, geralmente, em uma tentativa explícita ou implícita de tirar do conceito seu sentido negativo e de incorporá-lo em um conjunto de conceitos descritivos empregados pelas ciências sociais. Isso criou o que hoje se pode chamar de “concepção neutra” de ideologia. De acordo com essa concepção, as ideologias podem ser vistas como “sistemas de pensamento”, “sistemas de crenças”, ou “sistemas simbólicos”, que se referem à ação social ou à prática política (THOMPSON, 2009).

A outra possibilidade de resposta a essa herança ambígua do conceito de ideologia seria o seu próprio abandono para fins de análise social e política, pois, de acordo com Thompson, o conceito seria muito ambíguo, muito controvertido e contestado, demasiadamente marcado por uma história em que ele foi usado e abusado de diferentes modos. No entanto, o autor reformula o conceito e oferece sua própria concepção de ideologia, que é a que nos orienta metodologicamente para fins dessa pesquisa:

“A posição que desenvolvo aqui difere dessas duas respostas comuns à herança ambígua do conceito de ideologia. [...] Sendo que não tento eliminar seu sentido negativo mas, ao contrário, tomá-lo como um índice dos problemas aos quais o conceito se refere, como um aspecto que deve ser retido e desenvolvido criativamente, essa reformulação pode ser vista como uma **concepção crítica de ideologia**. Ela mantém a conotação negativa que foi trazida pelo conceito através da maior parte de sua história e liga a análise da ideologia à questão da crítica” (THOMPSON, 2009, p. 15, grifo nosso).

Partindo desse pressuposto, o autor argumenta que o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas, ou seja, relações de dominação. De uma forma mais ampla, ideologia é o sentido a serviço do poder, o que demanda, conseqüentemente, que investiguemos as maneiras como esse sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até as imagens e os textos complexos. Ao questionarmos se o sentido construído pelas formas simbólicas serve ou não para manter relações de poder assimétricas, desafiemos a estudar as formas simbólicas sob uma certa luz, a das relações sociais estruturadas, cujo emprego e articulação podem ajudar, em circunstâncias específicas, a criar, alimentar, apoiar e reproduzir (THOMPSON, 2009).

Ao concebermos o conceito de ideologia como sentido a serviço do poder, partimos da premissa de que as relações de poder se constituem de maneira complexa, de tal forma que a dominação não é inerente a um indivíduo ou grupo específico – ideologia não é um conjunto de ideias de determinado grupo e que cada grupo possui a sua –, mas pode se apresentar nas mais variadas situações do cotidiano, conforme relata o autor:

"[...] Para a maioria das pessoas, as relações de poder e dominação que as atingem mais diretamente são as caracterizadas pelos contextos sociais dentro dos quais elas vivem suas vidas cotidianas: a casa, o local

de trabalho, a sala de aula, os companheiros. Esses são contextos em que os indivíduos gastam a maior parte de seu tempo, agindo e interagindo, falando e escutando, buscando seus objetivos e seguindo os objetivos dos outros. Esses contextos estão organizados de maneiras complexas. Eles implicam desigualdades e assimetrias de poder e recursos, algumas das quais podem estar ligadas a desigualdades e a simetrias mais amplas, que passam de um contexto a outro e que se referem às relações entre homens e mulheres, entre negros e brancos, entre aqueles que têm riqueza e propriedade e aqueles sem riqueza e propriedade” (THOMPSON, 2009, p. 18).

Através da reformulação do conceito de ideologia em termos da interação entre sentido e poder, podemos evitar a tendência já mencionada, existente tanto na literatura teórica, como também no uso cotidiano, de pensar a ideologia como uma pura ilusão, como uma imagem invertida e distorcida do real. As formas simbólicas através das quais nós nos expressamos e entendemos os outros não constituem um outro mundo que se coloca em oposição ao que é real, mas ao contrário, elas são parcialmente constitutivas da realidade em nossas sociedades. Ao concentrarmos o estudo da ideologia no terreno das formas simbólicas contextualizadas, para as maneiras como as formas simbólicas são usadas para estabelecer e sustentar relações de poder, estamos estudando um aspecto da vida social que é tão real como qualquer outro. Nesse sentido, a vida social é um campo de contestação em que a luta se trava tanto através de palavras e símbolos como pelo uso da força física. Ideologia, no sentido que Thompson (2009) propõe aqui, é uma parte integrante dessa luta; é uma característica criativa e constitutiva da vida social que é sustentada e reproduzida, contestada e transformada, através de ações e interações, que incluem a troca contínua de formas simbólicas.

No processo de investigação do material empírico, verificar as representações do negro brasileiro nos livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio nos exige desvelar se há um sentido a serviço de relações de dominação que, neste caso, se trata do racismo. Para além do fato da ideologia representar um sentido a partir de formas simbólicas errôneas, falsas ou ilusórias, interessa-nos as maneiras pelas quais essas formas servem, no contexto do livro didático, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Por dominação, Thompson descreve desta forma:

"[...] Podemos falar de 'dominação' quando relações estabelecidas de poder são 'sistematicamente assimétricas', isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a

grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito" (THOMPSON, 2009, p. 80).

Devido à histórica subalternização da população negra no Brasil, resultado da relação constituída de forma sistematicamente assimétrica entre brancos e negros, a tendência é que essa subordinação se reproduza também no campo escolar, razões pelas quais os ativistas do movimento social negro reivindicam justiça social através de legislações e políticas públicas. A confecção do material didático é parte integrante da luta por reconhecimento e, no caso dos livros de Sociologia selecionados para esse trabalho, consistem em um material aprovado pelo Ministério da Educação. Diante dessas considerações a respeito do objeto de pesquisa, de que maneira o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação, mais especificamente, servir para a manutenção do racismo?

Essa questão nos remete às três categorias elencadas a partir do referencial teórico: “negro como lugar”, “paridade participativa” e “práxis negra”. De acordo com o que foi exibido anteriormente, essas categorias delimitam a verificação das representações do negro nos livros didáticos, sendo que, em última instância, a ausência de conteúdos que reverberem essas noções conceituais são indícios da manutenção do *status quo*, ou seja, de uma organização pedagógica orientada majoritariamente pelo eurocentrismo e pela branquitude. Para desvelar as formas pelas quais as relações de dominação podem dar o sentido de sustentação do racismo e da colonialidade do saber,²⁰ a Concepção crítica de ideologia destaca cinco modos gerais nos quais, segundo Thompson (2009), a ideologia pode operar. São eles: “legitimação”, “dissimulação”, “unificação”, “fragmentação” e “reificação”.

No que diz respeito à abordagem sociológica das relações étnico-raciais nos livros didáticos, consideramos mais significativas para a investigação dois *modus operandi* específicos da ideologia indicados pelo autor, a “fragmentação” e a “reificação”. Sobre “fragmentação”, Thompson aborda:

"Um quarto modo, através do qual a ideologia pode operar, é a fragmentação. Relações de dominação podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade, mas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso ou

²⁰ Utilizamos colonialidade no sentido empregado por Aníbal Quijano (2005) que, ao evidenciar o novo padrão de poder mundial (colonialidade do poder) no qual a Europa – e os Estados Unidos – concentraram sob sua hegemonia o controle de todas as formas da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção de conhecimento (colonialidade do saber).

ameaçador. Aqui, uma estratégia típica de construção simbólica é a diferenciação - isto é, a ênfase que é dada às distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder" (THOMPSON, 2009, p. 87).

Esse modo remete, primeiramente, ao fato da questão racial e dos intelectuais negros e negras ainda não ocuparem lugar de destaque nos estudos sociológicos sobre o Brasil, de tal maneira que se constitui, na maioria das vezes, um debate específico sobre a questão racial, enquanto os demais assuntos e conteúdos são abordados sem encarar o racismo como tarefa intelectual de primeira ordem. Em segundo lugar, mantém a produção de conhecimento elaborada por autores(as) negros(as) na condição subalterna, isolada e com menor validação intelectual que as demais. A organização fragmentada da produção de conhecimento pode ser ideológica.

Outra maneira na qual a ideologia pode se configurar no que concerne aos livros didáticos é a “reificação”:

"Um quinto *modus operandi* da ideologia é a reificação: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado. A ideologia como reificação envolve, pois, a eliminação, ou a ofuscação, do caráter sócio-histórico dos fenômenos - ou, tomando emprestada uma frase sugestiva de Claude Lefort, ela envolve o restabelecimento da 'dimensão da sociedade sem história, no próprio coração da sociedade histórica'. Esse modo pode ser expresso em formas simbólicas através da estratégia da naturalização" (THOMPSON, 2009, p. 87).

A “reificação” é, indubitavelmente, o *modus operandi* no qual a ideologia mais se fez presente na história das Ciências Sociais no que concerne aos estudos sobre as relações raciais. Pode se dizer que faz parte de uma reparação histórica para com a população negra brasileira a confecção de materiais didáticos que não coloque o grupo afrodescendente meramente como objeto de pesquisa. E é justamente através desse sentido que a relação sistematicamente assimétrica entre brancos e negros se perpetua na Sociologia, seja na academia ou nas instituições de educação básica.

Portanto, nossa metodologia de análise de discurso foi construída através da concepção crítica – Análise Crítica do Discurso (ACD) –, na qual o discurso não apenas é produzido, como também é produtor de relações sociais. Nesse sentido, os conteúdos dos livros didáticos não apenas foram produzidos por determinados atores, como também irão (re)produzir relações no contexto escolar. O sentido desses discursos sustenta relações, de tal maneira que pode estar a serviço de relações de dominação (racismo), o que nos leva à Concepção crítica de ideologia para o desvelamento do sentido nessas relações assimétricas.

Para entendermos a especificidade da dominação inerente ao discurso, como também as possíveis desconstruções desse tipo de relação, elencamos as categorias dos teóricos referenciais da pesquisa: “negro como lugar”, “paridade participativa” e “práxis negra”. Cada uma delas oferece uma possibilidade de análise do material empírico, dos discursos e ideologias que constituem os livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio.

Capítulo 3. Os discursos sobre o negro: análise do material empírico

A análise realizada nesta pesquisa junto aos livros didáticos de Sociologia do PNL – 2015 verificou que, apesar da legislação em vigor constituir diretrizes para a Educação das relações étnico-raciais na condição de política pública, o material didático destinado à disciplina de sociologia no Ensino Médio ainda apresenta limites para pensarmos uma Educação antirracista e descolonial. Não podemos deixar de reconhecer os avanços, entretanto, trezentos e oitenta e oito anos de escravidão negra organizaram a vida nacional de tal forma que já não podemos tratar a questão racial como apenas "um tema" histórico e sociológico. A questão racial é o grande tema a ser estudado pela Sociologia e Humanidades em geral, pois entender o Brasil e suas relações em nível internacional demanda uma compreensão do racismo como fenômeno estrutural.

A própria Sociologia como área de conhecimento, que surge em um contexto de transformações sociais no continente europeu, só fará sentido em salas de aula de países periféricos como o nosso se a realidade sócio-histórica vivida aqui for a dimensão a ser estudada prioritariamente. Ao partirmos do pressuposto de que a história das transformações e do desenvolvimento europeu é a história do nosso subdesenvolvimento e da nossa dependência, indubitavelmente, só será possível compreendermos a sociedade na qual estamos inseridos a partir dos estudos das relações étnico-raciais.

Os livros didáticos utilizados na pesquisa, de modo geral, contextualizam de maneira considerável o período histórico no qual nasce a Sociologia: evidenciam não só os principais pensadores a constituir essa área de conhecimento, mas também os principais marcos históricos/políticos, a saber, a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e o Iluminismo. Nesse sentido, o material didático discorre de maneira significativa a respeito destas experiências europeias específicas e seus desdobramentos ao analisarmos o modo como a sociedade está constituída atualmente. Ou seja, a história do empreendimento capitalista através das lentes europeias (brancas) encontra-se muito bem organizada. Porém, essa narrativa encontra insuficiências quando não é feita uma abordagem que contextualize sistematicamente as transformações europeias ao contexto latino-americano e africano (no continente e na diáspora), principalmente no que diz respeito aos próprios limites em se tomar como universais os ideais europeus e aplicá-los em formações sociais como a nossa.

Por essas razões, a questão racial precisa ser pensada sociologicamente no sentido local e global, prisma que nem sempre é estabelecido na organização dos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia, conforme verificamos nesta pesquisa.

3.1 A voz única nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil

Podemos estar cientes de que a universidade brasileira ainda é uma instituição jovem comparada às mesmas instituições nos países centrais. Também é sabido que sua formação e consolidação foi estabelecida a partir da intelectualidade europeia e estadunidense, de tal maneira que as expressões mais destacadas na produção de conhecimento sociológico no Brasil historicamente são a Universidade de São Paulo (formada pela missão francesa) e Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (formada pela escola de Chicago).²¹ Todavia, essas experiências e diálogos com intelectuais dos países centrais não justificam o diapasão pelo qual os estudos das relações étnico-raciais foram orientados no Brasil: o de reduzir a área de conhecimento às pesquisas realizadas por intelectuais brancos.

As políticas de ações afirmativas na área da Educação foram criadas fundamentalmente por se tratar de uma dimensão na qual a população negra brasileira apresenta uma desvantagem histórica em relação aos brancos. Uma das desvantagens consiste no apagamento histórico da produção intelectual de autores(as) negros(as). Nesse sentido, se a legislação em vigor não produzir nenhum efeito no que concerne à retirada desses intelectuais do confinamento, para a multiplicação das vozes no pensamento sociológico, continuaremos distantes de uma Educação antirracista de fato. Os livros didáticos de Sociologia por nós analisados evidenciam, em grande medida, a permanência da reprodução de uma voz única - a voz branca - nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil, de tal forma que a discussão a respeito da nossa sociedade racializada resume-se, em última instância, à oposição teórica entre autores brancos: Gilberto Freyre e Florestan Fernandes.

Todos os livros que integram o PNL D - 2015, em maior ou menor grau, reduziram a originalidade crítica dos estudos sociológicos sobre a questão racial à obra de Florestan Fernandes. O intelectual paulista ocupa o status de maior referência em âmbito nacional no que

²¹ Até o golpe militar de 1964, a experiência da UnB em Brasília e o acúmulo propiciado a partir do ISEB no Rio de Janeiro ditavam em grande medida o ritmo e a intensidade do debate intelectual nas Ciências Sociais no Brasil (OURIQUES, 2015). Com a ditadura e suas respectivas reformas no Ensino Superior, o centro intelectual deslocou-se para São Paulo, cuja expressão máxima é a USP e a “Escola paulista de Sociologia”.

diz respeito à temática étnico-racial, como podemos verificar neste trecho retirado do livro "Sociologia em movimento":

“Ao longo dos anos 1960 e 1970, inspirado pelos estudos de Florestan Fernandes, o movimento negro brasileiro assumiu como bandeira política a luta contra a teoria da democracia racial. Ressalte-se ainda que esse movimento sofreu influência da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 1950 e 1960. O movimento, a partir de então, passou a fundamentar sua ação nas conclusões sociológicas de Fernandes sobre as condições de desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil” (SILVA *et al.* Sociologia em movimento, p. 116).

A forma na qual esse discurso foi elaborado pressupõe, em primeiro lugar, que o movimento negro no Brasil somente consolidou a crítica à democracia racial na sua agenda política devido à produção de Florestan Fernandes, ou seja, o protagonismo da luta antirracista à luz desta perspectiva sociológica está no intelectual branco. Nesse sentido, os próprios intelectuais negros estadunidenses que influenciaram na organização do movimento social negro brasileiro – e também os intelectuais africanos envolvidos nas experiências de independência e revolução no século XX – acabam subordinados ao legado de Florestan, de tal forma que sequer são citados no contexto deste discurso. Em segundo lugar, esse prisma ignora a produção intelectual de autores negros contemporâneos a Florestan, como se não houvesse outra voz – tampouco uma voz negra – nesse período histórico para contribuir sociologicamente a respeito da questão racial. Em consequência disso, o material didático destinado ao Ensino Médio acaba reproduzindo essa polarização entre autores brancos, conforme já havíamos mencionado no início da exposição:

“Outras identidades culturais são construídas e desconstruídas, de acordo com a época histórica, de acordo com os interesses políticos. Na década de 1930, por exemplo, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre formulou a ideia de que o Brasil seria um modelo de ‘democracia racial’ para todo o mundo, em que brancos e negros viveriam harmoniosamente, inexistindo a prática do racismo. A partir da década de 1950, no entanto, **outros sociólogos**, entre os quais os paulistas Florestan Fernandes e Octavio Ianni, demonstraram, através de diversas pesquisas patrocinadas pela UNESCO, que essa ideia de Freyre não passava de um mito, sem qualquer sustentação na dura realidade vivenciada pelos afrodescendentes brasileiros” (OLIVEIRA *et al.* Sociologia para jovens do século XXI, p. 86, grifo nosso).

