



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**SANDRA TANHOTE SOUSA**

**Livro Didático sob olhar antirracista:**

Uma análise da abordagem dos conteúdos da Lei Federal nº 10.639/03  
no livro “Sociologia Hoje” edição de 2018

Florianópolis, setembro de 2021

SANDRA TANHOTE SOUSA

## **Livro Didático sob olhar antirracista:**

Uma análise da abordagem dos conteúdos da Lei Federal nº 10.639/03  
no livro “Sociologia Hoje” edição de 2018

Trabalho de Conclusão de Licenciatura do Curso de Ciências Sociais, apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Ciências Sociais, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas / CFH, da Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC. Semestre 2021/02.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Alexandra Eliza Vieira Alencar.

Florianópolis, setembro de 2021

**Sandra Tanhote Sousa**

**Livro Didático sob olhar antirracista:  
Uma análise da abordagem dos conteúdos da Lei Federal nº 10.639/03 no livro “Sociologia Hoje”  
edição de 2018**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título Licenciatura em Ciências Sociais, sendo aprovado em sua forma final pela banca examinadora na Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de setembro de 2021.

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Letícia M<sup>a</sup> Costa da Nóbrega Cesarino (ANT/CFH)

Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**



Documento assinado digitalmente  
Alexandra Eliza Vieira Alencar  
Data: 19/10/2021 10:55:08-0300  
CPF: 006.867.339-67  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Eliza Vieira Alencar

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina (ANT/CFH)



Documento assinado digitalmente  
Flavia Medeiros Santos  
Data: 21/10/2021 20:36:43-0300  
CPF: 116.857.767-52  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flavia Medeiros Santos

Universidade Federal de Santa Catarina (ANT/CFH)

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Margarete da Rosa Vieira

EEB Aderbal Ramos Da Silva

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, à minha orientadora, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Eliza Vieira Alencar, por ter aceitado caminhar junto comigo durante esse percurso. Serei eternamente grata por ter me guiado com a atenção, leveza e respeito de sempre.

À família, minhas irmãs, sobrinha, sobrinhos por estarem ao meu lado e, em especial, à minha mãe, pelo apoio e a torcida de sempre, em qualquer que seja meu sonho ou projeto.

Às professoras Flávia Medeiros e Margarete Vieira, das quais muito me orgulho e me alegro em tê-las na banca examinadora desse trabalho, por serem elas, assim como a professora Alexandra, minhas referências à professora que quero me tornar.

À minha amiga e colega do núcleo, Yersia Souza de Assis, que acompanhou a elaboração do projeto, me dando dicas e me passando referências que foram de grande ajuda para o desenvolvimento da pesquisa.

Igualmente ao colega Lucas Maciel Ferreira, que muito me inspirou ao longo das disciplinas de Seminário de Licenciatura I e II e no estágio, por meio de sua militância e defesa do debate das relações raciais em sala de aula.

Ao meu grande amigo Pablo Bernardi, a quem eu sempre recorro e que me atende pronta e amigavelmente mesmo que a solicitação venha de última hora.

A escrita do texto pode ser solitária, mas esses apoios e afetos são o que fazem toda a diferença para não nos deixarmos só!

Finalmente, gostaria de dedicar esse trabalho ao meu tio Jorge Tanhote que, infelizmente, faleceu vítima da Covid-19 no período em que eu realizava meu estágio supervisionado e estava iniciando o projeto de elaboração desse TCL. Amor e gratidão por tua amizade, meu tio!

## Sumário

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	4
<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	8
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	9
<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>Capítulo 1</b> .....	14
<b>A educação brasileira, a disciplina de Sociologia e o debate antirracista</b> .....	14
<b>1.1 Currículo</b> .....	14
<b>1.2. O livro didático</b> .....	16
<b>1.3. A Lei 10.639/03 e o papel do movimento negro na educação.</b> .....	18
<b>1.4. A escola e o racismo</b> .....	23
<b>1.5. Impactos da Lei Federal nº 10.639/03 no ensino de Sociologia.</b> .....	27
<b>1.6. A experiência de estágio</b> .....	28
1.6.1 Considerações gerais sobre as duas aulas .....	29
<b>1.7. O papel crítico da Sociologia na educação</b> .....	33
<b>Capítulo 2</b> .....	36
<b>A cor do livro e a cor do saber</b> .....	36
<b>2.1. O PNLD</b> .....	36
<b>2.2. Compreendendo os desdobramentos atuais</b> .....	37
<b>2.3. O PNLD da Sociologia</b> .....	41
<b>2.4. A colonialidade do saber</b> .....	45
<b>2.5. Livro didático e a questão racial</b> .....	47
<b>2.6. A questão racial e os livros de Sociologia.</b> .....	48
<b>Capítulo 3</b> .....	53
<b>No livro Sociologia Hoje a diversidade está colocada como princípio formativo?</b> .....	53
<b>3.1. Metodologia</b> .....	53
<b>3.2. Como o livro está estruturado</b> .....	55
<b>3.3. Antropologia Unidade 1 “Cultura”</b> .....	57
<b>3.4. Sociologia Unidade 3 “Sociedade”</b> .....	69
<b>3.5. Ciência Política Unidade 3 / Poder e cidadania</b> .....	77
<b>4. Considerações finais</b> .....	87
<b>5-REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	91

## **RESUMO**

O presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura consiste em analisar, a abordagem da temática racial no livro didático “Sociologia Hoje” em sua edição 2018, buscando avaliar se a presente obra traz uma contribuição para a construção de uma educação antirracista, como previsto pela Lei Federal nº 10.639/03. A estratégia metodológica do estudo pauta-se em uma pesquisa de análise etnográfica do livro, tendo em vista o que o material contempla considerando-o como sendo, ao mesmo tempo, o campo e o interlocutor. As reflexões teóricas foram feitas a partir de autores como Ana Celia da Silva (2005), Jerry Dávila (2006), Margarete da Rosa Vieira (2009), Nilma Lino Gomes (2017), Walace Ferreira e Guilherme Nogueira de Sousa (2019) e outros. Assim ao compreender que a nossa sociedade é estruturada sob um viés racista, é premissa deste trabalho olhar os discursos imagéticos e textuais presentes no livro didático em relação às noções de raça e racismo, bem como suas implicações para a formação das identidades e relações raciais. Desta forma, pretende-se fomentar no Curso de Licenciatura do Curso de Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (CFH/UFSC), a importante discussão sobre os conteúdos da Lei Federal nº 10.639/03 nos livros didáticos e o seu alinhamento no combate ao racismo.

Palavras Chaves: PNLD. Livro didático de Sociologia. Lei Federal nº 10.639/03.

## **ABSTRACT**

This Bachelor's Degree Thesis consists of analyzing the approach to racial issues in the textbook "Sociologia Hoje" in its 2018 edition, seeking to assess whether this work makes a contribution to the construction of an anti-racist education, as provided for by Federal Law No. 10.639/03. The methodological strategy of the study is based on a research of ethnographic analysis of the book, considering what the material contemplates, considering it as being, at the same time, the field and the interlocutor. The theoretical reflections were made from authors such as Ana Celia da Silva (2005), Jerry Dávila (2006), Margarete da Rosa Vieira (2009), Nilma Lino Gomes (2017), Wallace Ferreira and Guilherme Nogueira de Sousa (2019) and others. Thus, by understanding that our society is structured under a racist bias, this work's premise is to look at the imagery and textual discourses present in the textbook in relation to the notions of race and racism, as well as their implications for the formation of racial identities and relations. Thus, it is intended to promote in the Licentiate Course of the Social Sciences Course of the Center for Philosophy and Human Sciences of the Federal University of Santa Catarina (CFH/UFSC), the important discussion on the contents of Federal Law No. 10.639/03 in the books and their alignment in the fight against racism.