Neste discurso podemos observar novamente a centralidade que a escola paulista/Usiana de Sociologia ocupa nos estudos raciais, de tal forma que Florestan e Ianni

são as referências intelectuais mais expressivas, enquanto as demais produções foram resumidas na categoria “outros sociólogos”. Entretanto, é necessário demonstrar que na mesma época em que Florestan Fernandes e tantos outros sociólogos brancos estavam realizando estudos sobre o grupo negro no Brasil, havia também, por exemplo, um sociólogo negro chamado Alberto Guerreiro Ramos produzindo estudos rigorosos sobre a realidade nacional, incluindo a questão racial e tecendo críticas contundentes ao próprio programa de pesquisa implementado pela Unesco.²² Além disso, Guerreiro Ramos se organizava organicamente com a militância negra e esteve ao lado de Abdias do Nascimento nas atividades do Teatro Experimental do Negro (TEN), fato que torna ainda mais explícito o racismo por parte do campo acadêmico das Ciências Sociais.

Nos parece também que não foi por outra razão que a obra de Virgínia Leone Bicudo foi ocultada dos debates sociológicos sobre a questão étnico-racial. Autora da dissertação de mestrado "Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo", realizada entre 1941 e 1944 sob orientação de Donald Pierson, a intelectual negra contribuiu com imensa originalidade para os estudos da época - neste período Florestan ainda concluía seus estudos sobre o líder negro religioso João de Camargo e sua obra mais citada, "A integração do negro na sociedade de classes", sequer existia. No entanto, a autora negra oriunda da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) foi marginalizada, a despeito de ter frequentado o círculo intelectual que consagrou os estudos étnico-raciais brasileiros.

Embora o material didático amplie o leque de autores para confrontar a perspectiva Freyriana e, ao mesmo tempo, procure dar sentido à questão racial no contexto brasileiro, essa possibilidade não significa contemplar a produção intelectual de pensadores(as) negros(as). A síntese "explicando a sociedade brasileira" presente no livro "Sociologia hoje" exemplifica mais uma forma de pensar o Brasil e a presença africana no território sem dialogar com as obras dos intelectuais negros(as):

"A explicação da sociedade nacional foi e continua sendo uma característica da antropologia brasileira. **Gilberto Freyre inaugurou essa tradição** com seus estudos sobre a família e a produção agrícola no Nordeste brasileiro, recorrendo a explicações culturalistas que indicavam uma especificidade da colonização portuguesa, que teria gerado um país menos preconceituoso que os demais. Para Freyre, o fato de Portugal ser ele mesmo um país mestiço, devido à ancestral presença moura (árabe), possibilitou a criação de um modelo de

²² Para mais informações sobre este assunto, ver: MAIO, Marcos Chor. Cor, intelectuais e nação na sociologia de Guerreiro Ramos. IN: **Cadernos EBAPE.BR**. Vol. 13. Edição Especial. Rio de Janeiro, setembro/2015.

colonização menos racializado. **No final do século XX, essa tradição foi revisitada por dois importantes autores: Darcy Ribeiro e Roberto DaMatta.** Em seu livro *O povo brasileiro* (1995), Darcy Ribeiro pretende explicar a gênese da especificidade brasileira, a um só tempo diversa e semelhante, etnicamente variada e misturada de inúmeras maneiras, mas sentindo-se como uma única etnia. Essencialmente otimista, Darcy oferece uma perspectiva pós-freyriana, destacando a beleza do povo brasileiro. O livro é uma descrição de toda a história do Brasil do ponto de vista da formação de sua população. Já Roberto DaMatta, com seu *Carnavais, malandros e heróis* (1979), produziu uma análise sobre o que define o Brasil a partir de uma influência estruturalista. DaMatta pressupõe o Brasil como algo entre uma sociedade completamente hierárquica (como a indiana) e uma sociedade individualista (como a norte-americana). O Brasil seria um país hierárquico, mas também individualista, e as oscilações entre esses polos marcariam a experiência dos brasileiros. DaMatta afirma que a oposição entre a casa (espaço de convívio das famílias) e a rua (lugar do convívio público) definiriam as relações no Brasil. O espaço da casa seria o espaço da hierarquia, onde todas as pessoas são colocadas em um sistema de relações familiares. E a rua seria o espaço da individualidade, da igualdade entre os indivíduos. Os fenômenos brasileiros, entretanto, seriam sempre marcados pela erupção de hierarquias onde deveria haver igualdade. Assim se explicam desde ritos como o Carnaval e as paradas militares até práticas cotidianas de discriminação, como as afirmações de autoridade do tipo: 'você sabe com quem está falando?' (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 82, grifo nosso)

De acordo com o trecho destacado, o hibridismo seria a pedra angular do pensamento sociológico nacional para explicar tanto a realidade étnico-racial por um viés biológico (miscigenação), quanto as relações de poder (espaço da casa e da rua). Nesse sentido, podemos observar a manutenção de um pensamento social que ainda aposta num Brasil de realidade *sui generis* em comparação aos países centrais sem tocar de maneira crítica e profunda na questão racial. A ausência da intelectualidade negra nos debates sobre formação nacional acaba permitindo a continuidade desse imaginário social que faz da miscigenação um fenômeno político/cultural (e não biológico), e do patrimonialismo o comportamento geral. Em outras palavras, as teorias de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda continuaram orientando intelectuais contemporâneos destacados nas Ciências Sociais e presentes nos livros didáticos, como é o caso de Darcy Ribeiro e Roberto DaMatta. Em última instância, ainda estamos pensando a realidade nacional através das lentes de Franz Boas, Max Weber e de seus conceitos repaginados.

Se ainda mantivermos o foco na produção intelectual de autores Uspianos referente à questão racial no Brasil, podemos identificar a importante obra do antropólogo congolês naturalizado brasileiro Kabengele Munanga. Único professor negro no departamento de Antropologia Social da USP durante décadas, suas pesquisas contribuíram significativamente para os estudos das relações étnico-raciais no Brasil. Porém, assim como tantos outros intelectuais negros, sua produção teórica pouco aparece nos livros didáticos de Sociologia:

"A herança escravista e a questão racial, temas abordados por vários sociólogos durante o século XX, permanecem extremamente relevantes no século XXI. Autores como o historiador Fernando Novais (1933-), os sociólogos Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso (1931-) e mais recentemente os historiadores Sidney Chalhoub (1957-), Silvia Hunold Lara (1955-), Célia Maria Marinho de Azevedo (1951-), os sociólogos Antonio Sérgio Guimarães (1952-) e Sérgio Costa (1962-), o antropólogo **Kabengele Munanga (1942-)**, entre tantos outros, procuram entender o peso, a influência e a importância desses temas para a sociedade brasileira. **A referência clássica desses autores, ainda que com críticas e avanços, está na obra de Florestan Fernandes** (ver capítulo 4 e Perfil a seguir), autor e professor responsável pela formação de um conjunto de pesquisadores que desenvolveram o seu trabalho na sociologia brasileira, particularmente Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Além das discussões acerca da escravidão e da questão racial, a obra desse autor aborda temas como a metodologia sociológica, o subdesenvolvimento, as classes sociais e a questão indígena, tornando-se, assim, uma das referências centrais para a sociologia contemporânea" (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 173, grifo nosso)

Neste trecho verificamos uma lista significativa de sociólogos que se dedicaram aos estudos das relações étnico-raciais e, entre eles, apenas Munanga não é branco. Esse é o lugar reservado ao intelectual negro na organização dos livros didáticos em grande medida: uma menção sem apresentação teórica/conceitual de sua obra para se pensar/descrever o Brasil. Não podemos deixar de identificar também que, a despeito dos vários nomes citados neste trecho do livro didático, Florestan Fernandes ainda ocupa o status de maior importância no pensamento sociológico brasileiro sobre as relações étnico-raciais.

Alguns livros didáticos, como o "Tempos modernos, tempos de sociologia", conseguem romper em alguma medida com a tradição dominante nos estudos raciais Uspianos/paulistas. Não obstante, essa fissura verificada no material pesquisado não foi suficiente para estabelecer um diálogo com a intelectualidade negra, mantendo a discussão inerente ao racismo no Brasil ainda através de sociólogos brancos:

"Reconhecer que negros e pardos estão em posição de inferioridade não fez os sociólogos interpretarem o problema da mesma maneira. **Gilberto Freyre**, por exemplo, defendia a ideia de que no Brasil a população foi perdendo a divisão nítida entre cores pela mistura, pela miscigenação. Aqui as raças teriam se fundido numa única comunidade religiosa e emocional. Para outros, como **Florestan Fernandes**, o preconceito de raça seria uma consequência da posição de classe que o contingente de negros e pardos da população brasileira ocupou em consequência da escravidão: 'As deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão limitavam sua capacidade de ajustamento à vida urbana, sob regime capitalista, impedindo-os de tirar algum proveito relevante e duradouro, em escala grupal, das oportunidades novas'. Para Florestan Fernandes, portanto, o problema tinha origem na ordem econômica, e não cultural ou social. Resolvido o problema de classe ou de condição social, estaria resolvido o problema da discriminação. Em 1979, mais um sociólogo dedicou-se ao tema. Trata-se de **Carlos Hasenbalg**, que então publicou *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Segundo ele, a cor importa muito quando se está diante de uma escolha entre pessoas de cores diferentes; em todos os planos, da economia, da educação e da hierarquia social, os não brancos são desfavorecidos. **Vê-se desde já que Hasenbalg está entre os autores que discordam da tese de Gilberto Freyre, de que a 'morenização' do Brasil seria resultado da harmonia das relações inter-raciais.** [...] Aprendemos assim que as explicações são distintas. Carlos Hasenbalg não concorda que o problema da raça possa ser reduzido a um problema econômico de classe. Insiste que o racismo seja entendido como uma atribuição social que não é exclusiva da escravidão. Afirma que o capitalismo não redime o preconceito, mesmo não havendo mais escravidão como regime de trabalho. Suas pesquisas mostraram que, na sociedade competitiva, o racismo e as desigualdades permaneceram, agravando-se em muitos casos. Os não brancos entram na competição menos aparelhados por causa das diferenças de instrução, posição social e renda. E a cor pesará, positiva ou negativamente" (BOMENY *et al.* *Tempos modernos, tempos de sociologia*, p. 284, grifo nosso)

Conforme já verificamos, a contraposição ao mito da democracia racial consolidado por Gilberto Freyre nas narrativas encontradas no material empírico foi creditada, fundamentalmente, ao pioneirismo de Florestan Fernandes. Em contrapartida, quando constatamos alguma crítica ao intelectual paulista mais citado nos estudos das relações étnico-raciais, a crítica é realizada também por um autor branco, como é o caso do argentino radicado no Rio de Janeiro, Carlos Hasenbalg. Dentre as obras produzidas por Hasenbalg sobre a questão racial no Brasil, está o livro "Lugar de negro" (1982), escrito em coautoria com Lélia Gonzalez, intelectual negra e feminista. No entanto, a produção sociológica de Lélia - que extrapola o

livro publicado em parceria com Carlos - não encontra espaço nas discussões sobre racismo nos livros didáticos.

Outra observação necessária a se fazer com relação a esse trecho extraído do livro didático organizado por Helena Bomeny é que, em 1979, quando o pensamento de Hasenbalg começa a reverberar e se apresentar como crítica à Florestan e à escola paulista de Sociologia, já fazia um ano que o livro "O genocídio do negro brasileiro", de Abdias do Nascimento, havia sido publicado. Ou seja, havia um intelectual negro já articulado internacionalmente denunciando a democracia racial e exibindo com rigor científico a realidade racial brasileira. No entanto, a obra de Abdias também não constitui teoricamente os conteúdos dos livros didáticos de Sociologia analisados nessa pesquisa.

Todavia, verificamos a presença da obra de outro intelectual branco que produziu estudos sociológicos sobre a questão racial fora do círculo Uspiano (mas não à margem do projeto da Unesco): trata-se do baiano Luiz de Aguiar Costa Pinto. O livro didático "Sociologia para o Ensino Médio", de Nelson Tomazi, além de apresentar as principais obras de Costa Pinto e algumas de suas noções teóricas para a compreensão do fazer sociológico, coloca o autor como uma das principais referências nos estudos das relações étnico-raciais nos anos de 1950:

“A relação entre as desigualdades e as questões raciais voltou a ser analisada na década de 1950, numa perspectiva que envolvia a situação dos negros na estrutura social brasileira. **São exemplos os trabalhos de Luiz de Aguiar Costa Pinto (1920 - 2002), que em 1953 publicou *O negro no Rio de Janeiro*, e de Roger Bastide (1898 - 1974) e Florestan Fernandes (1920 - 1995), que também em 1953 lançaram o livro *Negros e brancos em São Paulo*. Eles abordaram essa questão do ponto de vista das desigualdades sociais, procurando desmontar o mito da democracia racial brasileira, visão proposta por Gilberto Freyre (1900 - 1987), e colocaram o tema da raça no contexto das classes sociais.**

Na década de 1960, alguns trabalhos podem ser tomados como exemplos da continuidade dessa discussão. **Florestan Fernandes (*A integração do negro na sociedade de classes*, 1965), Octavio Ianni (*As metamorfoses do escravo*, 1961) e Fernando Henrique Cardoso (*Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*, 1962)** analisaram a situação dos negros no Sudeste e no Sul do Brasil. Com seus trabalhos, demonstraram que os ex-escravos foram integrados de forma precária, criando-se uma desigualdade constitutiva da situação que seus descendentes vivem até hoje. Muitos outros autores, desde então, analisam essa questão, que continua presente no cotidiano" (TOMAZI, Sociologia para o Ensino Médio, p. 115, grifo nosso).

O racismo e a colonialidade do saber operam de maneira tão exitosa que o material didático destinado aos alunos de Sociologia no Ensino Médio pode mencionar os estudos das relações raciais da década de 1950 sem sequer citar Guerreiro Ramos, indiscutivelmente o mais importante sociólogo deste período. Quando passam para a década seguinte, se mantém a reprodução canônica dos autores paulistas, não se multiplicam as vozes, e repete-se o privilégio branco nas Ciências Sociais: falar sobre os negros (objetos de pesquisa):

"A partir do final da Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1960, disseminaram-se as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, em universidades ou fora delas, e a Sociologia passou a fazer parte do currículo dos cursos de Ciências Sociais ou a apresentar-se como disciplina obrigatória em outros cursos.

Uma nova geração de cientistas sociais passou a ter presença marcante no Brasil. Entre eles, podemos citar: **Florestan Fernandes (1920 - 1995), Antonio Candido (1918 -), Maria Isaura Pereira de Queiroz (1918-), Juarez Rubens Brandão Lopes (1925 - 2011), Alberto Guerreiro Ramos (1915 - 1982), Luiz Aguiar da Costa Pinto (1920 - 2002) e Hélio Jaguaribe (1923 -), que influenciaram muitos cientistas sociais em todo o território nacional.**

Os principais temas de pesquisas, análises e discussões nesse período foram: imigração e colonização, estudos de comunidades, educação, folclore, questão rural e urbana, teoria e método das Ciências Sociais, estratificação e mobilidade sociais e sociologia da arte e da literatura. **Cabe um destaque para o tema das relações étnico-raciais envolvendo a questão do negro no Brasil, graças a um projeto de pesquisa financiado pela Unesco**" (TOMAZI, Sociologia para o Ensino Médio, p. 360, grifo nosso).