Keywords: PNLD. Sociology textbook. Federal Law No. 10.639/03

## **LISTA DE SIGLAS**

ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CA- Colégio de Aplicação

CF-Constituição Federal

COPENE- Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as

CUFA- Central Única das Favelas

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ENESEB- Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

MSF- Médicos sem Fronteiras

OEDs - Objetos Educacionais Digitais

ONGs- Organizações não Governamentais

ONU- Organização das Nações Unidas

PIBID- Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

## **LISTA DE FIGURAS**

*Figura 1- Gráfico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que aponta a desigualdade social considerando renda média da população, segundo sexo e raça/cor. Brasil, 2009.*

*Figura 2-Primeira Marcha Nacional das Mulheres Negras em Brasília (18/11/2015)*

*Figura 3 -Obras do Artista Leandro Machado.*

*Figura 4 Imagens de abertura das unidades, inspiradas na estética do grafite.*

*Figura 5 Imagem de uma revista de história em quadrinhos de título "Tintim na África" de autoria do cartunista belga Hergé (1907-1983). Na parte superior ao lado, uma imagem da primeira edição da revista no Brasil em 1970.*

*Figura 6 Fotografia histórica da independência do Congo e a eleição do primeiro-ministro congolense.*

*Figura 7 Ângela Davis discursando para uma multidão em um ato contra o racismo em Raleigh, Estados Unidos, em 1974.*

*Figura 8 Charge de 2012, ironizando argumentos contra a política de cotas.*

*Figura 9 Fotografia de Martin Luther King Jr em Washington, D.C., capital dos Estados Unidos, em 1963.*

*Figura 10 Charge alusiva a um crime em que um jovem negro desarmado foi morto por um policial branco no ano de 2014 nos Estados Unidos.*

*Figura 11 Charge alusiva feriado do dia da consciência negra em 20 de novembro.*

*Figura 12 Gravura de Frederico Guilherme Briggs que retrata uma cena cotidiana do trabalho escravo no Rio de Janeiro no século XIX.*

*Figura 13 Fotografia de uma cerimônia de entrega do prêmio "Luiza Mahin" em São Paulo (SP) no ano de 2012.*

*Figura 14 Imagem do cartaz do VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - COPENE*

*Figura 15 Imagem do cartaz do II Congresso de Pesquisadores Negros da região Sul - COPENE-Sul.*

*Figura 16 Aquarela de Belmonte (1896-1947).*

*Figura 17 Imagem capa do primeiro livro autobiográfica de um africano que foi escravizado no Brasil.*

*Figura 18 Fotografia em que aparecem os rappers Emicida e Rael, fazendo uma fala para estudantes, em visita a uma escola pública da Zona Oeste de São Paulo (SP) no ano de 2015.*

*Figura 19 Quadrinho intitulado “Uma história concisa das relações branco-negro nas Américas” de autoria de Barry Deutsch, de 2008, de autoria de Ralf R.*

*Figura 20 Fotografia de uma manifestação em 2015, no bairro de Madureira no Rio de Janeiro (RJ) em decorrência da execução de jovens pela polícia.*

*Figura 21 Fotografia de Sérgio Vieira de Mello (1948-2003) e o diplomata ganense Kofi Annan (1938-) em uma reunião da ONU no ano de 2002.*

*Figura 22 Fotografia de um médico da organização Médicos sem Fronteiras (MSF) atuando na cidade de Kodok, no Sudão do Sul, em 2014.*

*Figura 23 Retrato de André Pinto Rebouças, em óleo sobre tela, feita pelo pintor Rodolfo Bernardelli (1852-1931).*

*Figura 24 Rosa Parks, a mulher negra estadunidense que se rebelou contra a legislação racista nos estados do sul dos Estados Unidos, em meados da década de 1950.*

*Figura 25 Imagem da página inicial do site na internet da Central Única das Favelas (A CUFA).*

*Figura 26 Gravura na forma de medalhão trazendo a imagem de um homem negro escravizado, de autoria do abolicionista Josiah Wedgwood.*

*Figura 27 Marcha das Mulheres Negras em 18 de novembro de 2015 em Brasília (DF).*

*Figura 28 Capa do livro.*

## 1- INTRODUÇÃO

O PNLD (Programa Nacional do Livro e do material Didático) consiste em um programa do Ministério da Educação, responsável por desenvolver um conjunto de ações voltadas para a avaliação e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinadas aos/às estudantes e professores/as das escolas públicas de educação básica do território brasileiro.

A disciplina de Sociologia esteve presente, enquanto área específica de conhecimento, em três edições do programa, que ocorre a cada três anos, respectivamente nas edições de 2012, 2015 e 2018. Isso se deu porque a disciplina vigorou como componente curricular obrigatório na educação básica entre os anos de 2008 e 2017, como veremos com um pouco mais de detalhes no decorrer deste trabalho.

A questão racial é meu principal interesse de pesquisa desde que entrei na graduação em Ciências Sociais, habilitação bacharelado, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) em 2006, porque é uma questão que me atravessa e que reconheço como um debate importante de ser realizado. Assim, meu trabalho de conclusão de curso consistiu em uma etnografia, na qual busquei fazer um debate sobre a questão do cabelo e do corpo negro, realizando um trabalho de campo em um salão de beleza com o público predominante de mulheres negras. Em 2018, ingresso no mestrado em Antropologia Social aqui na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), propondo uma pesquisa que discutia racismo na infância, a partir de memórias de sujeitos negros obtidas por meio de entrevistas realizadas por mim e de relatos publicados em revistas, livros, blogs e vídeos.

Enquanto uma mulher negra, que hoje reconhece os sintomas desse racismo estrutural em sua própria trajetória, tanto de maneira mais geral, quanto em meu próprio percurso formativo desde a educação básica até mesmo agora, em minha educação superior, não posso deixar de reconhecer a importância da continuidade desses debates.

No atual momento de isolamento social, em função da pandemia de Covid 19, eu refletia sobre a impossibilidade de fazer um trabalho de campo e apresentei, na orientação, algumas ideias preliminares para uma pesquisa possível. Assim, acabei optando por elaborar uma análise sobre a abordagem da Lei Federal 10.639/03 em livros didáticos indicados pelo PNLD.

Embora a educação não tenha sido foco das pesquisas que realizei anteriormente, ela sempre apareceu, seja nos discursos dos sujeitos, seja na bibliografia consultada, por esse

motivo, vejo essa pesquisa como parte das pesquisas anteriores, considerando que um trabalho com esse debate social nunca tem um final.

Em princípio, pensei em escolher mais de um livro de Sociologia, cogitando realizar uma análise comparada entre, pelo menos, três exemplares, um de cada edição em que o PNLD selecionou livros de Sociologia, sendo elas respectivamente em 2012, 2015 e a última em 2018. Compreendendo que iria dispor de um curto espaço de tempo para a realização da pesquisa, decidi por focar em um material apenas, optando pelo livro utilizado em minha experiência de estágio supervisionado I, sendo ele, o livro “Sociologia Hoje”, edição de 2018.

Assim, é premissa deste trabalho relacionar os conteúdos analisados no livro com as experiências vividas durante o estágio supervisionado no Colégio de Aplicação, tendo como foco abordagem da Lei 10.639/03 em ambos os contextos. Com isso, esta pesquisa realizará uma análise de um dos livros aprovados no PNLD 2018 o “Sociologia Hoje” no tocante à relação entre os conteúdos de Sociologia e a proposta da Lei Federal 10.639/03.

Para a análise, procurei adotar o caminho metodológico de uma etnografia do arquivo, levando em conta o que o material contempla, considerando seu alinhamento com uma educação antirracista. Sendo a metodologia principal a etnografia de documentos, o livro didático “Sociologia Hoje” foi, então, o meu campo e, ao mesmo tempo, o meu interlocutor.

Como coloca Guilherme Borges Laus (2019), em uma pesquisa etnográfica de base documental, o arquivo substitui os sujeitos envolvidos e o espaço em que são compartilhados e produzidos os significados em que a pesquisa se ampara. O arquivo, que nesse caso é um livro didático de Sociologia, vai se tornar o lugar historicamente situado onde a cultura é produzida, e, por esse motivo, se fez necessária uma contextualização.

Num primeiro momento, busco um resgate histórico das políticas nacionais de educação e, ainda, contextualizar a elaboração/implementação da Lei 10.639/03. Em uma dimensão sócio-histórica, tento pensar o papel do livro didático e do ensino de Sociologia com base em alguns referenciais teóricos como Demerval Saviani (1987), Jerry Dávila (2006), Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (2004), Nilma Lino Gomes (2019), Nicelma Josenila Brito Soares (2018) e outros/as. Concluo, registrando minha experiência de estágio ministrando a disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em seguida, procuro traçar um panorama histórico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a participação da disciplina de Sociologia e os desdobramentos atuais da política e da disciplina na educação básica. Busco trazer um debate sobre a colonialidade do saber e a questão racial no livro didático, bem como o da Sociologia nele

inserida, segundo outras análises. A base teórica adotada foram autores/as como Guilherme Nogueira de Souza e Wallace Ferreira (2019), Grosfoguel (2016), Sueli Carneiro (2005) e Ana Célia da Silva (2005).

Por fim, e como objetivo principal, apresento a abordagem dos conteúdos no livro didático de Sociologia analisado, apontando para uma interpretação de alguns pontos que nos levam a refletir o quanto a Lei Federal nº 10639/03 e o debate, de maneira geral, ainda são fundamentais. Na sequência, apresento algumas considerações finais, nas quais retomo alguns debates realizados ao longo de toda pesquisa.

## Capítulo 1

### **A educação brasileira, a disciplina de Sociologia e o debate antirracista**

O presente capítulo se propõe a tecer um breve panorama das políticas nacionais de educação, para então abordar a elaboração da Lei 10.639/03, o livro didático, o ensino de Sociologia e minha experiência de estágio, ministrando a disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

#### **1.1 Currículo**

Segundo Demerval Saviani (1987), as primeiras estimativas que comprovaram o problema da educação brasileira datam de 1970 e já indicavam que mais da metade dos/as estudantes de escolas primárias desertavam ou não apresentavam desempenho esperado pelos parâmetros educacionais adotados naquele momento na escola pública. Além disso, havia um contingente de crianças em idade escolar que não tinha acesso à escola e já se encontravam marginalizadas. Buscando elaborar uma compreensão mais sistemática e crítica das diferentes teorias da educação, Saviani caracteriza tais teorias que influenciaram as políticas educacionais brasileiras e que culminaram no que chamou de o “problema da marginalidade”.

Para ele, os dados referentes à exclusão de alguns segmentos da população foram interpretados e explicados de forma distinta pelos defensores das teorias que ele caracterizou como não-críticas (para se referir à teoria Tradicional, escola nova, tecnicista) e críticas (para falar da teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista). No primeiro, “teorias não-críticas” seriam aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social que por si superaria a marginalidade. A sociedade é concebida aqui como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. Seus teóricos viam a marginalidade como um fenômeno acidental que afeta individualmente e que se tratava de um desvio a ser corrigido. A educação emerge aí como um instrumento de correção dos desvios e distorções. Seria ela uma força homogeneizadora com função de promover a coesão, para garantir a integração social e a construção de uma sociedade igualitária. No segundo grupo “teorias críticas”, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social sendo ela mesma um fator de marginalização.

A teoria da escola enquanto violência simbólica teve inspiração nos escritos de Bourdieu e Passeron, e focavam na ação pedagógica institucionalizada como uma imposição arbitrária da cultura das classes e grupos dominantes. Essa teoria busca elaborar elementos para uma teoria do sistema de ensino problematizando a autoridade pedagógica e o conjunto de *habitus*<sup>1</sup> implicados nessa prática de trabalho. Além de apontar a educação como reprodutora da cultura dominante e assim responsável por manter a estrutura social, reproduzindo as desigualdades sociais. A teoria da escola como aparelho ideológico do Estado inspirada nos estudos de Althusser, identifica o Estado em suas diferentes instituições, escola, exército, prisões, tribunais e etc, como sendo responsáveis por regular e manter, por meio da força, as relações de exploração capitalistas, em uma ideologia fundamentada na materialidade. Assim sendo vê então a escola como um instrumento que melhor auxilia na reprodução das relações hierárquicas do sistema capitalista. Por servir como meio de equalização social, ela também seria um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Já a teoria da escola dualista inspirou-se em pesquisas de Baudelot e Establet. Essa teoria buscou mostrar que a escola se divide em duas redes segundo a divisão da estrutura social da sociedade capitalista que seriam então a burguesia e o proletariado. Para essa teoria a escola se responsabiliza fixar a ideologia burguesa basicamente de duas maneiras que seriam, pela inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalçamento, a sujeição da ideologia proletária.

As teorias críticas, por sua vez, já enxergam a sociedade como essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas e observam as condições de produção da vida material compreendendo que a marginalidade escolar é um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade onde um grupo ou classe dominante se apropria dos resultados da produção social, relegando aos demais à marginalização. A educação repete a estrutura social que é geradora de marginalidade, cumprindo ainda a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.

Em seu livro “Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945”, Jerry Dávila (2006) faz uma análise de como a escola brasileira foi constituída a partir da adoção de ideias higienistas advindas da Europa, influenciando drasticamente o destino tido pela população negra no Brasil. Ele analisou o cenário do Rio de Janeiro no século XX, considerando políticas e práticas com base em fontes como, arquivos, artigos de jornais, depoimentos e fotografias.

---

<sup>1</sup> A noção de *habitus* para Bourdieu se refere a um conjunto de comportamentos, gostos e modos de pensar que os sujeitos herdaram de suas famílias ou grupos de pertença.

Dávila estava analisando um período da influência da pedagogia tradicional e ascensão da escola nova, onde identifica-se uma crença de que seria a massa de brasileiros negros e pobres que “enfraquecia” a nação. Segundo ele, o pensamento racista esteve na base das instituições educacionais brasileiras, pois os mesmos educadores reformistas que pensavam o processo de expansão do ensino público tinham como parâmetro o pensamento médico e sociológico das elites brancas. Nesse período, a eugenia<sup>2</sup> era adotada como política pública, e foi nesse período que a escola brasileira ganha a face que vemos até os dias de hoje, majoritariamente feminina, branca e de classe média, marcada pela exclusão tanto de estudantes quanto de professores negros. Assim, avaliações de cunho higienista marcavam e excluíaam os estudantes pobres e negros. A negritude era entendida como algo que pertencia ao passado da nação que precisava ser superado. O discurso nacionalista aliado à racionalização sistemática e uma orientação tecnicista no início do século XX ditaram a fundação das instituições de ensino. Por esse motivo, são as instituições que precisam ser reformadas para superação das injustiças e do acesso desigual à educação.

Assim, é importante lembrar que a educação é um projeto político e, por isso, ela também reproduz a estrutura social, o racismo e o pensamento das elites intelectuais que as formulam, sendo ela produtora das relações sociais.

## 1.2. O livro didático

Segundo Souza e Ferreira (2019), o livro didático é herdeiro de uma tradição centrada em referências escritas como única fonte do conhecimento acumulado e digno de reprodução intergeracional, sendo destinado a marcar os mecanismos de formação moral e intelectual de suas sociedades. Com o passar do tempo, ele foi sendo reinventado, acompanhando as expectativas sociais e políticas de sua época registrando e acompanhando as transformações socioculturais.

Desde a reforma protestante na Europa, o livro assumiu um papel essencial na conservação, reprodução e disseminação dos conhecimentos acumulados nas sociedades europeias e, também, nos territórios por ela colonizados, tendo o livro didático origem na

---

<sup>2</sup>A eugenia foi uma corrente que se baseou nas teorias de Charles Darwin e propunha a esterilização forçada da população através de políticas de higiene racial com o objetivo de “aumentar a qualidade genética da humanidade”. Para saber mais ver; [https://www.geledes.org.br/eugenia-o-racismo-que-unificou-esquerda-e-direita/?noamp=available&gclid=Cj0KCQjw6ZOIBhDdARIsAMf8YyEv72RgEc3VU2hzuMdqHA-dQuTpkvx0Qj6PqU5XN0DWgqFGgbghtQMaAkJcEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/eugenia-o-racismo-que-unificou-esquerda-e-direita/?noamp=available&gclid=Cj0KCQjw6ZOIBhDdARIsAMf8YyEv72RgEc3VU2hzuMdqHA-dQuTpkvx0Qj6PqU5XN0DWgqFGgbghtQMaAkJcEALw_wcB) (Acessado em 27/08/2021)

cultura escolar <sup>3</sup>anteriormente da invenção da imprensa no final do século XV. Os cadernos de textos foram artefatos materiais raros durante essa época, pois eram produzidos pelos próprios estudantes universitários europeus. Foram eles os primeiros livros a serem reproduzidos em série com a invenção da imprensa, adquirindo, ao longo do tempo, um caráter de “fiel depositário das verdades científicas universais”:

O caráter de “repositório das verdades científicas” se torna central à medida que a experiência da educação formal é afetada pelos reformadores protestantes europeus. Apesar de sua justificação religiosa, foi a Reforma Protestante que deu fôlego para o avanço da democratização às escolas ou, ao menos, ao letramento mais elementar, dando origem, em muitos países, aos sistemas públicos, mesmo que não necessariamente laicos, de educação. (Souza e Ferreira, 2019, p.3-4)

Conforme os autores, os sistemas educacionais voltados às letras e à alfabetização compulsória e em massa se originaram na Alemanha com a reforma protestante, representando a expansão do luteranismo e de como os reformistas acreditavam que deveria ser o relacionamento entre o fiel e a divindade, por meio de uma livre leitura das Escrituras cristãs:

Se, por um lado, os sistemas educacionais originados na reforma protestante foram importantes para redução dos índices de analfabetismo em períodos variados, por outro, a emergência de uma escola laica e comprometida com o conhecimento racional e científico só ocorre na passagem do século XVIII para o século XIX. Simultâneo ao processo de criação e ampliação dos sistemas educacionais, as políticas de ampliação de acesso à educação formal apresentam o desafio de também formar professores num momento anterior aos cursos de formação. Este desafio tornava o livro didático um instrumento fundamental para compensar a própria ausência de formação adequada dos docentes. (Souza e Ferreira, 2019, p.4)

O livro didático surgiu no século XIX como um adicional à Bíblia que, até então, era o único livro aceito e usado nas escolas. Porém, por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na política educacional e no processo de aprendizagem. Os primeiros exemplares teriam sido escritos para os alunos das escolas de elite como forma de complementar os ensinamentos não disponibilizados nos Livros Sagrados, no entanto, com o passar do tempo, assumiam cada vez mais importância e complexidade conforme os conhecimentos foram sendo divididos, além de adquirindo maiores níveis de especialização em decorrência da revolução científica e da ascensão do positivismo:

---

<sup>3</sup> Por cultura escolar entende-se o conjunto de práticas relacionadas ao cotidiano da escola enquanto uma instituição.

Cabe frisar que os positivistas foram centrais na defesa da educação laica e republicana, assim como na defesa de um sistema educacional que tivesse como referência o conhecimento científico e a formação racional. Proponentes de um sistema de escola dual, o acesso às letras superiores e ao conhecimento científico seriam redutos das elites culturais e econômicas, ao mesmo tempo que defendiam uma educação de base racional, mas apenas inicial, para a formação das massas de trabalhadores. (Souza e Ferreira, 2019, p. 4)

Para os autores, assim como as necessidades geradas pela reforma protestante e sua concepção político-religiosa no século XVI impulsionaram a valorização do livro didático, a política de produção de livros didáticos no Brasil igualmente respondeu a um contexto social bastante particular. Isso porque, os primeiros livros didáticos utilizados no país eram importados, de baixa qualidade e obras descontextualizadas traduzidas para o português, e foi em decorrência das transformações econômicas e sociais do século XX, (período em que crescia a população urbana, os migrantes brancos, que se alterava o processo produtivo em meio ao colapso econômico gerado pela crise de 1929) que os livros didáticos passam a ser produzidos no país.

### **1.3. A Lei 10.639/03 e o papel do movimento negro na educação.**

A Lei 10.639/03 faz parte de um conjunto de ações voltadas para a promoção da igualdade racial e foi sancionada em 09 de março de 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva após amplo debate com os movimentos negros<sup>4</sup>. Ela institui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira<sup>5</sup> nos currículos nacionais, tanto na rede pública, quanto particular. Sendo assim, propõe a inclusão de estudos sobre a História da África e a luta dos negros no Brasil, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política como temas a serem abordados nos conteúdos de todo o currículo escolar, ainda que indique uma atenção especial para os conteúdos das áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

Lei Federal 10639/03;

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que o movimento negro já havia tido conquistas no âmbito educacional em alguns contextos anteriores à Nova LDB. Como exemplo, cito o caso de Florianópolis que, em 5 de julho de 1994, o município aprovou a Lei Municipal nº 4446/94 que institui a inclusão do conteúdo “História Afro-Brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências”.

<sup>5</sup>Os termos afrodescendentes e afro-brasileiros foram adotados para designar a população negra na escrita da Lei 10.639/03, no entanto, essas noções têm sido refutadas por não darem conta de nomear os sujeitos negros, por mantê-los inferiorizados e não socialmente integrados.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Segundo Dalila Negreiros (2017), a educação das relações raciais está na agenda do movimento negro brasileiro que aponta, de longa data, as desigualdades raciais nos mais diferentes âmbitos, considerando que a educação representa uma forma de perpetuação dessas desigualdades. Entre inúmeras proposições, a revisão dos livros distribuídos nas escolas também foi incluída na pauta desses movimentos sociais em favor da visibilidade da população negra e de suas contribuições.

A Lei 10.639/2003 foca essa inclusão no conteúdo ministrado, principalmente ao vislumbrar o currículo escolar como instrumento de difusão da subordinação racial, tentando inverter essa lógica para transformá-lo em instrumento da luta antirracista:

Para promover o resgate da contribuição da população negra à história nacional e sua inclusão, seriam necessárias mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos político-pedagógicos das escolas, na avaliação da educação e, possivelmente, também deveriam ser adotados mecanismos indutores dessa inserção como a inclusão da temática nos conteúdos dos vestibulares. (Negreiros, 2017, p.3)

É importante pontuar que a política foi discutida e elaborada, visando combater uma série de problemas entendidos como essenciais para pensar a realidade social brasileira, como o racismo e a educação excludente.

Segundo Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (2004), a relatora do parecer da Lei 10.639/03, a lei visava sintetizar ações e reivindicações do Movimento Negro e demandas da população afro-brasileira por reconhecimento e reeducação das políticas de currículo na área da educação:

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Silva, 2004, p. 2).

O documento defendia uma série de políticas de ações afirmativas <sup>6</sup> como um direito da população negra brasileira de se reconhecer na cultura nacional, tendo suas visões de mundo, expressões e manifestações reconhecidas e valorizadas:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Silva, 2004, p.3).

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996, atendendo à demanda da comunidade negra por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos em termos da educação, fixando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, buscando sanar equívocos como a ideia de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema<sup>7</sup>, e não à educação e 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. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Silva, 2004, p.7).

Além disso, busca superar também a crença de que o racismo, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia<sup>8</sup> atingem apenas a população negra, não extrapolando a estrutura social como um todo. Tais processos fazem parte da história brasileira e são constituintes dessa sociedade, sendo parte do imaginário de todos os grupos étnico-raciais envolvidos, ainda que incida de maneira distinta nos sujeitos e impõe dificuldades diferentes em cada trajetória de vida escolar e social. Portanto, o combate ao racismo é tarefa de todo o educador/a para a construção de estratégias necessárias de acordo com a realidade da instituição escolar.

---

<sup>6</sup> As ações afirmativas são políticas sociais que visam combater discriminações étnicas, raciais, religiosas e de gênero, que geram desigualdades de acesso e participação de determinados grupos em diferentes esferas da sociedade como à educação, saúde, emprego, bens materiais e etc.

<sup>7</sup> A raça e o racismo não devem ser tratados como tema ou questão apenas, mas sim como elementos constituintes da sociedade brasileira.

<sup>8</sup> O mito da democracia racial foi uma ideologia apropriada pelas elites políticas no Brasil para justificar as desigualdades sociais, propagando que, em nosso contexto, havia uma convivência harmônica entre as raças.