Se pensarmos o período correspondente ao final da Segunda Guerra Mundial como marco na disseminação da Sociologia no Brasil, então, novamente precisamos ser incisivos e questionar não só o silêncio sobre Guerreiro Ramos, mas como a ausência da pesquisa de Virgínia Bicudo. Sua dissertação de mestrado realizada justamente durante a Segunda Guerra demonstra a originalidade de uma pesquisadora negra a frente de seu tempo. Na época em que as Ciências Sociais estavam rigorosamente preocupadas em elaborar ferramentas teóricas que auxiliassem a resolver o "problema do negro" no Brasil, Bicudo já exibia estudos que abordavam de forma dinâmica a presença da população negra, evitando a reificação tradicional reproduzida pelos pesquisadores da época. Nesse sentido, é interessante destacarmos a preocupação da autora em procurar pretos e mulatos nos estratos intermediários, evidenciando suas posições de chefia, seus diplomas de cursos superiores, o papel que a trajetória escolar até o nível médio ou superior possuíram na ascensão social desse grupo, entre outros (SILVA,

2011). Além disso, Virgínia foi a primeira pesquisadora a evidenciar uma associação reivindicativa de negros e seu jornal em São Paulo, de tal forma que, a despeito de não ter revelado o nome oficial da instituição na qual realizou a pesquisa, há material suficiente para concluirmos que Bicudo estudou com detalhes os militantes da Frente Negra Brasileira (FNB) e seu jornal “A voz da raça”. Ou seja, uma das mais importantes organizações negras do Brasil foi pesquisada por uma intelectual negra na década de 1940. Contudo, tanto a FNB quanto a obra de Virgínia Bicudo permanecem invisíveis nos livros didáticos de Sociologia.

Reconhecer a presença negra e valorizar nossa contribuição nas mais diversas dimensões na formação nacional é o princípio básico do artigo 26-A da LDB, assim como de todos os demais documentos legais que amparam o ensino das relações étnico-raciais na Educação básica. Porém, que valorização é essa quando nossas vozes não são ouvidas? De que reconhecimento/justiça social estamos falando quando corpos negros não têm o direito de falar por eles mesmos? Que tipo de Educação para as relações étnico-raciais estamos produzindo quando somente um grupo social tem direito à voz? Essas são algumas questões para refletirmos a partir da maneira com a qual os discursos como prática social eclodem nos livros didáticos, como podemos exemplificar neste trecho:

"A importância dos africanos e seus descendentes para a história do Brasil, como alertam diversos estudos culturais, precisa ser reconhecida e valorizada. Os registros de sua trajetória, de sua cultura e de seu trabalho - fundamentais para a nossa economia - estão muito aquém da riqueza e da diversidade de sua participação. **Visando reparar essa situação e expor o preconceito existente na nossa sociedade, alguns sociólogos se dedicaram ao tema, como foi o caso de Florestan Fernandes, em *A integração do negro na sociedade de classes* (1964), e de Octavio Ianni, com *As metamorfoses do escravo* (1962) e *Raça e classes sociais no Brasil* (1966).** Esses estudos mostram que o preconceito e o racismo têm raízes em condições sociais históricas" (ARAÚJO *et al.* Sociologia, p. 134, grifo nosso).

O trecho seguinte retirado do mesmo livro didático reforça nossa interpretação sobre os limites que se estabelecem a partir da elaboração discursiva que não multiplica as vozes/lugares de fala:

"O decorrer da história mostra que diversos obstáculos - valores, costumes, tradições e ideologias que regem as relações entre as pessoas - muitas vezes impossibilitam a integração social harmoniosa e abrangente. O estudo do sociólogo brasileiro **Florestan Fernandes** sobre o preconceito racial e a integração do negro à sociedade paulista (1953), realizado num momento de transição de uma sociedade agrária

escravista para uma capitalista urbana, identificou a existência tanto de condutas e crenças internalizadas que perpetuavam a exclusão social como **novas condições (como concursos públicos, impessoais) que abriam brechas para a integração social dos afrodescendentes"** (ARAÚJO *et al.* Sociologia, p. 216, grifo nosso).

A abordagem de Florestan Fernandes em relação à realidade da população negra no que concerne à transição do escravismo para o capitalismo não é das mais consistentes, de tal forma que podemos nos apropriar de uma análise mais densa sobre esse período histórico na obra de Carlos Hasenbalg (conforme mencionou Bomeny em seu livro didático), mas também e principalmente na obra de Clóvis Moura - outro intelectual negro marginalizado pela academia e ausente nos conteúdos dos livros didáticos.

Outra questão a ser comentada sobre este trecho diz respeito aos concursos públicos como novas condições para a integração social dos afro-brasileiros. A maneira na qual esse discurso foi emitido pressupõe que concurso público após mais de três séculos de escravidão seria uma ferramenta de inclusão para a população negra brasileira e não o contrário, ou seja, mais um mecanismo para manter esse grupo à margem, longe dos espaços de prestígio. Essa crítica não significa negar o papel que intelectuais, pessoas negras letradas e em posição de notoriedade exerceram, inclusive na organização militante do grupo negro no Brasil. Mas significa que entender a operacionalidade do racismo demanda analisar as estruturas sociais de forma ampla, macrosocial. Por este viés, concurso público só pode ser interpretado como ferramenta de ascensão social para um contingente muito restrito da população negra no Brasil, principalmente no pós-abolição. Por outro lado, esse contingente que se torna a exceção da regra a partir dos "concursos públicos impessoais" permanece confinado racialmente, pois, afinal de contas, se a produção intelectual desses professores/sociólogos negros(as) fosse reconhecida, a presente pesquisa nem faria tanto sentido, ou no mínimo apresentaria outros resultados.

Isto posto, a posicionalidade do intelectual negro nos livros didáticos de Sociologia do PNL - 2015 não foi valorizada na dimensão que as políticas de ações afirmativas demandam para a área da Educação. O apagamento histórico da intelectualidade negra e de suas respectivas contribuições teóricas no material didático indica que o racismo epistêmico, a colonialidade do saber permanecem orientando a formação profissional de nossos sociólogos, de tal forma que podemos discutir esse mesmo problema no currículo universitário, na formulação de políticas públicas, nos movimentos sociais, entre outras dimensões. O discurso como prática textual, nesse caso, estabeleceu um sentido a serviço da branquitude (ideologicamente), pois a

organização dos conteúdos e o posicionamento dos autores em questão reforçam a dominação racista que atravessa o ambiente acadêmico.

A "paridade participativa" como categoria de análise que baliza a investigação no que concerne à participação de autores(as) negros(as) como iguais nas narrativas, conteúdos e produções de conhecimento nos permitiu evidenciar uma voz única na organização dos livros didáticos: o lugar de fala dos autores brancos. Nesse sentido, dialogar e construir a partir do lugar de enunciação dos pensadores(as) negros(as) nos parece ser o caminho para superar os padrões institucionalizados que subordinam o pensamento negro brasileiro na Sociologia e que impedem a multiplicação das vozes. Na medida em que apenas um grupo tem o direito de falar, nossa compreensão sobre a realidade será sempre limitada e o próprio ofício de sociólogo se torna comprometido.

3.2 Interpelando conteúdos: o “negro como lugar” na “Sociologia da práxis negra”

Nossa primeira constatação a partir da análise dos livros didáticos foi a ausência e a sub-representação dos intelectuais negros(as). Tal aspecto evidencia uma lacuna na construção de conhecimento no campo dos estudos étnico-raciais, pois corrobora para que o pensamento sociológico seja reduzido no que diz respeito à nossa realidade nacional. Por essa razão, nessa segunda parte da análise, destacaremos alguns trechos do material didático e estabeleceremos um diálogo inicial com algumas contribuições teóricas de autores negros, mais especificamente os que inspiraram este trabalho: Guerreiro Ramos e Clóvis Moura.

Um dos assuntos que foram abordados pelos sociólogos negros mencionados acima foi a elaboração dos estudos das relações raciais na área da Antropologia e Ciências Sociais em geral. A tradição que se estabeleceu neste campo de pesquisa diz respeito à investigação de determinados espaços/realidades da população negra e recebeu duras críticas por parte de ambos os autores. Por este viés, começemos a problematização por este exercício reflexivo retirado do capítulo sobre "padrões, normas e cultura" do livro "Sociologia hoje":

"Você já pensou nisto?

Você já pensou na diversidade cultural como uma questão de poder? **Dependendo da forma como é vista, a diferença cultural pode significar desde um pensamento racista até um pensamento antirracista. A Antropologia adotou o lado antirracista dessa equação.** Agora, tente pensar nisso a partir de sua situação particular: como o bairro em que você mora é visto em sua cidade? Como são descritas as pessoas como você? O que você pensa das pessoas

diferentes de você? Tente pensar em que lado da equação estão as pessoas que pensam sobre a sua situação e como você pensa sobre a situação de outras pessoas" (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 48, grifo nosso).

Para além do problema da possibilidade de se pensar diversidade/diferença como sinônimo de desigualdade, o discurso deste exemplo atribui à Antropologia uma postura antirracista como área de pesquisa. Nesse sentido, o espaço para a autocrítica dos próprios sujeitos que constituem essa área do conhecimento se torna reduzida no que diz respeito ao racismo, pois já se encontram no lado certo da equação. As críticas dos sociólogos negros à produção de pesquisa nas Ciências Sociais em determinados períodos históricos - principalmente na época que abrange a consolidação da área de conhecimento - nos permitem atualizar o pensamento em relação aos estudos étnico-raciais no Brasil hoje.

Guerreiro Ramos foi muito categórico ao enunciar os limites da Antropologia brasileira ao reduzir o negro a um tema/objeto de pesquisa, principalmente na primeira metade do século XX. Orientados por conceitos/categorias engendrados por intelectuais oriundos de outros contextos sociais - Estados Unidos e Europa -, nossos intelectuais teorizavam para resolver o "problema do negro". No entanto, o racismo no Brasil nunca foi "problema do negro", mas sim uma criação do grupo branco, de tal forma que esse prisma condicionou, em grande medida, os estudos antropológicos:

“Ainda mais, nossa socioantropologia do negro está toda ela viciada por um tratamento alienado do tema. O negro no Brasil, país cuja matriz demográfica mais importante é o contingente corado, tem sido visto como algo estranho ou exótico na comunidade, o que só se explica na base de um equívoco etnocentrismo” (RAMOS, 1995, p. 42).

Etnocentrismo, conceito básico na área das Ciências Sociais, é empregado por Ramos para fazer a crítica às pesquisas antropológicas que objetivavam explicar a realidade nacional. Por este viés, se esses trabalhos reproduziam uma visão alienada e etnocêntrica a respeito de um contingente expressivo da população brasileira - como é o caso da população negra -, significa que os estudos das relações étnico-raciais historicamente consideravam negros e negras como o "outro" não integrante da nação. Essa perspectiva teórica permitiu que o negro representasse o problema a ser sanado no Brasil, fato que reforça o interesse antropológico em manter o negro como tema, conforme consta no mesmo livro didático:

"A partir de meados do século XX, a Antropologia concentrou seu interesse nas populações marginalizadas das sociedades nacionais. No Brasil não foi diferente: a Antropologia construiu um acervo de conhecimento sobre populações indígenas, negras, camponesas, entre outras. Ao contrário das antropologias norte-americana, inglesa e francesa, a antropologia brasileira preocupou-se basicamente em estudar o próprio país. Apenas muito recentemente os antropólogos brasileiros começaram a estudar a diferença em contextos fora do Brasil. Durante praticamente todo o século XX, o principal interesse foi explicar o Brasil, observando as populações marginalizadas do país e também as populações urbanas de classe média e as elites. Este capítulo começa com um breve histórico da Antropologia no Brasil para depois destacar os principais focos e temas da produção antropológica nacional. Como já discutimos as populações indígenas no capítulo 1, aqui elas terão menos destaque, embora constituam um tema da maior importância para a antropologia brasileira" (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 76).

Constituir acervo sobre as populações marginalizadas não implica necessariamente ouvi-las e estabelecer um enquadramento no qual esses sujeitos possam ser compreendidos na sua autonomia e autodeterminação histórica. O negro simplesmente como tema/objeto de pesquisa, de acordo com o que observava Guerreiro Ramos, estava longe de poder servir-se das Ciências Sociais no sentido de criar possibilidades de avanço para o próprio grupo de origem, pois tratava-se de uma Sociologia desconectada das demandas desse coletivo. Clóvis Moura também não vacilou ao se posicionar em relação à questão étnico-racial meramente como reificação do negro no Brasil:

“Isto trouxe, como consequência, uma ciência feita de fragmentos, sem um sistema interpretativo capaz de ligar as diversas partes ao seu todo, a não ser no plano de uma maior ou menos reminiscência que os grupos negros brasileiros têm das suas culturas matrizes. Sociólogos e antropólogos colocaram o tema do negro em uma mesa de necrotério, e passaram a dissecá-lo como se ele fosse apenas um corpo morto a ser estudado nos seus mínimos detalhes, para posterior diagnóstico da sua *causa mortis*.

Não viram que esse problema era um componente vivo da sociedade brasileira em seu desenvolvimento contraditório, um dos seus mais complexos problemas, e que caberia ao sociólogo, ou antropólogo, apresentar planos, projetos, sugestões ou simples elementos dinâmicos de conhecimento à comunidade negra, em primeiro lugar, e às áreas interessadas em solucioná-lo, em segundo, para que o mesmo fosse resolvido. Nada disto aconteceu ou acontece. O resultado foi uma visão acadêmica do problema. O negro, a partir daí, passou a ser analisado como se fosse a *Dhorsophilia melanogaster* dos nossos cientistas

sociais. Simples objeto de laboratório, cobaia sociológica” (MOURA, 1988, p. 115, grifos do autor).

Na contramão das Ciências Sociais de sua época, Guerreiro Ramos optou por apresentar propostas para realização de pesquisas que dialogassem de forma mais rigorosa com as demandas e problemas vivenciados pela população negra brasileira. Esquivando-se dos estudos das relações raciais que buscavam "sobrevivências africanas" reforçando uma leitura exótica sobre a cultura negra, Guerreiro foi propositivo inclusive no que concerne ao projeto de pesquisa da Unesco, referência histórica na área:

“Desde o período de gestação do programa de estudos da Unesco, no segundo semestre de 1950, Alberto Guerreiro Ramos, sociólogo do Departamento de Administração do Serviço Público (Dasp) e militante do Teatro Experimental do Negro (TEN), buscou influir no desenho definitivo do projeto, tensionando-o em uma direção abertamente política e de cunho pragmático. No 1º. Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN, Guerreiro Ramos sugeriu à Unesco que patrocinasse um Congresso Internacional de Relações de Raça, a fim de definir uma agenda politicamente orientada, de intervenção social, ao invés de investigações de natureza acadêmica ou estritamente descritivas, que não permitiam uma visão esclarecida sobre a discriminação racial no país. A seu ver, a Unesco devia examinar as atividades de caráter sociológico ou psicossocial realizadas pelo TEN, que constituíam experimentos psicossociais de efeitos práticos imediatos, voltados para a valorização da subjetividade e da estética de negros e mestiços” (MAIO, 2015).

A posicionalidade do sociólogo negro, o "negro como lugar" na Sociologia é fundamental na elaboração de pesquisas e construção de conhecimento sobre a realidade nacional. Todavia, as propostas de Guerreiro Ramos não foram acolhidas pelos membros do projeto da Unesco, assim como Virgínia Bicudo que, a despeito de ter participado do programa, foi a intelectual menos citada do grupo.

Entretanto, o projeto Unesco continua sendo lembrado como um marco histórico para os estudos das relações étnico-raciais, encontrando respaldo nos livros didáticos de Sociologia analisados neste trabalho, conforme o seguinte exemplo:

“O Projeto Unesco marcou também uma divergência entre a sociologia e a antropologia brasileiras quanto às relações raciais. As pesquisas conduzidas em São Paulo, principalmente, deram origem a um grupo de estudiosos que ficou conhecido como ‘Escola Paulista de Sociologia’, que tendia a ver nas relações raciais um problema a ser

dissolvido num sistema de classes sociais. As perspectivas antropológicas, por outro lado, preocupadas com a cultura negra, perdiam espaço para uma discussão marxista sobre classes sociais, que veremos com mais detalhe nos capítulos 6 e 8. Ou seja, o ponto de vista dos marxistas prevaleceu nesse período” (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 85).

Embora os estudos sobre a questão racial no Brasil por parte das Ciências Sociais não possam ser reduzidos rigorosamente a essa separação – Sociologia de viés marxista/classista e Antropologia "culturalista" –, não é nossa prioridade neste momento discorrer especificamente sobre essa classificação. Todavia, é fundamental nesse sentido reafirmarmos a importância teórica de Clóvis Moura, pois se trata de um intelectual negro, marxista e que articulou de maneira muito competente as experiências históricas/culturais da população negra com a perspectiva marxista/materialista dialética. Este trecho retirado do livro "Dialética radical do Brasil negro" (1994) corrobora com a nossa visão:

"Além do mais, após o 13 de Maio e o sistema de marginalização social que se seguiu, colocaram-no como *igual perante a lei*, como se, no seu cotidiano da sociedade competitiva (capitalismo dependente) que se criou, esse princípio ou norma não passasse de um mito protetor para esconder desigualdades sociais, econômicas e étnicas. O Negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro, pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto.

O racismo brasileiro, como vemos, na sua estratégia e nas suas táticas, age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos" (MOURA, 1994, p. 219, grifos do autor).

O pensamento sociológico de Clóvis Moura apresenta uma perspectiva potente para compreendermos o Brasil a partir da *práxis* negra, exibindo com muito rigor as intersecções entre raça e classe em variadas dimensões dos estudos na área das Ciências Sociais. Partindo desse pressuposto, a obra de Moura, ao "enegrecer o marxismo", nos permite ampliar concepções e percepções a respeito da nossa formação nacional mantendo a questão racial como tarefa intelectual de primeira grandeza. Por esse ângulo, a ausência da obra deste autor na organização dos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia reduz significativamente as

possibilidades dos alunos das escolas públicas de Ensino Médio construírem um aprendizado sobre cidadania, trabalho, Estado, cultura, entre outros temas caros à Sociologia, através das experiências históricas das lutas do povo negro no Brasil.

Pensar a respeito de cidadania, direitos humanos, mundo do trabalho, enfim, qualquer grande tema sociológico na realidade brasileira demanda compreender os efeitos do racismo, de tal maneira que o peso histórico da escravidão na constituição do que aprendemos a chamar de nação é fundamental em qualquer estudo dessa natureza. A obra de Clóvis Moura oferece ferramentas vigorosas nesse sentido porque além do autor ter dedicado parte de seus estudos às rebeliões/revoltas protagonizadas pelos escravizados no período colonial, Moura também aborda o período de transição entre escravidão e trabalho livre, além dos desdobramentos do pós-abolição através do prisma da realidade dos afro-brasileiros. Talvez, os conceitos de escravismo pleno e escravismo tardio²³ tenham sido as contribuições mais fundamentais do intelectual para se pensar o lugar do Brasil no mundo.

No entanto, os livros didáticos de Sociologia do PNL D - 2015, mesmo sem contemplar efetivamente autores da magnitude de Clóvis Moura e Guerreiro Ramos, não deixaram de oferecer uma perspectiva sociológica a respeito da formação do Brasil moderno, como podemos verificar no trecho a seguir:

"O fim da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, no ano seguinte, não provocaram qualquer tipo de alteração nessa realidade. A proibição do voto do analfabeto manteve a maior parcela da população pobre excluída de direitos políticos. Já o poder político local continuou nas mãos dos grandes proprietários de terras. Eram esses "caciques" locais, os "coronéis", que controlavam, além do voto, o acesso aos cargos públicos existentes e, juntamente com os governadores, acabavam também elegendo o presidente da República.

Os inúmeros problemas sociais eram tratados com a repressão policial, como foi o caso de Canudos, da Revolta da Vacina e das greves operárias que pararam as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo na década de 1910. Mesmo o fim oficial da escravidão não impediu que os marinheiros de baixa patente, pobres e negros, continuassem sendo punidos com castigos físicos, como ficou claro na Revolta da Chibata, liderada por João Cândido, em 1910.

Podemos afirmar, portanto, que continuava inexistindo no Brasil qualquer indício do que chamamos de cidadania, sob todos os aspectos" (OLIVEIRA *et al.* Sociologia para jovens do século XXI, p. 208).

²³ De acordo com o autor, escravismo pleno corresponde ao período de 1550 até 1850, quando é jurídico e efetivamente extinto o tráfico internacional de africanos. O escravismo tardio corresponde ao período de 1850 até 1888, no qual houve uma modernização sem mudança, pois a despeito de certo progresso econômico, tecnológico, cultural em determinados níveis sociais, a infraestrutura/relações de produção permaneceram as mesmas (MOURA, 1994).

A narrativa acima exibida está coerente e bem construída. Porém, ela apresenta o limite que de modo geral os livros didáticos exibem no que concerne à escravidão, abolição, modernidade, construção da cidadania no Brasil. Por essa razão, o resgate teórico de Clóvis Moura disponibiliza elementos para pensarmos com maior profundidade o que já está dado, assim como superarmos o costume de debatermos escravidão e racismo somente quando o conteúdo diz respeito ao Brasil colônia.

Esse período de transição do modo de produção escravista para o trabalho livre foi composto de vários eventos que influenciaram diretamente na realidade da classe trabalhadora brasileira (negros e brancos), dentre os quais podemos destacar os de maior importância de acordo com Clóvis Moura:

"Nesse processo de decomposição e ao mesmo tempo preparação ao advento do trabalho livre no Brasil, muito antecipando o escravismo tardio, mas abrindo-lhe as perspectivas do seu desenvolvimento, foram estabelecidas cinco medidas modulares para a sua conclusão:

- 1) A Tarifa Alves Branco (1844)
- 2) A Lei da Terra (1850)
- 3) A Lei Eusébio de Queirós (1850)
- 4) A Guerra do Paraguai (1865 - 1870)
- 5) A política imigrantista" (MOURA, 1994, p. 103).

Todos esses acontecimentos citados e desenvolvidos por Clóvis Moura em sua obra são essenciais para entendermos a desigualdade racial que ainda se faz presente em nosso país. Para fins desta pesquisa, comentaremos alguns dos eventos listados de acordo com o que foi verificado nos livros didáticos.

O trecho seguinte retirado do livro "Sociologia hoje" apresenta a respectiva abordagem:

"Na luta pela cidadania, a mais notável transformação política do Brasil no século XIX foi a abolição da escravatura em 1888. O abolicionismo foi o primeiro grande movimento social brasileiro: como resultado, os negros passaram a ter ao menos o mínimo de direitos civis. Entretanto, a abolição não foi acompanhada de qualquer esforço para integrar os recém-libertos à sociedade brasileira. Os negros não receberam nem educação nem terra, duas coisas que poderiam lhes garantir participação na economia nacional. A proclamação da República não trouxe mudanças significativas para a cidadania brasileira. O poder passou do governo central para os estados, em que as mesmas oligarquias continuaram mandando. As eleições, que existiram no Brasil desde a Independência, continuaram sendo inteiramente fraudadas, de modo

que não é possível falar de progresso dos direitos políticos. Os direitos civis, mesmo após o fim da escravidão, ainda eram frágeis, e os direitos sociais mal apareciam no discurso oficial" (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 266).

Como ilustração, este trecho exhibe a imagem de um homem negro acorrentado, de joelhos, implorando por humanidade. Ao lado da imagem há essa descrição:

"Gravura que reproduz um medalhão elaborado em 1787 pelo abolicionista inglês Josiah Wedgwood (1730-1795), avô de Charles Darwin, criador da teoria da evolução. A inscrição diz 'Não sou eu também um homem e um irmão?'. O abolicionismo foi um movimento social mundial, que mobilizou adeptos em vários países. No Brasil, foi também o primeiro movimento social de grandes proporções" (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 266).

As mudanças nas formas de luta por reconhecimento empregadas pelos negros escravizados foram relatadas nos estudos de Clóvis Moura. O autor estabelece como marco dessa mudança de estratégia o ano de 1850, quando a legislação que proíbe o tráfico de escravizados entra em vigor - Lei Eusébio de Queirós -, e os ideais liberais começam a reverberar com maior intensidade, de tal forma que a população negra investe menos no confronto direto de caráter bélico - a quilombagem - e mais no viés jurídico. No entanto, essa reelaboração estratégica não pode ser reduzida à docilidade dos corpos negros entregues à própria sorte e sob a tutela dos abolicionistas brancos (conforme ilustração e discurso acima representado). Aliás, se trata até de uma desonestidade discutirmos o abolicionismo no Brasil sem recorrermos às trajetórias de intelectuais negros engajados na causa, como é o caso emblemático de Luiz Gama.²⁴ Nesse sentido, os livros didáticos também apresentam lacunas ao reproduzirem narrativas que ocultam o protagonismo político de membros da população negra dignos de destaque entre a branquitude abolicionista.

Outra legislação implementada no ano de 1850 e problematizada por Clóvis Moura é a chamada Lei da Terra. Essa lei representou um dos mecanismos cruciais para concentrar a posse das terras nas mãos da elite branca ao mesmo tempo que excluía a possibilidade da população negra de adquiri-las. Com o Estado brasileiro atuando como proprietário/vendedor de terras a

²⁴ Luiz Gonzaga Pinto da Gama foi uma das personalidades mais importantes do século XIX no Brasil. Nasceu em Salvador, em 1830, filho de uma negra africana livre e de um fidalgo português. Aos dez anos de idade foi vendido como escravo; na juventude aprendeu a ler e tomou ciência de sua condição de homem livre, tornando-se, a partir daí, arauto da libertação dos negros. Advogado, jornalista, poeta, fundador do Partido Republicano Paulista, Gama morreu em 1882, tendo libertado nos tribunais mais de quinhentos negros (SANTOS, 2010).

partir desta legislação e a descapitalização quase absoluta da população negra nesse contexto, a Lei da Terra reforçou o espectro político do governo brasileiro: deu um cunho liberal à aquisição de terras, mas visava, de um lado, impossibilitar uma lei abolicionista radical que incluísse a doação pelo Estado de parcelas de gleba aos libertos e, de outro, estimular o imigrante europeu que via, a partir daí, a possibilidade de transformar-se em pequeno proprietário (MOURA, 1994). Por conseguinte, consistiu em um mecanismo legal do final do século XIX, mas que permanece revelador ao estudarmos as relações étnico-raciais no Brasil. Não é por outra razão que esse período histórico não deixa de ser abordado no material didático, conforme o próximo exemplo:

“Outras distinções e desequilíbrios no mercado de trabalho se baseiam em fatores étnico-raciais. A escravização de africanos e descendentes até o final do século XIX e as dificuldades de integração social e econômica impostas aos libertos, após a abolição, demarcaram uma herança histórica de desigualdades. Associou-se a cor da pele à condição de escravos e a determinadas funções. Dessa forma, a discriminação social foi reforçada, embora seja veiculada uma imagem do Brasil como uma democracia racial. A forma velada de racismo dificulta seu combate e impede a meta de participação igualitária desse segmento no mercado de trabalho” (ARAÚJO *et al.* Sociologia, p. 114).

Embora o livro didático organizado por Helena Bomeny tenha refutado a tese das desigualdades raciais como herança da escravidão através da contribuição teórica de Carlos Hasenbalg (conforme apresentamos na primeira parte do capítulo), é importante demarcarmos que Clóvis Moura também realizou essa crítica, de tal forma que Hasenbalg não consistiu na única voz a disputar narrativas com os intelectuais uspianos:

“A herança da escravidão que muitos sociólogos dizem estar no negro, ao contrário, está nas classes dominantes que criaram valores discriminatórios através dos quais conseguem barrar, nos níveis econômico, social, cultural e existencial a emergência de uma consciência crítica negra capaz de elaborar uma proposta de nova ordenação social e de estabelecer uma verdadeira democracia racial no Brasil” (MOURA, 1988, p. 70, grifo do autor).

Evento histórico relevante também para pensarmos a questão étnico-racial e que ocorreu no período pré-abolição foi a Guerra do Paraguai. De modo geral, os livros didáticos destacam a importância dessa experiência histórica para o contingente da população negra que integrou as fileiras do exército brasileiro nesta batalha, como observamos na passagem a seguir:

“Também contribuiu para o fim da escravidão a Guerra do Paraguai (1864 - 1870), pois eram libertos todos os escravos que ingressavam no exército brasileiro. Pessoas livres que conviveram com escravos nas fileiras do exército acabaram abraçando a causa abolicionista” (TOMAZI, Sociologia para o Ensino Médio, p. 217).

Não obstante, havia outros interesses por parte da elite brasileira por detrás da promessa de liberdade para os negros escravizados que regressassem da Guerra do Paraguai. Nesse sentido, a obra de Clóvis Moura é muito elucidativa, pois o autor discorre sobre alguns pontos que não costumam ser abordados - principalmente nos livros didáticos - sobre este evento histórico.

Primeiro, é importante trabalharmos com uma estimativa das baixas dos negros escravizados que participaram do confronto. Num contexto no qual os filhos dos senhores de escravos ficavam em casa ou na pior das hipóteses assumiam algum posto de comando no exército brasileiro, os negros constituíram rigorosamente a tropa que lutou nesta guerra. Fora os voluntários, houve um expressivo alistamento forçado - senhores que mandavam seus escravos para o confronto -, além do próprio governo brasileiro, que efetuou a compra de um contingente de negros escravizados para lutarem no Paraguai. Assim, estima-se que após cinco anos de luta voltaram vinte mil negros, e que morreram na guerra entre sessenta e cem mil - sem contar outros milhares que morreram de cólera na fase de treinamento, de disenteria, ou de maus tratos nos seus transportes (MOURA, 1994). Ou seja, a prática de genocídio da população negra encontra várias nuances ao longo da história, inclusive nesse episódio.

Em segundo lugar, o conflito serviu também para esterilizar os ecos do pensamento crítico que estava ganhando proporção no que concerne ao fim do trabalho escravo. Diante da crise econômica enfrentada no período, nada como um inimigo externo para evocar os brios patrióticos e estrategicamente frear o debate sobre abolicionismo. De acordo com Clóvis Moura (1994), o governo recorreu a um discurso cuja retórica disfarçaria o desejo de continuidade do trabalho servil, fato que demonstra o quão fundamental é para a Sociologia estudar essas relações para compreensão das desigualdades sociais e raciais no Brasil.

Por último, no período final da Guerra do Paraguai, mais especificamente no ano de 1869, o governo brasileiro decreta uma lei para regular e proteger a família negra escravizada. Apesar das baixas em consequência da guerra e da desarticulação familiar que sempre acompanhou a lógica do tráfico de africanos no Brasil, o governo legislou sobre a família negra num momento específico, fato constatado por Clóvis Moura e que acrescentaria elementos em discussões como essa encontrada no material didático pesquisado:

“O patriarcalismo dificultava o reconhecimento de outras estruturas familiares. Os africanos trazidos para o Brasil na condição de mão de obra escrava, por exemplo, enfrentavam dificuldades para manter suas famílias unidas e para transmitir e manter seus próprios valores e costumes. Ao serem capturados na África, eram separados de seus familiares que, muitas vezes, eram encaminhados para distintas regiões, no momento da venda. Quando constituíam novas famílias, nem sempre eram respeitados, começando pelo fato de viverem em senzalas sem qualquer privacidade. Os filhos nascidos da união entre fazendeiros e escravas não eram reconhecidos legalmente, embora muitos tenham sido declarados filhos nas confissões deixadas em testamento pelos fazendeiros” (ARAÚJO *et al.* Sociologia, p. 72).

Não foi somente pelo ambiente hostil das senzalas que as famílias de negros escravizados eram desrespeitadas e desarticuladas. Com a proibição e aumento da fiscalização do tráfico internacional, o tráfico interprovincial transforma-se na principal forma de manutenção do regime escravocrata e segue desarticulando as famílias negras. Portanto, por que razão o governo decretou uma lei para proteger a família de escravizados no período de transição para o trabalho livre? Clóvis Moura nos oferece algumas pistas:

“A lei que regula e procura proteger a família escrava, não permitindo mais a sua fragmentação na venda, faz-se quase fora do tempo, pois é de 1869. Ela surge mais como medida *reprodutora*, e não protetora, porque as famílias passam a ser matrizes de novos escravos no momento em que a reprodução desses elementos para o trabalho reprodutivo começa a escassear” (MOURA, 1994, p. 125, grifo do autor).