A proposta visa a elaboração de pedagogias que incluam os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e também nas diferentes etapas da modalidade do Ensino Superior. Entre outros elementos, ela compreende a edição de livros e de materiais didáticos que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira a fim de corrigir distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos sujeitos negros. O fomento das ações e a distribuição dos livros estão a cargo dos programas de difusão de livros do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

Nicelma Josenila Brito Soares (2018) realizou uma pesquisa sobre a formação de professores/as para a abordagem das Relações Étnico-Raciais, levantando produções científicas do período entre os anos de 2003 e 2013. Em seu trabalho, ela discute o protagonismo do Movimento Negro que é evidenciado no cenário de institucionalização da obrigatoriedade do enfoque à temática desde a denúncia durante décadas anteriores ao estabelecimento da Lei, seguido da luta por sua efetivação. A autora faz um balanço da lei 10.639/03, pensando na formação dos professores/as que, formados em um contexto onde “a cor era ausente”, careciam, então, da formação complementar necessária para suprir as lacunas advindas de suas formações iniciais. Os debates instauram novos cenários tanto nas escolas como na academia e, para ela, a formação continuada é uma das ações propulsoras na implementação da Lei n. 10.639/2003, bem como as pesquisas e demais produções científicas sobre o assunto:

A reflexão teórica e o relato de experiências figuram como opções metodológicas mais acionadas, compondo uma feição a partir da qual a ação e a reflexão sobre a ação permeiam as produções no campo e sinalizam que os dez anos iniciais que demarcaram o advento da Lei mobilizaram os agentes no estabelecimento de debates sobre a efetivação de práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial relações raciais, e estratégias que assegurem a efetividade das medidas legais que constituem a legislação antirracista na sociedade brasileira (Soares,2018,p.96).

Independentemente das opções metodológicas, essas pesquisas buscam estabelecer uma aproximação do fenômeno investigado como forma de obter uma melhor apreensão dos recortes escolhidos, por vezes, superando a rigidez recomendada pela ciência hegemônica.

Para Elio Chaves Flores (2019), a Lei n.º 12.711/2012 – Lei de Cotas, a qual regulamentou a reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas técnicas federais de nível médio com percentuais de vagas para estudantes de baixa renda, mais conhecidas como

“cota social”, e “cota racial”, que atenderiam autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência e, vem contribuindo para uma nova perspectiva epistemológica e inovação curricular, auxiliando a implementação do ensino de História e cultura africana, o que possibilita, às novas gerações, um acesso aos temas que as gerações anteriores de professores/as, como a do próprio autor, não acessavam na universidade. Isso porque a chegada de um contingente de estudantes negros/os e indígenas ao ensino superior gerou uma maior demanda para estudos sobre relações raciais, educação antirracista, a História da África e a Diáspora Africana nas Américas.

Na visão de Danilo Santos da Silva (2019), após a utopia racial ter sido desnudada pelo projeto UNESCO<sup>9</sup> e com o desenvolvimento de um movimento de crítica e apropriação do conhecimento produzido pelas instituições científicas, a população negra galgou a validação e reconhecimento de sua própria produção de conhecimento que sempre esteve fora das instituições educacionais:

Então, o estudo da situação da população negra no continente e na diáspora africana, para além do quesito escravidão, não foi uma iniciativa das instruções oficiais, mas consequência do anseio, da prática intelectual e política da população negra. No decorrer do século XX, a população negra sistematizou, racionalizou e materializou a sua experiência em um processo que gerou e partiu da cultura histórica, se utilizou de várias ciências, possibilitando a formação de um campo do conhecimento multidisciplinar o qual substanciou essa crítica primária (Silva,2019, p.63).

Como afirma o autor, não existe consciência histórica sem aprendizagem, e a consciência disso gerou a exigência de uma reformulação do sistema de ensino brasileiro, desde a pré-escola até à universidade, que antes primavam por ocultar ou distorcer a história e a cultura da população negra no continente e na diáspora africana: “A aprendizagem histórica possibilitou exprimir a sua compreensão do passado e se conscientizar progressivamente da sua orientação fundamentada na cultura histórica de resistência negro-africana.” (Silva,2019, p.72).

No livro "Movimento negro educador", Nilma Lino Gomes (2019), aborda o valor epistemológico das lutas do movimento negro brasileiro que produziu, na sua atuação, uma ampla gama de conhecimento que hoje nos possibilita não apenas entender a história, mas também nos posicionarmos a fim de transformar a realidade social a partir de argumentos sólidos para sustentar nossas reivindicações. Ela destaca seu papel de produtor de saberes

---

<sup>9</sup>O projeto UNESCO foi um conjunto de pesquisas de larga escala que ocorreu na década de 1950 sobre as relações raciais no Brasil. Para saber mais ver; <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/SegundoGoverno/QuestaoRacial> (Acessado em 27/08/2021)

emancipatórios e o conhecimento histórico sobre a questão racial em nosso contexto, além de formular um debate científico não hegemônico, contra hegemônico e descolonizador, indagando o conhecimento estabelecido, fazendo emergir novos temas e propiciando, assim, outra dinâmica ao campo científico.

Seguindo essas perspectivas e considerando nosso contexto, podemos ressaltar a importância das Leis Federais 10.639/03, 11.645/08<sup>10</sup> e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD: as leis, por trazerem a obrigatoriedade de se contemplar outras identidades étnico-raciais, dada a visível monocultura do saber<sup>11</sup> no âmbito das instituições escolares; o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, por difundir o livro que pode ser compreendido como uma forma de micro resistência dado o seu alcance no território nacional.

#### **1.4. A escola e o racismo**

Como já mencionado, é importante lembrar que o desafio do combate ao racismo nas diferentes instituições é de todos, contudo, no âmbito da escola, ele costuma ser relegado exclusivamente aos seus agentes. Isso talvez se dê pelo fato de as escolas representarem um dos principais mediadores das relações raciais na infância. Assim, da escola se espera a capacidade de auxiliar as crianças na complexa tarefa de lidar com a diferença sem reduzi-la a um patamar discriminatório, submetendo o diferente à exclusão.

Como forma de pensar o tratamento da diferença na escola, Roseli Figueiredo Martins e Maria Letícia Puglisi Munhoz (2007) publicaram o livro "Professora, Eu Não Quero Brincar Com Aquela Negrinha!", cujo título foi escolhido a partir da fala de uma criança no cotidiano de uma escola. Segundo as autoras, esse mesmo espaço cotidiano de reprodução de ideologias e do senso comum também pode ser pensado como o local propício à desnaturalização, onde é possível provocar a transformação dessas ideologias. Porém, o debate se torna um tanto mais complexo devido ao fato de os agentes não admitirem que exista o preconceito racial nas escolas e, portanto, ignorarem os dramas e as subjetividades dos/as estudantes. No entanto, é preciso considerar que os preconceitos produzidos e reproduzidos socialmente também

---

<sup>10</sup>A Lei 11.645/08 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio.

<sup>11</sup>O conceito de monocultura do saber foi designado pelo autor Boaventura Santos (2010) para se referir às formas modernas ocidentais de apreensão de conhecimento sobre o mundo que se autointitula como única e universal. O autor propõe o reconhecimento, então, de "ecologia do saber" para contrapor-se a essa monocultura.

adentram as escolas, afetando as crianças negras dentro ou fora do ambiente escolar, como colocam:

Assim, podemos inferir que as professoras das escolas pesquisadas reproduzem lá o mesmo descaso, os preconceitos, como se não houvesse o dentro e o fora. Contudo, nas escolas, esse descaso aparece “tutelado” pelo saber dos professores. (Martins e Munhoz, 2007, p.35)

Maria Aparecida Bento (2002), ao abordar o tema das trajetórias escolares de crianças negras e citando Fluvia Rosemberg, levantou a questão de que, se as crianças negras, muitas vezes acusadas de abandonar a escola, não seriam, na verdade, expulsas dela. Uma análise da autora na década de 1980 apontava para quão acidentada se dava a etapa primária das crianças negras na educação formal, mas que ainda demonstravam seus interesses em completar essa escolarização, mesmo com todos os percalços ou boicotes sofridos cotidianamente. Para as autoras, as dificuldades se apresentam na questão econômica e se agravam com o enfrentamento diário do racismo na escola.