Por conseguinte, todos esses mecanismos criados de acordo com os interesses da elite branca brasileira e abordados por Clóvis Moura, são fundamentais para compreendermos também a formação da classe trabalhadora no Brasil. Por este viés, a construção da cidadania ainda é o pano de fundo, de tal forma que ela alcança de maneira distinta os diferentes grupos sociais que compõem a nação. Podemos pensar com base neste trecho do livro “Sociologia para jovens do século XXI”:

“O movimento operário dessa época era composto, em sua grande maioria, por trabalhadores pobres originários de países europeus, que vieram para o Brasil sob a promessa, feita pelo nosso governo, de melhores condições de vida. Chegando aqui, o que encontraram foi exatamente o oposto: baixíssimos salários, alto custo de vida, jornadas

diárias de até 16 horas, condições de trabalho sem nenhuma segurança, inexistência de quaisquer direitos trabalhistas e moradias em cortiços sem quaisquer condições de higiene (SOUZA; MACHADO, 1997). [...] Nessas condições de vida e de trabalho é que surgiram no Brasil os primeiros movimentos sociais de trabalhadores assalariados, tendo como lideranças imigrantes europeus, principalmente italianos e espanhóis. Seus ideais de organização, porém, não era o socialismo defendido por Marx, mas o chamado anarco-sindicalismo, bastante influente entre trabalhadores europeus do final do século XIX e início do século XX” (OLIVEIRA *et al.* Sociologia para jovens do século XXI, p. 244).

Na medida em que consideramos a expressiva presença de africanos e afrodescendentes no território nacional, sua importância como mão-de-obra e sua sobrevivência como grupo marginalizado a despeito de todos os mecanismos utilizados pela elite branca, seria uma desonestidade histórica e intelectual abordar a formação de organizações de trabalhadores sem contemplar a *práxis* negra. Se ocultarmos as experiências históricas/políticas do segmento negro no final do século XIX e início do século XX, corremos o risco de reproduzirmos uma narrativa eurocêntrica/branca da classe trabalhadora e dos movimentos sociais no Brasil, como verificamos no trecho acima selecionado. No entanto, essa é uma narrativa consolidada nos livros didáticos que integram a pesquisa, de modo geral.

É justo lembrarmos que o trabalho livre no Brasil foi se constituindo lentamente, entretanto, era expressão de um projeto anti-negro desde a sua gênese. Da Tarifa Alves Branco²⁵ em 1844 à Lei Áurea em 1888 - passando pela Lei da Terra, Lei Eusébio de Queirós, Guerra do Paraguai e a imigração europeia -, foram criadas as condições para a marginalização sistemática da população negra e a consolidação do capitalismo dependente brasileiro, como classificou Clóvis Moura (1994). Ainda assim, o povo negro continuou se organizando de forma independente para resistir ao racismo que os condenavam à margem, conforme relata Petrônio Domingues (2007):

“Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados

²⁵ Segundo Clóvis Moura, essa tarifa foi criada com intenções protecionistas e fiscais - elevando as taxas sobre mercadorias importadas das grandes metrópoles -, mas que traziam embutidas nessa valorização do mercado interno a intenção de modernizar o Brasil sem a participação do negro. A estratégia do branqueamento orientava essa medida, pois o investimento na criação de indústrias, tecnologia e um setor de trabalhadores livres no contexto de desvalorização do trabalhador negro significava estimular a vinda de trabalhadores estrangeiros brancos "capazes de dominar técnicas mais avançadas de produção" (MOURA, 1994).

da nação. Em São Paulo, apareceram o Club 13 (sic) de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos (sic) e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de 'homens de cor', como se dizia na época. **Algumas delas tiveram como base de formação 'determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical'**. Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas” (DOMINGUES, 2007, p. 103, grifo nosso).

A despeito da contribuição dos trabalhadores europeus na organização de sindicatos e na educação política da classe trabalhadora no que concerne à reivindicação de direitos, essa possibilidade existiu, em última instância, às custas da população negra excluída sistematicamente do processo de modernização na área do trabalho. Por outro lado, mesmo à margem, negros e negras se organizaram e desenvolveram uma *práxis* política fundamental para compreendermos o movimento social negro contemporâneo, a criação de instituições públicas que buscam promover a igualdade racial, entre outras iniciativas do ativismo negro brasileiro. Dito de outra forma, reduzir a organização dos trabalhadores e movimentos sociais no Brasil à chegada de imigrantes europeus é uma narrativa demasiadamente branca, o que reforça a leitura demasiadamente classista (e pouco racial) que a Sociologia ainda reproduz no que diz respeito ao problema da desigualdade social no Brasil.

Não é por outra razão que a história dos partidos políticos no Brasil também não contempla o protagonismo negro, de tal maneira que os livros didáticos de Sociologia desconhecem a articulação da militância negra através de um próprio partido político, como podemos perceber no trecho abaixo retirado do livro de Nelson Tomazi:

“Os partidos políticos no Brasil foram, em sua maioria, representantes dos setores dominantes da economia na sociedade. Até 1930, eram apenas agregados de oligarquias locais e regionais que se organizavam para tirar vantagens do Estado. Havia apenas uma exceção: o Partido Comunista do Brasil (PCB), criado em 1922, que propunha ser a voz dos trabalhadores” (TOMAZI, Sociologia para o Ensino Médio, p. 170).

Os ideais políticos de esquerda - anarquistas e marxistas - trazidos pelos imigrantes europeus, de acordo com esse prisma, organizaram a classe trabalhadora cuja expressão máxima foi a criação do Partido Comunista do Brasil, única exceção no que concerne a representação dos trabalhadores no Brasil. Essa narrativa é incompleta pelo fato de ignorar uma das experiências mais expressivas no que diz respeito à organização política negra e constituição de partido político: a Frente Negra Brasileira (FNB). De acordo com Petrônio Domingues (2007), a Frente Negra Brasileira foi fundada em 1931, considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926. Com filiais espalhadas por diversos estados brasileiros, a FNB conseguiu converter o movimento negro brasileiro em movimento de massa, transformando-se em partido político no ano de 1936 (DOMINGUES, 2007). Uma instituição política da envergadura da Frente Negra Brasileira, que exibiu na década de 1930 um acúmulo político/programático das organizações negras desde a abolição da escravatura, não pode estar ausente dos estudos sociológicos sobre partidos e instituições políticas no Brasil. Em outras palavras, estudar o mundo do trabalho, política e movimentos sociais no Brasil demanda compreender a questão racial na divisão social do trabalho, o que não está rigorosamente estabelecido no livro didático de Tomazi:

“Para identificar as classes numa sociedade capitalista é necessário fazer uma análise da constituição histórica dessas classes e do modo como se enfrentaram politicamente, principalmente nos momentos mais decisivos. É nesse processo que aparecem e se desvendam as características e os interesses de classe, tanto das fundamentais como das intermediárias (formadas por pequenos proprietários, pequenos comerciantes, profissionais liberais, gerentes, supervisores, enfim, toda uma parcela da população que se encontra entre os grandes proprietários e os operários)” (TOMAZI, Sociologia para o Ensino Médio, p. 101).

O que ainda não se assume como fundamental para compreendermos as sociedades capitalistas - acima de tudo em países de capitalismo dependente como o nosso -, é a questão racial como tarefa de primeira ordem. O peso histórico e social da escravidão negra é grande

demais para que a Sociologia permaneça subordinando o racismo a um tema específico e não o encare como a centralidade necessária para avançarmos teoricamente. Se até os estrangeiros, após certo tempo de convivência no Brasil do final do século XIX, percebiam a importância da matriz demográfica negra no país, por que os intelectuais brasileiros deveriam seguir resistentes ao “negro como lugar” na Sociologia?

“Tão extensa foi a participação dos escravos em toda a rotina da vida dos senhores brancos, e tão identificado ficou o trabalho com as pessoas de cor negra, que Ina von Binzer, educadora alemã que morou em uma fazenda de café do Rio de Janeiro no final do século XIX, contratada como preceptora dos filhos do fazendeiro, escreveu em carta a uma amiga que ficara na Alemanha:

Neste país, os pretos representam o papel principal; acho que, no fundo, são mais senhores do que escravos dos brasileiros. Todo trabalho é realizado pelos pretos, toda a riqueza é adquirida por mãos negras [...]. Todo o serviço doméstico é feito por pretos; é um cocheiro preto quem nos conduz, uma preta quem nos serve, junto ao fogão o cozinheiro é preto e a escrava amamenta a criança branca; gostaria de saber o que fará essa gente, quando for decretada a completa emancipação dos escravos...” (BOMENHY *et al.* Tempos modernos, tempos de sociologia, p. 237).

Um dos trechos mais lúcidos sobre a representação do negro brasileiro no livro de Bomeny foi elaborado por uma educadora alemã. Entretanto, possuímos uma produção sociológica de intelectuais negros(as) ainda confinados que, como estamos demonstrando, pode contribuir qualitativamente não apenas com os estudos das relações étnico-raciais, mas com o ensino de Sociologia em todos os níveis.

As Ciências Sociais, a Antropologia em maior proporção, serviram-se dos conceitos de aculturação e sincretismo para caracterizar a sociedade brasileira, discutir nossa identidade nacional e, fundamentalmente, estudar as relações étnico-raciais. O imaginário social brasileiro carrega historicamente o discurso do sincretismo para definir nossas características culturais, razão pela qual foi possível verificar nos livros didáticos pesquisados alguns usos dessas noções conceituais em conteúdos e atividades.

Trata-se, no entanto, de um fenômeno social que envolve relações de dominação que precisam ser problematizadas pelas Ciências Sociais. Todavia, o material didático de Sociologia do PNL - 2015, de maneira geral, evita uma abordagem mais crítica a respeito deste tema:

“Um fenômeno social bastante interessante no Brasil é o chamado sincretismo religioso. Este é o resultado do contato social entre povos e

grupos, resultando uma espécie de ‘fusão’ ou ‘amálgama’ de determinadas características distintas desses grupos, referentes a elementos religiosos e culturais. É, portanto, a existência comum de traços culturais e religiosos, originalmente diferentes, que poderiam ser interpretados até como incompatíveis ou antagônicos, mas que acabam se apresentando como um só elemento novo e único. No caso do Brasil, o sincretismo se dá com o encontro entre negros africanos, índios nativos e brancos europeus” (OLIVEIRA *et al.* Sociologia para jovens do século XXI, p. 321).

A forma discursiva apresentada neste livro didático a respeito do fenômeno do sincretismo oculta algo fundamental e que foi muito discutido principalmente entre a intelectualidade negra brasileira: a relação assimétrica que mantém o grupo branco como dominante. De tal forma que o encontro entre diferentes grupos/culturas não se deu de forma horizontal, e a norma, o padrão continua sendo branco/eurocentrado.

Outra questão é que a forma positivada na qual o sincretismo é abordado nesse discurso omite a própria ambiguidade que caracteriza a autodefesa da cultura negra no Brasil, como abordou sem vacilação Clóvis Moura (1994), em seus estudos sobre formas de resistência e sobrevivência do legado africano em nosso território. Não há como falar sobre sincretismo, aculturação, hibridismo sem discutir racismo e intolerância, pois o discurso identitário no Brasil é carregado de violências históricas que extrapolam o imaginário dominante:

“O olhar sociológico perceberá igualmente distinções dentro da umbanda. Na década de 1920, a umbanda foi vista por muitos intelectuais como a melhor expressão popular do sincretismo religioso praticado no Brasil. Seu crescimento e disseminação pelas zonas urbanas da Região Sudeste ocorreram nos anos de 1930 e 1940. Os intelectuais diziam que era uma crença perfeitamente adaptada ao jeito de ser não só dos negros, mas de todas as outras etnias que compunham a sociedade brasileira” (BOMENHY *et al.* Tempos modernos, tempos de sociologia, p. 255).

Neste trecho, o livro resgata a visão sociológica a respeito da umbanda no início do século XX, para mais adiante contrapor à redução de seus praticantes e à permanência do catolicismo como religião majoritária. O que essa problematização não desnaturaliza é o fato de que tanto a umbanda quanto o denominado catolicismo popular foram constituídos de forma sincrética por questão de sobrevivência da cultura dominada. Em consequência disso, essa relação desigual não é capaz de desconstruir o imaginário social brasileiro no qual a civilização europeia continua sendo a norma.

Por essa razão, ao escolherem para o material didático expressões artísticas sobre cultura e religiosidade no Brasil, a crítica precisa ser feita com embasamento sociológico/histórico que permita transpor o imaginário social dominante do qual concebemos a cultura negra pela ótica do colonizador. A letra da música de Martinho da Vila, integrando a atividade ao final do capítulo que discutiu religiões no Brasil no livro de Bomeny, nos parece insuficiente para desconstruir essa visão “romântica” sobre sincretismo e miscigenação, que são as noções conceituais propostas através da atividade:

“Assimilando conceitos

Sincretismo religioso

Saravá, rapaziada! – Saravá! Axé pra mulherada brasileira! – Axé! Êta, povo brasileiro! Miscigenado, Ecumênico e religiosamente sincretizado Ave, ó, ecumenismo! Ave! Então vamos fazer uma saudação ecumênica. Vamos? Vamos! Aleluia – aleluia! Shalom – shalom! Al Salam Alaikum! – Alaikum Al Salam! Mucuiu nu Zambí – Mucuiu! Ê, ô, todos os povos são filhos do Senhor! Deus está em todo lugar. Nas mãos que criam, nas bocas que cantam, nos corpos que dançam, nas relações amorosas, no lazer sadio, no trabalho honesto. Onde está Deus? – Em todo lugar! Olorum, Jeová, Oxalá, Alah, N’Zambí... Jesus! E o Espírito Santo? É Deus! Salve sincretismo religioso! – Salve! Quem é Omulu, gente? – São Lázaro! Iansã? – Santa Bárbara! Ogum? – São Jorge! Xangô? – São Jerônimo! Oxóssi? – São Sebastião! Aioká, Inaê, Kianda – Iemanjá! Viva a Nossa Senhora Aparecida! – Padroeira do Brasil! Iemanjá, Iemanjá, Iemanjá, Iemanjá São Cosme, Damião, Doum, Crispim, Crispiniano, Radiema... É tudo Erê – Ibeijada Salve as crianças! – Salve! Axé pra todo mundo, axé. Muito axé, muito axé. Muito axé, pra todo mundo axé. Muito axé, muito axé. Muito axé, pra todo mundo axé.

1. Na canção de Martinho da Vila há três palavras que valem a pena ser esclarecidas com ajuda de um dicionário: miscigenado, sincretismo, ecumênico.
2. Embora estejam presentes na canção saudações de diversas religiões, o sincretismo que dá título à canção se refere à fusão de quais religiões?
3. Que símbolos religiosos presentes na fotografia indicam o sincretismo religioso?” (BOMENHY *et al.* Tempos modernos, tempos de sociologia, p. 263).

Quando não há suporte teórico/conceitual para que se compreenda as várias nuances referentes à miscigenação, sincretismo, aculturação, então, podemos dizer que se trata de uma Sociologia da ordem, pois não apresenta possibilidade de outras narrativas sobre as relações étnico-raciais para além do que já está naturalizado. “Esclarecer”, com o auxílio de um dicionário, conforme consta na atividade, não contribui em nada para entendermos outras

dimensões desses conceitos, nas quais envolvem violência contra os povos não-brancos em larga escala.

Autores como Guerreiro Ramos e Clóvis Moura sempre foram muito críticos aos conceitos de sincretismo, aculturação, entre outros utilizados pelas Ciências Sociais no Brasil para caracterizar nossa identidade como nação. De tal maneira que, oferecem uma outra perspectiva em relação a esses conceitos, pois desvelam as relações de poder que dão sentido ao modelo racista vigente em nossa sociedade, conforme demonstra Clóvis Moura:

“Sempre a defesa do oprimido, do dominado, do discriminado é sociologicamente ambígua. Aquele que não pode atacar frontalmente procura formas simbólicas ou alternativas para oferecer resistência a essas forças mais poderosas. Dessa forma, o sincretismo assim chamado não foi a incorporação do mundo religioso do negro à religião dominadora, mas, pelo contrário, uma forma sutil de camuflar internamente os seus deuses para preservá-los da imposição da religião católica.

O conceito mais abrangente de aculturação, por seu turno, procurou explicar o comportamento atual do negro como sendo o fruto do contato contínuo entre o dominador e o dominado, desejando o primeiro impor os seus padrões culturais e o segundo, imitá-los e absorvê-los” (MOURA, 1994, p. 243).

Guerreiro Ramos também teceu críticas ao enquadramento antropológico mediante o conceito de aculturação, de tal forma que o autor considerava essa noção conceitual responsável pela reprodução do imaginário no qual a cultura negra representava um imobilismo diante de outras culturas:

“O significado quietista e imperialista desta tendência antropológica é perceptível ainda mais nos refolhos das noções de aculturação e mudança social. A aculturação supõe o valer mais de uma cultura em face da outra, do mesmo modo como a superioridade de certas raças em face de outras, suposta pela antropologia racista.

A aculturação não se faria, assim, pela eugenia, pelo controle de nascimento e de casamento; faz-se pela inculcação de estilos de comportamento por meio de processos sociais formais e informais, diretos e indiretos, mas, em tais processos, admite-se sempre uma variável cultural quase independente e outra ou outras dependentes. Por outro lado, essa antropologia, quando se torna prática ou ‘aplicada’ (applied anthropology), parece tender a considerar a mudança social e, seus aspectos puramente superestruturais, justificando a mudança social por intermédio de agências educacionais e sanitárias antes que mediante a alteração das bases econômicas e políticas da comunidade” (RAMOS, 1995, p. 166).

O livro didático "Sociologia hoje", em alguma medida, buscou relatar a limitação teórica do conceito de aculturação nas Ciências Sociais, pois seu uso absorvia a dinâmica das manifestações culturais:

“O conceito de cultura, bem como os conceitos de estrutura social e de função não explicavam suficientemente bem essas realidades. Isso porque esses conceitos tinham como pressupostos alguma estabilidade duradoura, o que não acontecia no interior das 'sociedades complexas'. As coisas mudavam! Os antropólogos norte-americanos tentaram enquadrar essas realidades fugidias no conceito de cultura, cunhando termos como aculturação. Acreditavam que do encontro entre grupos muito distintos, o mais frágil deles lentamente se assemelharia ao mais forte. Os ingleses, por sua vez, fazendo pesquisas na África, simplesmente ignoravam as transformações pelas quais passavam os grupos que estudavam e tentavam retratá-los como deveriam ser antes da chegada dos europeus” (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 67).

Em contrapartida, além de não evidenciar as violências implícitas e explícitas à ideia de aculturação/miscigenação (subordinação material e subjetiva, estupros, genocídio), este mesmo livro utiliza canções de artistas brasileiros nas quais as letras exaltam o encontro das diferentes culturas no Brasil apenas de maneira positiva, no mesmo sentido já mencionado a respeito do sincretismo. Observemos a atividade a seguir:

“1. Considere a seguinte canção de Arnaldo Antunes:

Inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê? que branco, que índio, que

preto o quê? que índio, que preto, que branco o quê?

que preto branco índio o quê? branco índio preto o quê? índio preto

branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos cafuzos pardos mamelucos sararás

crilouros guaranisseis e judárabes

orientupis orientupis

ameriquítalos luso nipo caboclos orientupis orientupis iberibárbaros

indo ciganagôs

somos o que somos inclassificáveis

não tem um, tem dois, não tem dois, tem três, não tem lei, tem leis,

não tem vez, tem vezes, não tem deus, tem deuses,

não há sol a sós

aqui somos mestiços mulatos cafuzos pardos tapuias tupinamboclos

americarataís yorubárbaros.

somos o que somos inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê? que branco, que índio, que

preto o quê? que índio, que preto, que branco o quê?

não tem um, tem dois, não tem dois, tem três, não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes, não tem deus, tem deuses, não tem cor, tem
cores,
não há sol a sós
egipciganos tupinamboclos yorubárbaros carataís caribocarijós
orientapuias mamemulatos tropicaburés chibarroados mestícigenados
oxigenados debaixo do sol
Que tipo de conceito é interessante para pensarmos essa letra de
música? Por quê?” (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 74).

A música da banda de mangue beat Mundo Livre S/A também foi utilizada no mesmo livro didático para pensar as relações étnico-raciais no Brasil:

“O africano e o ariano
Há quatro séculos a alma humana tem sido um motor Da inquietação,
da resistência, da transgressão O negro sempre quis sair do gueto Fugir
da opressão fazendo história Ganhando o mundo com estilo O africano
foi levado para sofrer no norte e gerou, entre outras coisas, o jazz, o
blues, gospel, soul, r&b, funk, rock’n’roll, rap, hip-hop No centro, o
suor africano fomentou o mambo, o ska, o calipso, a rumba, o reggae,
dub, ragga, o merengue e a lambada, dancehall e muito mais Mas é o
ariano que ignora o africano ou é o africano que ignora o ariano?” E ao
sul a inquietude negra fez nascer, entre outros beats, o bumba, o
maracatu, o afoxé, o xote, o choro, o samba, o baião, o coco, a embolada
Entre outros, os Jacksons e os Ferreiras, os Pixinguinhas e os Gonzagas,
as Lias, os Silvas e os Moreiras A alma africana sempre esteve no olho
do furacão Dendê no bacalhau, legítima e generosa transgressão É Dr.
Dre e é maracatu É hip hop e é Mestre Salu Mas é o ariano que ignora
o africano ou é o africano que ignora o ariano?
1. Quais seriam as relações expostas na letra da música do grupo Mundo
Livre S/A que caracterizam a influência africana e sua relação com a
ariana? 2. Em que medida o preconceito racial é combatido na letra da
música? ” (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 181).

O problema, a nosso juízo, na escolha destas duas músicas especificamente para se discutir cultura e relações étnico-raciais no Brasil, se apresenta em duas ordens: uma delas é reforçar a lógica da miscigenação/democracia racial; outra é reduzir a experiência negra a uma cidadania lúdica.

O título da letra de Arnaldo Antunes, “Inclassificáveis”, remete ao sentido biológico de constituição da identidade brasileira. Nesse sentido, ninguém seria branco, preto, indígena ou de qualquer outra raça/etnia, pois no Brasil somos todos miscigenados, mestiços, da cultura ao DNA. Essa perspectiva anula qualquer possibilidade de debate sobre racismo e desigualdade social, porque se estabelece uma igualdade (democracia racial), através de uma ponte ideológica

entre um fato biológico (miscigenação) e um fato sociopolítico (democratização) que, de acordo com Clóvis Moura (1988), são dois processos inteiramente independentes, mas identificados como semelhantes. Esse pensamento é muito presente no imaginário social da população brasileira, de tal forma que a música de Arnaldo Antunes corrobora com a manutenção da lógica do racismo no Brasil. A manipulação de diversos termos, como Antunes coloca na música, historicamente serviram para que as pessoas não se classificassem através de categorias que remetessem à ancestralidade africana. Nesse sentido, Clóvis Moura não vacilou na sua crítica:

“O que significa isto em um país que se diz uma democracia racial e o laboratório modelo para todos os países com populações interétnicas? Significa que os segmentos não brancos através de um processo de alienação interiorizaram os valores brancos das classes dominantes que os colocaram como inferiores, num trabalho subliminar cujo resultado foi conseguir que essas populações queiram fugir do seu ser, da sua concretude étnica, refugiando-se numa identidade simbólica e deformada. Isto quer dizer, por outro lado, que a miscigenação não democratizou a sociedade brasileira nem aceitou os padrões culturais e étnicos não brancos como iguais. Criou em cima dessa população miscigenada uma escala de valores discriminatória da qual ela procura neuroticamente fugir.

Como vemos, o sistema classificatório fenotípico bloqueou socialmente ao invés de libertar, durante séculos, as oportunidades, em pé de igualdade, dessa população não branca. Essa estratégia centenária irá se refletir na situação atual, isto é, no perfil de estratificação social, econômica e cultural dos mesmos. Foi um sistema classificatório que conseguiu, com a roupagem de democracia racial, o imobilismo social dessa grande massa não branca, especialmente a negra, que até hoje se encontra na base da pirâmide” (MOURA, 1994, p. 216).

Temos legislações em vigor que objetivam a valorização/afirmação da diferença através da Educação, em tal grau que a Sociologia precisa ser crítica em seus materiais didáticos para superarmos a narrativa dominante.

A segunda questão no que concerne ao problema dessas escolhas musicais para problematização das relações étnico-raciais no livro didático remete ao que podemos classificar como cidadania lúdica.²⁶ A letra da banda Mundo Livre S/A apresenta um resgate muito rico sobre a diversidade da música negra criada por africanos e seus descendentes na diáspora. Em toda a América, a presença negra expressou suas raízes culturais, sua luta e resistência através

²⁶ Termo cunhado por Conceição Evaristo, escritora negra nascida em Belo Horizonte. Para mais informações, consultar: <<http://www.geledes.org.br/perdemos-o-medo-de-por-o-dedo-na-ferida-diz-conceicao-evaristo/#gs.cfLa7kg>>. Último acesso em 04/06/2017, às 18:56.

da música. Todavia, existem alguns espaços, tais como o da música e o do esporte, os quais pessoas negras historicamente ocuparam, mas que apresentam limites como possibilidades de combate e superação do racismo.

Tanto o esporte quanto a música serviram - e ainda servem - de dispositivos para ascensão social de pessoas negras. Além disso, poderíamos citar inúmeras referências históricas de artistas e atletas engajados na luta antirracista a partir de seus espaços profissionais. Não obstante, pensar o negro como sujeito histórico/político que se autodetermina somente através da música, como aborda o Mundo Livre S/A na letra específica presente no livro didático, ainda é estar no lugar comum. Por mais rica que seja nossa música, precisamos estar representados também entre os intelectuais, políticos, cientistas, entre outros lugares. Educar para as relações étnico-raciais no ensino de Sociologia demanda desnaturalizar as visões de mundo que determinam o “lugar de negro”, pois estamos num tempo histórico em que o “negro como lugar” já não pode mais permanecer confinado.

A multiplicação das vozes/narrativas resgatando o lugar de enunciação do negro e sua *práxis* proporcionam outras visões da própria produção musical negra, inclusive. Afinal de contas, as categorias/noções conceituais clássicas das Ciências Sociais podem ser insatisfatórias nesse tipo de análise. Veja mais este exemplo do livro “Sociologia hoje”, onde o rap é utilizado para pensar noções de cultura na atualidade:

“Tudo isso era considerado pelos antropólogos ‘perda’, ‘aculturação’ aos valores ocidentais, já que eles entendiam a cultura como a soma dos comportamentos visíveis. Quando a cultura passou a ser vista como um código mental, os comportamentos se tornaram consequência desse sistema. E comportamentos podem mudar, sem comprometer o sistema, organizando novas práticas e inventando novas tradições, embora ainda seguindo certas regras básicas. Resumindo, a cultura não se limita mais a uma série de comportamentos, mas constitui um sistema que organiza a experiência das pessoas na vida, ordenando até mesmo os processos de transformação. Quando um costume muda ou uma prática nativa de outra cultura é adotada, isso acontece segundo uma lógica cultural. Pense em um conjunto de rappers brasileiros: embora produzam uma música que não é original do nosso país, eles a utilizam para expressar suas ideias e uma crítica social que se refere ao seu cotidiano. Será que eles são menos brasileiros por se expressarem por meio do rap? Ou será que eles usam o rap para expressar um ponto de vista essencialmente brasileiro, e nesse sentido estariam abraçando o rap? Os antropólogos do final do século XX tenderiam a preferir a segunda resposta, tornando o conceito de cultura mais dinâmico” (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 54).

Apesar de conceber a cultura como fenômeno dinâmico e evitar compreender esse tipo de música pelo viés da aculturação, os autores deste livro didático ainda interpretam a produção política/cultural negra a partir das fronteiras territoriais. De tal maneira que classificam o rap – estilo musical que tem sua origem nos Estados Unidos, mas também na Jamaica – como expressão essencialmente estadunidense. Todavia, ele é acima de tudo uma arte negra diaspórica, ou seja, criada por pessoas negras descendentes de africanos que foram forçadas a deixar sua terra de origem. Por este viés, não faz sentido classificá-lo como uma prática nativa estadunidense adotada por brasileiros, pois se trata de uma criação diaspórica e de trocas entre negros norte-americanos, caribenhos, entre outros. É uma construção artística do “negro como lugar” que retrata a “práxis negra” na América, de tal forma que a noção de nacionalismo negro seria mais adequada para entender a dinâmica cultural do rap. De acordo com Elisa Nascimento (1981), o nacionalismo negro opera, entre outras dimensões, na reconstrução objetiva da história e da realidade. Nesse sentido, trata-se de uma resposta dialética ao racismo, surgindo da necessidade objetiva de uma consciência negra coletiva, desenvolvida e manifestada na sua própria e única articulação (NASCIMENTO, 1981). Em vista disso, o rap e tantos outros ritmos musicais de origem negra que reverberaram – e que ainda reverberam – pela América de norte a sul, chegando à Europa e em tantas outras partes do mundo, carregam ancestralidade africana e signos da luta negra. Diferente do discurso do livro didático, não estamos nos tornando menos brasileiros ou abramileirando um ritmo norte-americano, pois preferimos o prisma de que com o rap estamos descrevendo o Brasil através da posicionalidade/lugar de enunciação do negro.

Contudo, não foi somente através da música que pessoas negras trocaram conhecimento/experiências em nível internacional. Conforme já abordaram Osmundo Pinho e Ângela Figueiredo (2002), não é de hoje que agentes sociais negros têm insistido em reinterpretar a dinâmica racial brasileira, de tal maneira que parte desse esforço se beneficiou de trocas não somente com os Estados Unidos, mas também com a África e o Caribe. Ao considerarmos o campo de lutas e interpretação racial como amplamente transnacional (PINHO; FIGUEIREDO, 2002), o resgate da produção sociológica da intelectualidade negra (“negro como lugar”) – um dos objetivos fundamentais desse trabalho – contribui para que os alunos de Sociologia no Ensino Médio possam compreender a dimensão da luta/resistência negra para além do nosso território geográfico.

O livro “Sociologia” utilizou também o exemplo da música para expor o caráter transnacional das trocas culturais. Porém, a dimensão abordada não considera o viés racial na análise destes fenômenos:

“Determinadas práticas culturais – como o esporte, a moda, os estilos de penteados, as compras, os jogos, os rituais sociais – nivelam a cultura dos setores sociais, sobrepondo hierarquias sociais e extrapolando as fronteiras físicas e sociais, avalia o crítico literário inglês Steven Connor (1955 -). Isso significa que as esferas do cultural, do social, e do econômico deixam de ser distinguíveis umas das outras. O rock é um exemplo de fenômeno de influência global que unifica gostos, mas se combina com uma pluralidade de estilos, de mídias e de identidades étnicas espalhadas pelo mundo” (ARAÚJO *et al.* Sociologia, p. 143).

Logo após este trecho, uma foto de Elvis Presley ilustra o discurso sobre o rock como um dos exemplos de fenômeno transnacional/transcultural. Neste caso, o problema está no apagamento histórico da contribuição negra em relação ao rock, pois é insuficiente ressaltar a constituição híbrida do fenômeno se ao mesmo tempo a narrativa continuar majoritariamente branca. A escolha de Elvis corrobora com esse apagamento, porque não se discute a influência do privilégio branco na construção e consolidação da carreira do artista de Memphis, mundialmente conhecido como “rei do rock”. Chuck Berry, artista negro contemporâneo de Presley, criou músicas e performances de forma inédita e original – que influenciou em grande medida as interpretações de Elvis –, porém, a “coroa” e o prestígio na indústria cultural concentraram-se no artista branco. Um enquadramento a partir do “negro como lugar” ofereceria outras narrativas sobre o rock e ampliaria as possibilidades de se discutir a questão racial no contexto juvenil e de contracultura.

3.3 Estudos comparativos e etnográficos – o negro ausente

Comparações sistemáticas entre a realidade brasileira e o contexto estadunidense foram utilizadas, em grande medida, para se compreender a configuração do racismo e das relações étnico-raciais de cada país. Uma das elaborações de grande aceitação nas Ciências Sociais no Brasil no que concerne a esse tipo de investigação são as noções conceituais de Oracy Nogueira – preconceito de marca e preconceito de origem –, conforme consta no livro didático de Bomeny:

“Mas, afinal, como distinguir a situação de um e outro país? Para Oracy Nogueira, existia uma diferença fundamental na natureza dos preconceitos observados nos dois países. O brasileiro seria o que ele chamou de *preconceito de marca*; o norte-americano seria um *preconceito de origem*. Marca é o que aparece, o que se pode ver, o que

está na pele. Origem diz respeito à herança, ao sangue, e pode não aparecer. Um filho ou neto de negro pode nascer branco por herança da mãe. No Brasil, provavelmente, essa pessoa descendente de negros, mas branca na pele, seria considerada branca. Nos Estados Unidos, não: são negros os que se originam de negros, mesmo que a cor tenha se alterado. É o que os americanos chamam de ‘regra da única gota’: basta uma gota de ‘sangue negro’ para que o sujeito se considere e seja considerado negro. No Brasil, são levados em consideração outros ‘sinais’: um cabelo mais liso ou um nariz afilado podem ‘transformar’ um filho de pais negros em ‘moreno’ ou ‘mulato’” (BOMENHY *et al.* Tempos modernos, tempos de sociologia, p. 286, grifos da autora).