Partindo da ideia de múltiplas epistemologias e diante da crença no necessário esforço da desconstrução dos imperativos ocidentais brancos de razão e objetividade, Ana Kátia Alves dos Santos (2006) se propõe a analisar “o conhecimento produzido pela infância afrodescendente situada no ensino fundamental baiano”, abordando a ciência da educação e a epistemologia do/a educador/a. Seu trabalho se inicia com uma crítica pertinente à razão ocidental que separou o homem da natureza e, impondo verdades universais e absolutas, esmagou, assim, uma gama de outros conhecimentos para justificar as explorações e exclusões. Para ela, além do problema da construção dicotômica sujeito/ objeto presente na lógica ocidental, que põe um sujeito numa relação de superioridade frente a um outro que é entendido como objeto, elaborando uma hierarquia que, na prática, não existe, é ainda fundamental fomentar uma ressignificação dos modos de produção de ciência no contexto escolar brasileiro que valorize os conhecimentos de forma ampla. Com base em sua experiência como docente há mais de dez anos na educação infantil, a autora pôde perceber que as crianças, ao chegarem na escola, cultuam valores de tradição afrodescendente que, na maioria das vezes, acaba se perdendo no processo educacional. Em sua visão, o processo pelo qual as crianças negras passam ao iniciarem suas trajetórias escolares acaba por alterar seus processos de construção de subjetividades, enquadrando a criança na ideologia presente no espaço escolar. (Santos, 2006, p.17)

A escola ainda cultua uma racionalidade moderno-colonialista, portanto, branco-ocidental e cartesiana, para pensar os sujeitos e o conhecimento que eles produzem. Infelizmente, não é possível falar dessa história como se ela pertencesse apenas a um passado

extemporâneo, visto que ela ainda se faz firmemente presente na narrativa do herói colonizador branco ante aos demais grupos como total ou parcialmente “incivilizáveis”. Qualquer alternativa que pretenda romper com a lógica colonizadora e excludente precisa considerar a organização social, a religiosidade e a cultura das etnias negra, indígena, cigana e etc, como forma de recuperar sua humanidade anteriormente negada. Esse esforço passa inevitavelmente pela produção de conhecimento em que as crianças afrodescendentes possam se ver e se expressar de maneira espontânea. Segundo ela:

As questões relacionadas com a vida e a cultura de sua etnia devem fazer parte de sua formação como seres humanos, para que possam compreender, crítica, interativa e conflitivamente, quem é o outro e de que forma esse outro também se constitui como ser humano. Isto, entretanto, não deve significar a negação de um deles. Nessa perspectiva, o conceito de alteridade será útil para a compreensão do que é ser culturalmente afrodescendente, num espaço que privilegia um “outro” diferente dele. A Escola deve repensar o que faz com essas crianças e que lugar lhes confere no processo social. (Santos,2006, p.23).

O reconhecimento da existência de inúmeras epistemologias asseguraria novos campos de possibilidades ao ensino escolar, levando as crianças a uma maior compreensão do que é ser humano e, conseqüentemente, a uma valorização efetiva da diversidade de grupos étnicos distintos. A autora ainda problematiza o conceito de criança e de infância<sup>12</sup> por carregar toda uma visão específica de mundo unificado, pois, em sua etimologia, a palavra infância vem do latim “infans” que remete a alguém a quem o discurso é negado, que não possui voz<sup>13</sup>. Essa visão toma o adulto como referência e considera a criança como alguém que ainda virá a ser e, até que atinja a idade adulta, ela é, então, uma extensão de outrem.

Para a autora, em termos de legislação, o Brasil possui uma adequação justa no tocante aos direitos da criança e do adolescente, pois, quando defende o respeito a esse segmento, prevê a inviolabilidade de sua integridade tanto física quanto psíquica e moral. Assegura, ainda, a preservação de sua imagem, de suas identidades, de sua autonomia, de seus valores, de suas crenças e ideias, instituindo que é de dever de todos zelar por esses direitos. No entanto, é perceptível que há uma dissonância entre a retórica da lei e a vida real. Se em

---

<sup>12</sup> Aqui se faz necessário lembrar de um aspecto, o qual Lélia Gonzalez analisou, sobre a representação dos sujeitos negros na cultura brasileira. Segundo a autora, a infantilização também foi usada para destituir a relevância do discurso negro. Para explicar o ponto que pretendia chamar a atenção, ela traz a categoria lacianiana de infante, adotada para designar aqueles/as que não possuem fala própria e, portanto, são sempre citados/as na terceira pessoa, que corresponde ao adulto no desenrolar do discurso, carecendo sempre de uma definição de si pelo outro. No sentido oposto, as crianças negras não raramente são adultizadas e erotizadas.

termos de legislação o Brasil apresenta as condições favoráveis à criança, isso não ocorre na prática, já que os direitos estabelecidos documentalmente são constantemente violados, não havendo, para a criança, esse lugar de sujeito de direitos:

O que nos cabe, então, é validar, no cotidiano, o acordo entre retórica e ação e, mais importante ainda, discutir filosoficamente possibilidades de formação dos adultos (em especial dos educadores do ensino fundamental) que atuam junto a essas crianças, para que se tornem capazes de compreender, no caso da criança afrodescendente, a necessidade de valorizá-la em sua cultura, sua identidade, seus valores e cultos (Santos, 2006, p.57).

Segundo a autora, a representação social é um tipo de conhecimento que produz comportamentos por meio da comunicação entre os sujeitos. Assim, as teorias científicas, a cultura e as ideologias produzem e são produzidas nas representações e experiências cotidianas de forma interpretativa por meio dos indivíduos que, ao interpretá-las, passam a reproduzir condutas e comportamentos orientados pela interiorização delas através da socialização. A representação, então, teria o poder de limitar o sujeito, reduzindo sua liberdade de ser, sentir ou pensar, acomodando-o ao que já está socialmente posto. Dessa forma, as práticas dos educadores estão imbuídas nas normas que não os permitem perceber as novas racionalidades e representações dos sujeitos que adentram o espaço escolar, mas insistem em sufocá-las, enquadrando-as em seu conjunto de valores. Para a autora, no cotidiano escolar, a criança afrodescendente sofre um processo de descaracterização ou desenraizamento étnico provocado pela instituição. Isso ocorre porque sente a necessidade de se integrar a ela, ajustar-se ao meio da escola, adotando os discursos e práticas presentes nesse meio:

O que parece ocorrer no sentido da não consideração da criança afrodescendente em sua dinâmica de mundo, enquanto presença e relacionado à Epistemologia que constrói um sistema de ideias fechado em padrões modernamente constituídos, afeta aquela nossa defesa sobre alteridade. No cotidiano escolar, a alteridade é conceito ainda não percebido no corpo, nas ações, nas condutas, nos discursos. O que ocorre, ao contrário, são práticas e discursos a favor de um grupo humano dominante na história do Ocidente: o branco-europeu (e americano), mesmo que sutilmente percebidos. (Santos, 2006, p.74).

Assim, um reconhecimento das pluralidades epistemológicas possibilitaria a construção de uma forma de pensamento aberta à resignificação da epistemologia do educador para que ele possa conceber o ser criança afrodescendente em sua distinta constituição ontológica e nas suas representações existenciais próprias:

Essa epistemologia percorre caminhos diferentes daqueles trilhados pela metafísica ocidental. Trata-se de uma epistemologia re-significada, não linear e progressiva, capaz de considerar as discontinuidades, as

subjetividades e os processos vitais humanos. Instaurar uma dimensão crítica na construção da epistemologia que funda a educação é uma das tarefas contemporâneas da escola. (Santos, 2006, p.77)

Essa proposta parte da ideia de uma urgência na construção de novos paradigmas a partir do cotidiano escolar onde a violação epistemológica e o silenciamento é exercido de maneira legítima sob o pretexto disciplinar que é a função dessa instituição. Não se trata, de forma alguma, de uma tarefa simples, uma vez que nos referimos a uma mudança civilizatória para a qual a escola não é a única instituição que possa ser questionada, ainda que ela desempenhe um papel relevante como produtora e difusora da cultura e do conhecimento ocidental que precisa ser reconhecido como um entre vários, e não o único possível. Mesmo assim, seu papel pode ser destacado ante uma pretensa mudança dessa natureza em função da centralidade de seu papel na comunicação humana.

### **1.5. Impactos da Lei Federal nº 10.639/03 no ensino de Sociologia.**

Se pensarmos o currículo como um todo, é possível destacarmos a proximidade entre os objetivos do ensino de Sociologia e os objetivos da Lei Federal 10.639/03, ambas pautadas na ideia de desnaturalizar preconceitos disseminados na esfera social através de conceitos que possibilitem rever e estranhar os valores arraigados, apresentando novas formas de ver os fenômenos sociais não questionados pelo senso comum. Isso tendo em vista que um dos papéis centrais a que se propõe o ensino da Sociologia é a elevação e qualificação da consciência social e política das/os estudantes.