A despeito da cor da pele ser o fator determinante do racismo no Brasil, o rechaço não é apenas fenotípico, o que torna essa distinção entre “marca” e “origem” insatisfatória. De acordo com Elisa Nascimento (1981), essa teoria carece da profundidade analítica necessária para entender que, antes de chegar à recusa do fenótipo, houve obrigatoriamente o repúdio de um povo na íntegra, com sua civilização, religião, história e sociedade. Por este viés, a distinção entre preconceito de “marca” e de “origem” torna-se insustentável, pois a “marca” é o signo da “origem”, e é através da marca que a origem é discriminada, sendo ela, e não o fenótipo em si, o alvo do preconceito (NASCIMENTO, 1981). De tal modo que, não se trata de essencializar o negro como povo, mas de compreender sociologicamente os mecanismos que reproduzem a lógica racista brasileira.

Elisa também apresenta em sua obra algumas contribuições sobre trocas culturais no período da América pré-colombiana. A partir de algumas considerações da autora, verifiquemos o seguinte discurso retirado do livro “Sociologia”:

“Ainda que se possa afirmar que alguns ritmos são marcadamente brasileiros, como o maxixe, o chorinho, o frevo ou o samba, nenhum deles é ‘puramente brasileiro’, pois as influências recebidas são as mais variadas possíveis, desde a música medieval até a contemporânea. **Genuínas mesmo são as músicas, as danças, a arte plumária e a cerâmica dos povos indígenas. As demais manifestações culturais são fusões, hibridações, criações de uma vasta e longa herança de muitas culturas.** Talvez seja essa a característica que podemos chamar de ‘brasileira’” (ARAÚJO *et al.* Sociologia, p. 268, grifo nosso).

De acordo com o trecho acima, a cultura dos povos indígenas seria a única genuína, pressupondo que indígenas vivem de uma forma própria e imutável historicamente, pois não estariam suscetíveis às fusões, hibridações e trocas com outros povos/culturas. Esse discurso é problemático, pois exclui histórica e culturalmente as experiências dos nativos antes da chegada

dos europeus, além de reificar a cultura indígena, como se fosse congelada no tempo e inalterada durante 517 anos.

Para refutar a narrativa de que a presença africana no Novo Mundo começou a partir do tráfico de escravizados, Elisa reúne trabalhos de diferentes pesquisadores²⁷ que evidenciaram em seus estudos a presença africana séculos antes da chegada dos europeus na América. Através de análises nas artes esculpidas, artefatos, mumificações, entre outros elementos da arqueologia pré-colombiana revela-se a face da África na América, pois a comparação entre as civilizações negro-egípcias e as pré-colombianas revelam evidentes continuidades em suas realizações (NASCIMENTO, 1981). Dessa maneira, a autora relata que as técnicas de mumificação dos indígenas, a arquitetura pirâmide-escada, a presença de certos monumentos, etc. evidenciam a presença de povos africanos na América e suas influências sobre a cultura dos nativos deste lado do Atlântico – assim como a recíproca é verdadeira, os povos pré-colombianos também influenciaram os africanos nessas trocas:

“A verdade é que os antigos africanos estavam avançados e desenvolvidos na prática da navegação e do comércio mundial, tendo ‘descoberto’ a América séculos antes que Colombo tivesse visto um navio. A única razão pela qual essa ideia parece ser escandalosa está na arrogância cultural europeia, baseada na distorção eurocentrista da verdade histórica e antropológica” (NASCIMENTO, 1981, p. 118).

Contudo, não podemos considerar a cultura dos povos indígenas no Brasil genuína e destituída de heranças de contatos com outros povos, pois trata-se de uma cultura dinâmica e que só parece estanque aos olhos etnocêntricos do homem branco.

Outra questão que careceu um pouco de debate num dos materiais didáticos é sobre o conceito sociológico de raça. Na intenção de superar a noção biológica do conceito, os autores de “Sociologia em movimento” optaram pelo conceito de etnia para a elaboração de compreensões sobre a questão étnico-racial:

“O termo ‘etnia’ está diretamente associado à diversidade cultural, elemento mais apropriado para identificar os diferentes grupos humanos. O uso desse termo se refere principalmente aos processos históricos e culturais construídos por meio da interação social, e enfatiza que as características biologicamente herdadas são pouco significativas para categorizar os grupos sociais humanos.

²⁷ Entre eles, Ivan van Sertima, Cheikh Anta Diop, Chancellor Willians, Theophile Obenga (NASCIMENTO, 1981).

A etnicidade, nesse caso, é a consciência de pertencer a determinada comunidade étnica, construindo uma identificação com grupos sociais específicos dentro de uma dada sociedade. Diferentemente do termo ‘raça’, que evoca uma distinção dada pela origem biológica, etnia e etnicidade referem-se às práticas socioculturais e históricas de diferentes grupos humanos que interagem entre si. Essas práticas pressupõem a aceitação e percepção da diversidade cultural humana como elemento positivo e em processo constante de renovação” (SILVA *et al.* Sociologia em movimento, p. 118).

Este livro didático trabalha apenas com a noção biológica de raça e oferece o conceito de etnia/eticidade como o mais adequado para interpretar a questão racial. Entretanto, há duas considerações a fazer: a primeira é que o conceito de etnia, via de regra, não é o mais adequado quando se trata de estudos envolvendo a população negra. Como o próprio Guerreiro Ramos já chamou a atenção, negro é povo no Brasil (RAMOS, 1995), de tal maneira que o negro não tem uma religião específica, um espaço geográfico específico de convivência, um idioma específico, etc. Nesse sentido, a população negra é muito diversa para ser concebida como etnia, o que nos leva à segunda consideração: o conceito sociológico de raça é o mais utilizado para compreendermos a lógica do racismo. Por este viés, raça é um constructo social – e não biológico – eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios (GUIMARÃES, 1999). Portanto, o caminho para compreendermos a dinâmica de sociedades organizadas pelo racismo como a nossa não seria substituindo o conceito biológico de raça por etnia, mas teorizando a partir da noção sociológica de raça, conforme discutiu o professor José Carlos dos Anjos com muita autoridade em carta aberta aos docentes da UFRGS contrários as políticas de ações afirmativas:

“Um de nossos problemas modernos é exatamente o da infinitude desse processo de fazer inexistir raças, a demorada implausibilidade de tornar convincente essa inexistência quando todas as demais partições de nossos espaços sociais parecem deixar flagrante a ausência da inexistência de raças. Porque tanta insistência em demonstrar o que não existe, senão porque raça insiste em ser um problema histórico não passível de ser contornável apenas discursivamente? É da existência histórica dessa insistência, da existência dessas múltiplas políticas para fazer inexistir, que estamos falando. O que está subjacente a tanta insistência? Um geneticista talvez possa deliberar sobre a existência de raças do ponto de vista biológico, mas não pode decidir sobre nossas ansiedades para que se pare em falar em raças, sobre como produzir políticas de desracialização das mentalidades e dos dispositivos objetivos de produção de repartições de populações nos espaços sociais. Esse é o nosso problema histórico, social, nem minimamente genético.

O que está em jogo é que a polícia me reconhece como negro sem me pedir a carteira genética; que os meus colegas, francamente, imediatamente me reconhecem como negro sem um teste de DNA, apesar de cientistas e de sua maldita hermenêutica da dúvida sistemática; meus alunos até desconfiam que meu excesso de melanina possa carregar junto outros excessos e, sobretudo muitas deficiências... É do peso histórico do efeito agregado de milhares de reconhecimentos cotidianos ligeiros e insustentáveis como esses que estamos falando. Trata-se de falar de raça do prisma sociológico e enquanto efeito histórico de dispositivos objetivos e de disposições subjetivas para repartir e definir o lugar das pessoas tendo como uma das bases de impressão (é preciso lembrar Goffman e a política da primeira impressão na estruturação das interações cotidianas?): o fenótipo. O “lugar de negro”, esse princípio de partição que muitos de nós gostaríamos de banir, se faz evidente porque existe esse substrato material causador de impressões marcantes em disposições subjetivas preparadas para racializar” (ANJOS, s.d.).

Ao pensarmos na Educação para as relações étnico-raciais como ferramenta de enfrentamento ao imaginário racista vigente, é importante o cuidado na formulação dos discursos no material didático também no sentido de que a mensagem não se apresente de forma ambígua e dê margem para interpretações perigosas:

“As capturas de nativos se espalharam em todas as direções, a ponto de o antropólogo Carlos Fausto afirmar que, no século que se seguiu à chegada dos portugueses à América, houve um verdadeiro ‘re povoamento’ do território. Os nativos foram substituídos por outros grupos, porque foram dizimados aos milhares. A história do trabalho na colônia teve um começo cruel que prosseguiu com mais sofrimento. Aos indígenas seguiram-se **os negros africanos, que já vieram escravizados de seu continente de origem**” (BOMENHY *et al.* Tempos modernos, tempos de sociologia, p. 236, grifo nosso).

Afirmar que “negros” africanos já eram escravizados em seu continente pode reforçar o discurso que tenta diminuir o peso histórico da escravidão e a responsabilidade do Estado brasileiro diante desse crime contra a humanidade dos povos de pele preta. De tal forma que, além da escravidão no continente africano seguir uma lógica distinta da escravidão na América, em África não existia o “negro”. Negro é uma categoria criada pelo colonizador, ou seja, não havia a possibilidade de os nativos africanos escravizarem e subjugarem outras etnias do continente através da mesma lógica/categoria homogeneizadora utilizada pelo branco europeu. Essa tática colonizadora ainda orienta as relações étnico-raciais na sociedade ocidental de tal

modo que possibilitou a insurgência de um pensamento denominado “pós-colonial”, em concordância com a crítica exposta no livro didático “Sociologia hoje”:

“A partir da década de 1990, essa crítica foi retomada por uma série de intelectuais chamados de ‘pós-coloniais’. Originários de várias partes do mundo, principalmente da Índia, e também de grupos minoritários dos países centrais do mundo ocidental, esses estudiosos levaram mais além a crítica pós-modernista. Para eles, não só os ‘representados’ eram impossibilitados de se fazer ouvir, mas a própria descrição levava à construção de estereótipos. O alvo principal dessa crítica foi a produção de estereótipos, presentes tanto nas descrições em si como nas teorias produzidas na Europa e nos Estados Unidos. Para esses autores, o conceito de cultura resultaria necessariamente em uma prisão para os grupos descritos desse ponto de vista: a descrição produziria um estereótipo do qual os descritos não poderiam fugir, assim como os grupos indígenas brasileiros não conseguem escapar da imagem de um índio genérico no Brasil” (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 56).

O pós-colonialismo representa uma corrente teórica de envergadura no que concerne aos estudos das relações étnico-raciais. No entanto, nos livros didáticos analisados, pouco se explora as contribuições teóricas dos autores pós-coloniais. Além disso, ao exibirem a importância desse conjunto de teorias, priorizam os intelectuais indianos e excluem as demais produções de outras partes do mundo, como por exemplo Frantz Fanon, Aimé Césaire e Amílcar Cabral, intelectuais de relevância indiscutível na eclosão do pensamento pós-colonial. O único espaço encontrado nos livros didáticos para Frantz Fanon – o único lembrado dos três citados – é o das páginas de “sugestão de leitura”, onde algumas de suas obras eventualmente aparecem como bibliografia sugerida. Todavia, suas elaborações teóricas são excluídas das discussões sobre racismo e colonialismo no material didático de Sociologia, o que configura um atraso pedagógico para nossa área de ensino.

O evento histórico que certamente caracteriza a expressão máxima da *práxis* negra brasileira, pela magnitude que representou, também está longe de ser desenvolvido nos livros didáticos do PNL – 2015, de tal maneira que se trata de mais um fenômeno relevante silenciado através das páginas de “sugestão de leitura/filmes”: estamos falando do Quilombo dos Palmares. Uma experiência histórica como a de Palmares, primeiro Estado livre das Américas,²⁸ exemplo de resistência e alternativa humanitária ao modo de produção escravista

²⁸ Lélia Gonzalez utilizou essa classificação em seu discurso durante a Marcha Zumbi dos Palmares que ocorreu no Rio de Janeiro em 1988, ano do centenário da abolição. O registro encontra-se no vídeo “A marcha negra”, que pode ser consultado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HYLrL4Qx22Q>>. Último acesso em 04/06/2017, às 18:58.

latifundiário de tipo plantation (MOURA, 1988), não pode estar ausente na organização de conteúdos de Sociologia no Brasil. Tampouco ser lembrado em atividades solicitadas aos alunos quando não existe uma abordagem teórica anteriormente, como segue o exemplo seguinte:

“2. Considere a seguinte canção de Jorge Ben Jor.

Zumbi
Angola, Congo, Benguela
Monjolo, Cabinda, Mina
Quiloa, Rebolo
Aqui onde estão os homens
Há um grande leilão
Dizem que nele há
Uma princesa à venda
Que veio junto com seus súditos
Acorrentados em carros de boi
Eu quero ver
Eu quero ver
Eu quero ver
Angola, Congo, Benguela
Monjolo, Cabinda, Mina
Quiloa, Rebolo
Aqui onde estão os homens
Dum lado cana-de-açúcar
Do outro lado o cafezal
Ao centro senhores sentados
Vendo a colheita do algodão branco
Sendo colhidos por mãos negras
Eu quero ver
Eu quero ver
Eu quero ver
Quando Zumbi chegar
O que vai acontecer
Zumbi é senhor das guerras
É senhor das demandas
Quando Zumbi chega e Zumbi
É quem manda
Eu quero ver
Eu quero ver
Eu quero ver

- Essa canção se refere ao que poderíamos chamar de uma “ancestralidade comum” àqueles que se identificam etnicamente como negros. Faça uma pesquisa sobre os termos Angola, Congo, Benguela, Monjolo, Cabinda, Mina, Quiloa, Rebolo. Todos eles se referem a etnias negras que foram trazidas para o Brasil como escravos. A canção também faz referência ao trabalho escravo e a Zumbi dos Palmares.

Procure se informar sobre a história de Zumbi e do sistema de escravidão no Brasil até o século XIX” (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 112, grifo nosso).

Nesta atividade, a despeito da música de Jorge Ben Jor retratar a importância do mais conhecido líder do Quilombo dos Palmares, ainda assim é uma abordagem insuficiente sociologicamente falando, inclusive porque o respectivo capítulo do livro didático não contempla a questão étnico-racial a partir de Palmares. Como se não bastasse, demanda aos alunos que procurem informações sobre Zumbi e o sistema escravocrata, ou seja, solicita aos alunos algo que deveria ter sido realizado pelos autores do livro didático na organização dos conteúdos. Em última instância, essa iniciativa delega ao aluno a responsabilidade de conhecer e compreender o caráter histórico e social de um evento que deveria ser abordado no livro por intelectuais que estudam o tema.

O mesmo não acontece, por exemplo, quando se trata de discutir eventos históricos que marcaram, acima de tudo, a sociedade europeia e sua relação de poder com o resto do mundo. De tal maneira que todos os livros didáticos da pesquisa reservam muitas páginas – quando não capítulos inteiros – para debater a Revolução Industrial, Revolução Francesa e todas as transformações sociais possíveis através de marcos referenciais brancos (europeus e estadunidenses). As reflexões e estudos sobre revolução, nesse sentido, são orientadas nesse diapasão, como podemos verificar na seguinte passagem:

“Você Já Pensou nisto?