Ana Amélia de Paula Laborne e Simone Maria dos Santos (2017) elaboram uma reflexão sobre de que maneira os instrumentos teórico-metodológicos específicos da sociologia na formação inicial de professores/as para a educação básica podem auxiliar na construção de uma reeducação para as relações étnico-raciais. Usando o conceito de “imaginação sociológica”, desenvolvido nos anos de 1960 pelo sociólogo Wright Mills, as autoras asseveram, que a sociologia pode colaborar com a implementação da lei 10.639/03 a partir de suas máximas de “estranhar” e “desnaturalizar”, conduzindo as/os estudantes a buscarem um modo próprio de pensar com base na compreensão de que o mundo social carrega uma historicidade, e, assim, compreenderem o caráter provisório, complexo e dinâmico das relações sociais e do próprio conhecimento. Trata-se de instrumentalizar a criação de um olhar distanciado de sua própria realidade ao explicitar atitudes tidas como naturais.

Em seu fundamento, a Sociologia pretende produzir uma postura analítica e uma curiosidade sobre a maneira como padrões e estruturas são construídos, sem acentuar a participação do indivíduo ou da sociedade para compreender os fenômenos sociais:

Nessa tentativa, Mills (1969) indica que o papel da sociologia seria permitir a compreensão das relações existentes entre a biografia do indivíduo e a realidade histórico-social da qual ele faz parte. Ou seja, para além de questões psíquicas, que ele perceba a existência de raízes históricas e sociais para suas experiências e observações pessoais. Além disso, pondera que a estrutura social não se apresenta de determinada forma em razão de um desígnio divino, um dado da natureza ou um acaso, mas sim como fruto de processos históricos e disputas materiais e simbólicas entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. (Laborne e Santos,2017, p.3)

Ao apresentar a perspectiva do estudo da Sociologia, as autoras pontuam que é uma das potencialidades da Sociologia e uma de suas prerrogativas auxiliar no entendimento das complexas relações entre indivíduo e sociedade:

Na medida em que naturalizar fenômenos do mundo social significa atribuir qualidades essenciais ao que, na verdade, é fruto de atividades humanas, desnaturalizar significa explicitar a artificialidade de construções sociais concebidas como naturais, problematizar e questionar o mundo social considerado como “algo dado” e naturalmente “certo”. Assim, os fenômenos sociais devem ser analisados a partir de uma perspectiva histórica, fruto de uma construção que não é erigida de forma neutra. Para tanto, é necessária a postura de “estranhamento”, a atitude de se propor a conhecer a realidade social como observador que olha de fora. Essa é uma atitude que ajuda a manter o distanciamento cognitivo entre o conhecimento sociológico e o senso comum. (Laborne e Santos,2017, p.5).

Ainda que se possa admitir seus limites e vícios, podemos considerar como uma contribuição da disciplina de Sociologia a tarefa de fomentar o exercício de pensar sociologicamente, historicizando as instituições escolares, os sujeitos e suas relações em seus determinados contextos a partir dos movimentos de desnaturalização e estranhamento.

## **1.6. A experiência de estágio**

Minha experiência de estágio supervisionado I teve início no primeiro semestre de 2019, com uma turma de terceiro ano no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, com aulas em formato presencial. Nessa experiência, pude acompanhar o uso de um livro pela turma, com a qual a professora titular trabalhava o conteúdo da terceira unidade que discute as relações de poder. Com os temas relacionados à Ciência Política, nessa fase a proposta apresentada para os estudantes era, então, de discutir “Quem somos nós”, dando sequência ao tema iniciado no primeiro ano, que se propunha a trazer uma reflexão

sobre “Quem sou eu” com foco na Sociologia, e do segundo “Quem são os outros”, focado na Antropologia.

Por motivo de problemas pessoais, eu não pude dar continuidade ao estágio no segundo semestre daquele ano e solicitei trancamento do curso. Somente pude retomar o estágio no primeiro semestre de 2021 para fazer a segunda parte.

O estágio supervisionado II teve início em março de 2021 quando fiz minhas regências após ter acompanhado as aulas dos colegas que me antecederam. Programamos nossas aulas de acordo com a disposição dos temas colocados pela escola para o terceiro ano.

Nas aulas presenciais que acompanhei em 2019, o livro didático servia de apoio a algumas das aulas ministradas pela professora regente. Na sala, a turma tinha disponível exemplares do livro didático “Sociologia Hoje”, em quantidade suficiente para cada estudante. Eles ficavam guardados em um armário com chaves, na própria sala de aula, e, em aulas previamente planejadas, a professora solicitava que cada estudante pegasse seu livro indicando o capítulo e a página a ser consultada.

Em função da suspensão das aulas presenciais, por conta da pandemia de Covid-19, meu estágio supervisionado II, período em que eu teria as aulas práticas, foi reduzido e em formato remoto, porém teve a supervisão da mesma professora e ocorreu ainda em uma turma de terceiro ano do Colégio de Aplicação.

Em seu formato de ensino remoto, desde o início da pandemia, o livro didático não estava sendo utilizado, pois estava sendo substituído por subsídios adaptados para essa modalidade de ensino, os quais eram produzidos pelos professores/as. O conteúdo básico que me coube abordar foram os “Sistemas econômicos”. Minhas duas aulas síncronas<sup>14</sup> foram nos dias 31/03 e 07/04/2021 e tiveram duração de 40 minutos.

### **1.6.1 Considerações gerais sobre as duas aulas**

Na primeira aula, busquei introduzir um debate sobre sistemas econômicos por meio de uma problematização dos próprios conceitos de sistema e economia, com o objetivo de demonstrar que a noção de sistema como sendo um conjunto de elementos interdependentes que formam um todo intelectualmente organizado que, em termos sociais, os sistemas podem representar um conjunto de instituições econômicas, morais ou políticas às quais os indivíduos são subordinados. Para colocar seu significado na Sociologia, eu trouxe a definição de sistema no dicionário de Sociologia que diz que “a noção de sistema serve para designar

---

<sup>14</sup> As aulas síncronas são as aulas de interação imediata com trocas de mensagens em tempo real, já nas aulas assíncronas, os conteúdos são disponibilizados para acesso atemporal.

um objeto complexo formado por elementos distintos ligados entre si quer por relações de interação quer por relações de interdependência.” e “constitui um todo de um grau de complexidade superior ao das suas partes, isto é, que tem propriedades próprias.”

Como recurso didático, elaborei slides e procurei dividir a aula em dois momentos no qual, inicialmente, traria uma discussão focada nos conceitos de sistema, o conceito de economia e economia política para, depois, abordar a relação entre a ciência política e a ciência econômica.

Parti da noção de economia definida como uma ciência social que estuda a produção, a circulação e o consumo de bens e serviços e, ainda, de que maneira os indivíduos e suas sociedades decidem empregar recursos produtivos escassos de modo a distribuí-los, como forma de satisfazer suas necessidades, chegando à noção de sistema econômico como sistema de produção, distribuição e consumo de bens e serviços de uma economia, e de Economia Política enquanto uma ciência social que busca dar uma explicação científica à moderna sociedade capitalista. No final da apresentação, foi compartilhado um parágrafo do livro “O amanhã não está à venda”, do autor e líder indígena Ailton Krenak (2020), para problematizar a dimensão política da economia a partir do contexto de hoje.

Como atividade assíncrona, solicitei que os estudantes ouvissem o podcast “Amarelo Prisma - Movimento 1: Paz/Corpo” de autoria do Rapper Emicida, no qual ele aborda uma série de questões como, a desigualdade no acesso à alimentação, saúde e educação, tentando relacionar os temas debatidos nele com a proposta da aula.

No início da segunda aula, pedi a participação dos estudantes, questionando-os sobre suas impressões com relação à atividade assíncrona. Houve, então, algumas/ alguns estudantes que se manifestaram, e o debate teve um pouco mais de dez minutos. Na sequência, procurei dar continuidade ao tema introduzido na primeira aula, trazendo exemplos de sistemas econômicos, contextualizando o surgimento e as características dos sistemas capitalista e socialista. Para isso, utilizei a projeção de slides, a exibição de imagens e um vídeo.

O vídeo foi o de autoria do historiador e comunicador popular Jones Manoel intitulado “O que é o liberalismo”, no qual ele explica sobre as origens do liberalismo pensando na sua relação com a escravização, a colonização africana e ditaduras na América para retomar a promessa liberal que havia citado ao mencionar o surgimento do modelo capitalista. Ele aborda de que maneira a tradição liberal representou um avanço civilizatório que superou as monarquias absolutistas no Ocidente, porém seus avanços se restringiram aos homens brancos ocidentais, excluindo segmentos como os povos racializados, os colonizados e as mulheres.