Você já notou que a ideia de revolução está presente em nossa cultura mesmo quando não estamos falando de política? Sempre que lançam um produto novo os publicitários o qualificam de ‘revolucionário’; quando um empresário assume o controle de uma empresa e melhora seu desempenho, diz-se que ele ‘revolucionou’ a administração da empresa. O mesmo se diz sobre técnicos que melhoram o desempenho de um time ou músicos que inventam um estilo novo. Nesses casos, a ‘revolução’ é sempre tomada como um exemplo positivo. Talvez porque as revoluções de fato significaram momentos históricos fundamentais em nossa cultura. Somos o que somos, em grande parte, graças às revoluções inglesa (1688), norte-americana (1776), francesa (1789) e russa (1917). Também é verdade que as sociedades capitalistas valorizam a novidade, a inovação. Mas é bom lembrar que assim como podem dar certo, as revoluções podem dar muito errado, dando origem a regimes ainda mais autoritários do que os regimes que substituíram” (MACHADO *et al.* Sociologia hoje, p. 257).

Todas as transformações caracterizadas como revolucionárias, em última instância, foram protagonizadas por pessoas brancas – homens brancos, mais especificamente – de acordo com as narrativas presentes no material didático. Os autores utilizados para definir conceitualmente “revolução” também são homens brancos, o que nos leva à seguinte questão: Os povos pretos (africanos ou diaspóricos) nunca protagonizaram transformações sociais que pudessem ser classificadas como revolucionárias? A revolução é uma prática inerente aos brancos de tal modo que os negros sequer teorizaram a respeito? Sem dúvidas, tratam-se de perguntas retóricas, pois houve diversos momentos de protagonismo revolucionário na história do povo negro. No entanto, é necessário que o ensino de Sociologia trabalhe essa dimensão no material didático, desde as experiências revolucionárias (*práxis* negra) até a discussão teórica realizada por intelectuais negros (negro como lugar), como foi o caso de Guerreiro Ramos que dedicou um livro a essa temática pensando o contexto nacional. Em “Mito e verdade da revolução brasileira” (2016), Guerreiro escreveu o que denominou de “Sociologia da revolução” e, dentre as várias abordagens, também deixou sua definição do conceito:

“[...] revolução é o momento, subjetivo e objetivo, em que uma classe ou coalizão de classes, em nome dos interesses gerais, segundo as possibilidades concretas de cada momento, modifica ou suprime a situação presente, determinando mudança de atitude no exercício do poder pelos atuais titulares e/ou impondo o advento de novos mandatários. Contém este conceito quatro princípios que merecem realce, a saber: o princípio da *práxis*, o princípio de limites, o princípio da classe social e o princípio de totalidade” (RAMOS, 2016, p. 62).

Além do fato dos livros didáticos de Sociologia não dialogarem com a obra de um sociólogo negro da envergadura de Guerreiro Ramos – mesmo quando o autor dedicou um de seus livros sobre o assunto em questão –, as experiências revolucionárias do povo negro também não são contempladas, de tal forma que a *práxis* negra revolucionária não constitui ferramenta pedagógica nos estudos das relações étnico-raciais para a Sociologia no Ensino Médio. Nesse sentido, todos os livros didáticos do PNLD – 2015 reproduziram um silêncio profundo em relação à Revolução Haitiana (1791), primeira revolução negra que logrou derrubar a classe dirigente colonial e proclamar um Estado livre. A história da Revolução e da Independência Haitiana evidencia de forma muito nítida os limites dos ideais liberais difundidos pela Revolução Francesa, pois quando os negros reivindicaram o direito ao próprio destino influenciados também pelo liberalismo político, o imperialismo europeu não hesitou em investir belicamente – dentre outras formas – contra o Estado haitiano independente. De colônia mais

próspera da América ao país mais pobre do mundo, o Haiti demonstra historicamente o preço a se pagar quando pessoas negras reivindicam soberania e autodeterminação através de uma revolução exitosa.

As revoluções socialistas também são representadas majoritariamente através das experiências europeias (União Soviética), restando pouquíssimas narrativas sobre América Latina, Ásia e um silêncio sobre as revoluções socialistas africanas do século XX. Os intelectuais africanos que teorizaram a interseção raça-classe e investiram no socialismo como instrumento necessário na luta anticolonial/antirracista, como Amílcar Cabral, Kwame Nkrumah, Steve Biko, entre outros, também são ignorados na composição dos conteúdos que discutem socialismo e revolução nos livros didáticos de Sociologia analisados. O Partido dos Panteras Negras (*Black Panther Party*), que consistiu numa experiência emblemática de organização negra socialista/revolucionária nos Estados Unidos – influenciando ativistas negros em nível internacional –, também foi deslocado para a “política do esquecimento” no material didático.

Por fim, as lutas protagonizadas pelo povo negro não ocupam mais do que breves comentários genéricos nos livros didáticos de Sociologia, isso quando não estão ausentes. Talvez, para os critérios da avaliação realizada na seleção dos livros didáticos do PNLD – 2015, esses tipos de abordagens da questão étnico-racial sejam suficientes no que diz respeito ao artigo 26-A da LDB. Todavia, se concebemos a escola como espaço de luta por justiça/reconhecimento social e a Sociologia como disciplina privilegiada nesse enfrentamento e na construção de uma Educação antirracista, precisamos aprofundar os estudos sociológicos sobre a questão étnico-racial. De tal forma que não faz sentido um livro didático brasileiro de Sociologia oferecer uma abordagem mais significativa sobre a Comuna de Paris, que durou pouco mais de dois meses, por exemplo, e ocultar a história de Palmares, que durou mais de um século. A “práxis negra” e o “negro como lugar” precisam participar como iguais na organização do conteúdo em relação às demais narrativas, constituindo ferramentas pedagógicas para compreensão da nossa realidade social/racial.

Conclusão

O esforço que desempenhamos nessa pesquisa foi o de verificar as representações do negro nos livros de Sociologia do PNLND – 2015 à luz de intelectuais negros marginalizados historicamente do próprio campo acadêmico das Ciências Sociais. Para realizarmos esse objetivo, delimitamos nosso tema a partir do contexto de ações afirmativas na área da Educação, exibindo a trajetória de reivindicações do movimento negro brasileiro através de sua agenda política articulada em nível internacional, garantindo a implementação de políticas públicas no Brasil no que concerne à Educação para a população negra.

Por este viés, escolhemos trabalhar em torno das políticas de ações afirmativas destinadas à Educação Básica que, no caso dessa pesquisa, diz respeito à Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas públicas e particulares do Brasil, atualizada no artigo 26-A da LDB. De tal forma que registramos a necessidade de olharmos as políticas de ações afirmativas para além do acesso ao Ensino Superior na condição das cotas, pois se trata de uma política mais ampla.

A busca por reconhecimento e justiça social no âmbito das políticas públicas na área da Educação pressupõe, todavia, que a escola seja um espaço estratégico para a luta antirracista, ao mesmo tempo em que a Sociologia ocupa um lugar privilegiado na tarefa da desconstrução dos padrões institucionalizados que reproduzem a subordinação da população negra brasileira em diversas instâncias. Por outro lado, o racismo institucional – que se apresenta à revelia dos indivíduos – ainda é uma realidade nas instituições de educação formal, de tal maneira que precisamos estar vigilantes para que as mesmas relações de poder não permaneçam de forma repaginada a despeito da legislação em vigor. Essa é uma das razões da existência dessa pesquisa, pois precisamos continuar verificando o impacto das políticas públicas de caráter étnico-racial na área da Educação.

Nesse sentido, nosso problema de pesquisa consistiu em interrogar: de que maneira os livros didáticos de Sociologia no Ensino Médio têm abordado os estudos e compreensões sobre a população negra brasileira? Limitam-se a apresentar o “lugar de negro” na literatura sociológica e na sociedade brasileira, ou permitem ir além e evidenciam o “negro como lugar” na Sociologia, sujeito político e integrante da nação brasileira? Lidamos com esse problema de pesquisa através de um referencial teórico constituído, fundamentalmente, por três autores: Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e Nancy Fraser. Os dois primeiros consistindo em autores negros brasileiros da Sociologia, enquanto a última se trata de uma feminista estadunidense,

configuraram a inspiração teórica dessa pesquisa, assim como também os caminhos metodológicos seguidos por nós.

Da problematização teórica, selecionamos algumas categorias/noções conceituais dos autores já mencionados: “negro como lugar” (Guerreiro Ramos), “práxis negra” (Clóvis Moura) e “paridade participativa” (Nancy Fraser). A posicionalidade/lugar de enunciação do intelectual negro remeteu ao “negro como lugar”; as experiências históricas e sociais protagonizadas pela população negra (para além da produção intelectual e não necessariamente relatadas por autores negros) foram delimitadas pela noção de “práxis negra”; a participação igualitária dos autores negros no conjunto de referências intelectuais na constituição do material didático foi indicada pela “paridade participativa”. Essas categorias balizaram nossa análise do material empírico, constituindo nosso instrumento metodológico a partir da Análise de Discurso. Luisa Martin Rojo reforçou nossas ferramentas metodológicas através da Análise Crítica do Discurso (ACD), assim como John B. Thompson com sua Concepção Crítica de Ideologia. Nesse sentido, realizamos a investigação no conteúdo dos livros didáticos considerando todas as dimensões do discurso (prática textual, discursiva e social), ao mesmo tempo em que verificamos se esses discursos reforçam relações de poder caracterizadas pelo racismo ou se criam possibilidades de desconstrução e superação dessa realidade.

A análise do material empírico revelou alguns limites no que diz respeito aos estudos das relações étnico-raciais no âmbito da Sociologia para o Ensino Médio. Em se tratando de um período escolar que ainda se refere, em grande medida, aos últimos anos de estudos formais para jovens negros, é imprescindível que a questão racial seja abordada como tarefa intelectual de primeira ordem. Nesse sentido, cabe à Sociologia atualizar-se pedagogicamente para que o tão destacado objetivo de “educação para a cidadania” não seja retórico, mas sim uma tarefa que permita aos alunos entenderem que não se pode estudar cidadania sem entender o racismo no Brasil. Se um dos objetivos mais destacados da Sociologia como disciplina escolar é educar para a cidadania, o material didático precisa apresentar elementos que ofereçam suporte para tal realização, de tal modo que a questão racial deve ocupar a centralidade nesse exercício sociológico, pois a cidadania não se constrói da mesma maneira entre brancos e negros. Assim como as vozes negras, o “negro como lugar” precisa falar e ser ouvido, pois que tipo de educação para a cidadania estaremos realizando quando só um grupo tem o direito à voz? Nesse sentido, a Sociologia ainda permanece um tanto surda em relação à intelectualidade negra e sua produção de conhecimento.

Nossa análise apurou que a questão étnico-racial nos livros didáticos do PNLD – 2015 está subordinada aos estudos realizados por autores brancos, sobretudo Florestan Fernandes e seus pares da escola paulista de Sociologia. Nem a originalidade de Virgínia Bicudo (pesquisadora negra que fez parte do mesmo círculo intelectual) foi capaz de contrapor essa hegemonia. Por isso, nossa proposta teórica é de resgate dos intelectuais negros do confinamento, o que pressupõe uma revisão curricular do Ensino Superior ao Ensino Básico. Superar o racismo epistêmico não depende somente da renovação de quadros profissionais, que é um dos futuros desdobramentos das políticas de cotas para negros nas universidades, mas também da retomada da produção intelectual de negros e negras. O livro didático é consequência de toda uma organização institucional e, para além da representatividade, precisamos dialogar profundamente com os que dedicaram suas vidas/obras para pensar com rigor a questão racial.

Pensar com rigor as relações étnico-raciais demanda compreender que as experiências históricas protagonizadas pela população negra são fundamentais para compreender o Brasil. Dito de outra forma, a história do Brasil é a história dos negros e negras no Brasil. De tal modo que, além da necessidade do “negro como lugar”, a “práxis negra” precisa estar presente em todas as narrativas que constituem o pensamento sociológico brasileiro. Um livro didático de Sociologia não pode abordar a questão racial somente quando o assunto é cultura, desigualdade e estratificação social. Não é possível construir um conhecimento mais amplo sobre Brasil se não entendermos como a questão racial atravessa o mundo do trabalho, a cidadania, o Estado, as revoluções, entre outros. Vários dos livros didáticos que compõem o corpus dessa pesquisa silenciaram as discussões sobre racismo ao organizarem essas dimensões do conteúdo.

Portanto, nossas hipóteses para os estudos das relações étnico-raciais a partir da verificação dos livros didáticos de Sociologia do PNLD – 2015 estão em torno de um resgate que, além de teórico, é também de representatividade. Enfrentar o racismo através da área da Educação é uma tarefa complexa e que envolve várias frentes, logo, são várias demandas nesse processo: reforma/atualização curricular nas universidades, formação de professores, investimento nas pesquisas sobre o tema, criação de NEABs, confecção e avaliação do material didático, entre outras. No que diz respeito ao material didático, realizamos uma contribuição no sentido de construir uma perspectiva crítica em relação ao que está sendo apresentado nos livros de Sociologia para o Ensino Médio. Colocamos em evidência intelectuais negros e algumas de suas contribuições teóricas/conceituais e verificamos a falta que suas vozes fazem para termos uma visão mais completa da nossa sociedade, ou seja, para constituirmos uma Sociologia em

“mangas de camisa”, uma teoria militante da realidade nacional (RAMOS, 1995). Todavia, são muitos autores, escritores, pensadores negros e negras em geral que poderiam ser utilizados nessa crítica, de tal maneira que ainda temos muito a construir e desconstruir. Enfim, independentemente de se tratar de autores brasileiros ou estrangeiros, de formação nas Ciências Sociais ou de outras áreas, acadêmicos ou não, nosso interesse é no acolhimento da questão étnico-racial como tarefa intelectual de primeira grandeza, pois, conforme já disseram Pinho e Figueiredo (2002), essa reivindicação fatalmente causará desconforto e apreensão entre aqueles comprometidos ou seduzidos por uma visão de Brasil que, para muitos de nós, ainda, parece inaceitável.

Referências Bibliográficas

- ANJOS, José Carlos dos. **Se raças não existem, é inegável que insistem**. Disponível em: <https://ufrgsprocotas.noblogs.org/post/2007/06/22/se-ra-as-n-o-existem-ineg-vel-que-insistem/>. Acessado em 07/06/2017.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAÚJO, Silvia Maria de. *et al.* **Sociologia**. Editora Scipione, 2013.
- BARBOSA, Muryatan Santana. **Guerreiro Ramos: o personalismo negro**. São Paulo: Tempo Social, 2006.
- BOLETIM APRENDIZAGEM EM FOCO. **Boletim do Instituto Unibanco**. Nº 2, nov., 2015.
- BOMENY, Helena. *et al.* **Tempos modernos, tempos de sociologia**. Editora do Brasil, 2013.
- BRASIL. **CPI Assassinato de jovens**. Relatório final. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015**. Sociologia: ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, nº 23, s/v, 2007.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FIGUEIREDO, Angela; GROSFUGUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. IN: **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, Jun. 2007.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. Nova York, 1997. IN: SOUZA, Jessé (org.) **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: EdUnB, 2001.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? IN: **Lua Nova**, nº70. São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MACHADO, Igor José de Renó; *et al.* **Sociologia hoje**. Editora Ática, 2013.

MAIO, Marcos Chor. Cor, intelectuais e nação na sociologia de Guerreiro Ramos. IN: **Cadernos EBAPE.BR**. Vol. 13. Edição Especial. Rio de Janeiro, setembro/2015.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 117. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, novembro/2002.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE**. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil negro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-Africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1981.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. **Clóvis Moura e a Sociologia da Práxis Negra**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito. Niterói: 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; *et al.* **Sociologia para jovens do século XXI**. Imperial Novo Milênio, 2013.

PINHO, Osmundo de Araújo; FIGUEIREDO, Ângela. Ideias fora do lugar e o lugar do negro nas ciências sociais brasileiras. **Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 24, nº 1, 2002.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Mito e verdade da revolução brasileira.** Florianópolis: Insular, 2016.
- RATTS, Alex; RIOS, Flávia. Lélia Gonzalez. **Retratos do Brasil Negro.** Coordenada por Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986 – 2010).** Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- SANTOS, Luiz Carlos. Luiz Gama. **Retratos do Brasil Negro.** Coordenada por Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em movimento.** Editora Moderna, 2013.
- SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Reabilitando Virgínia Leone Bicudo. **Soc. estado., Brasília.** Vol. 26, n. 2, p. 435-445, Aug. 2011 .
- SILVA, Wilson Honório. **O mito da democracia racial: Um debate marxista sobre raça, classe e identidade.** São Paulo: Sundermann, 2016.
- Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio.** Editora Saraiva, 2013.