Inicialmente, eu quis abordar de que forma os sistemas econômicos se tipificam hoje nos estados nacionais, enquanto abertos, fechados e de economia mista. Para falar sobre nosso modelo, mencionei brevemente o histórico do modo de produção capitalista, retomando as aulas dos colegas que apresentaram o surgimento dos “Estados nacionais” no ocidente, como dominante, a partir da Revolução Industrial, sendo ele inspirado nas ideais liberais. Na sequência, busquei abordar o modelo socialista, que surge como uma organização econômica em que prevaleçam interesses gerais por meio de um plano concentrado e da socialização dos meios de produção.

Pontuei, ainda, a mudança histórica da categoria de trabalho, que se torna também uma categoria central para análise dos modos de produção. Para pensar a importância de uma análise interseccional, com base na noção de classes sociais em Karl Marx, busquei pontuar a questão da desigualdade por meio da exibição de uma imagem/gráfico publicada no livro didático “Sociologia para jovens do século XXI (2018)” que apresenta dados de uma pesquisa feita em 2009 sobre a renda média da população brasileira, segundo cor e sexo, evidenciando que as mulheres negras são o segmento que recebia a menor remuneração.

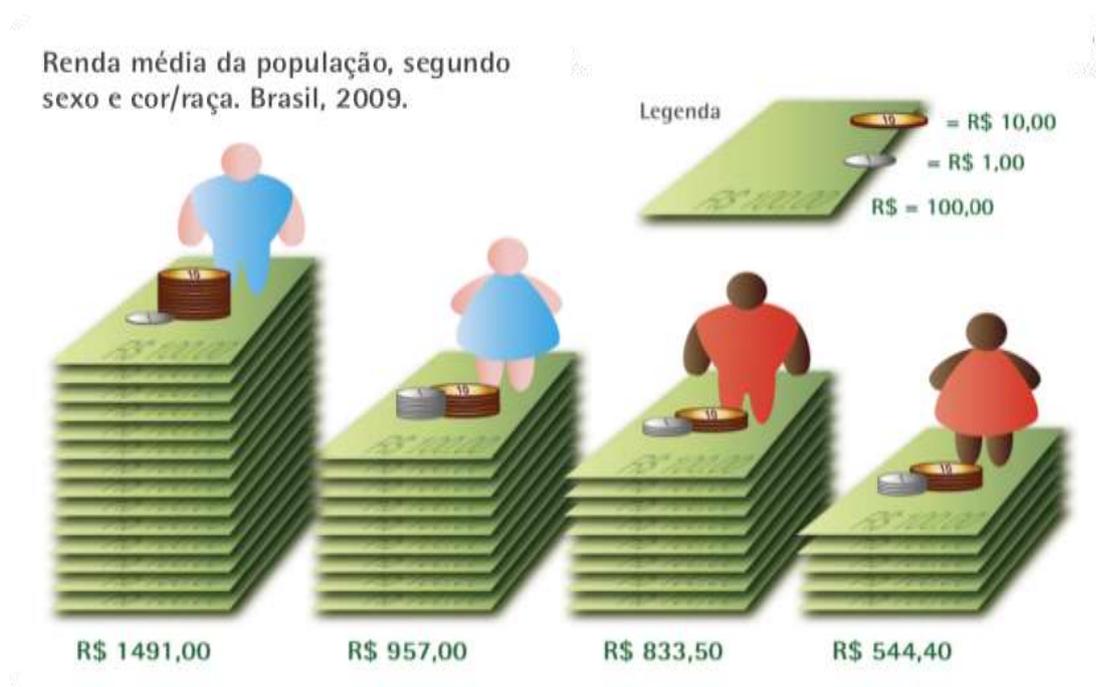


Figura 1- Gráfico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que aponta a desigualdade social considerando renda média da população, segundo sexo e raça/cor. Brasil, 2009.

A partir da citação de um parágrafo do livro “O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos”, do economista e político Roberto Acosta, em que ele desenvolve uma proposta de economia baseada nos saberes e práticas indígenas, procurei fomentar a

reflexão de que os modelos econômicos também são construções sociais e, portanto, passíveis de serem superados:

Uma economia [...] que destacamos a solidariedade e a sustentabilidade, além da reciprocidade, a complementariedade, a responsabilidade, a integralidade, a diversidade cultural e a identidade, as equidades e, claro, a democracia. A partir da ideia de solidariedade, busca-se outro tipo de relações de produção, de intercâmbio, de consumo, de cooperação, de acumulação de recursos financeiros, de distribuição de renda e riqueza e dos fatores de produção. (ACOSTA, 2016, p. 163)

Finalizo minha segunda aula, apresentando uma foto da primeira Marcha Nacional das Mulheres Negras em Brasília, ocorrida em 18 de novembro de 2015, buscando colocar como essas ideias vêm sendo apropriadas no contexto brasileiro e como elas se alinham com as demandas da população negra.



*Figura 2-Primeira Marcha Nacional das Mulheres Negras em Brasília (18/11/2015)*

A avaliação consistiu em quatro perguntas objetivas com base no material didático indicado (slides, vídeos, leituras e o podcast) e duas argumentativas, nas quais procurei considerar as reflexões dos/as estudantes sobre de que forma, em suas visões, a economia impacta em suas vidas do ponto de vista individual e coletivo.

A interação das/os estudantes entre si e com os/as professores/as, sem dúvida, fica comprometida no ensino remoto. No entanto, as avaliações, de maneira geral, a meu ver, denotaram que a maioria deles/as respondeu as questões propostas, tendo uma leitura razoavelmente crítica, apoiados nas referências indicadas, bem como alguns trazendo outras referências para argumentar sobre a influência da economia no contexto da sociedade atual. Através da correção das avaliações, foi possível perceber um pouco da recepção dos estudantes em relação ao conteúdo proposto.

Para bell hooks (2013), é preciso lembrar que as políticas de dominação racial, de classe e sexual já escolhem de antemão um discurso ou uma experiência que deva ser levada em consideração. Ou seja, o essencialismo é perpetuado por homens brancos e heterossexuais

que, em suas narrativas essenciais, fazem do outro o “outro” e, portanto, menor nas escalas hierárquicas de poder, sem qualquer fundamentação ou argumentação biológica, sociológica ou psicológica. A política de afirmação de identidade e o essencialismo como meio de dominação é comumente atribuída aos subalternizados quando, na verdade, ela é corrente e facilmente diagnosticada nas práticas estruturais de exclusão. Podemos considerar que a supremacia branca permite autoridade espontânea e não verbalizada, tanto em formas ocultas, como ainda ostensivas, por parte de figuras que se encontram em posições de privilégio.

Sendo assim, meu objetivo, em linhas gerais, para as duas aulas foi de trazer a contribuição e as reivindicações das populações negra e indígena que, embora subalternizadas e deslegitimadas frente ao conhecimento “neutro” e “universal” que configura nossas formações, estão nos indicando para que pode servir a economia, pensando e propondo um outro modelo de sociedade mais sustentável e horizontalmente organizada.

### **1.7. O papel crítico da Sociologia na educação**

Para dar início a esse tópico, uma questão pode ser feita: será que a sociologia tem cumprido seu papel crítico no seu exercício educacional?

Ainda que se reconheça o potencial crítico da disciplina de Sociologia, é importante ponderar alguns elementos do nosso atual contexto educacional brasileiro, como a carga horária destinada à disciplina, a formação e orientação pedagógica do/a professor/a, as condições da escola, tanto materiais quanto organizacional e, nesse momento, podemos pensar ainda no ensino remoto em função da pandemia como outro fator que pode precarizar esse potencial nas diversas realidades de ensino básico de que dispomos.

Começo esse tópico lembrando que os Colégios de Aplicação<sup>15</sup>, a exemplo da escola onde tive minha experiência de estágio, possuem estrutura um tanto diferente da maioria das escolas públicas brasileiras. Em nossa realidade, essas escolas se enquadram no que Saviani colocou como um legado do movimento “Escola Nova” que, não vendo viabilidade econômica para empreender mudanças na escola pública de maneira geral: “organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.” (Saviani,1987 p. 10)

No contexto de ensino presencial no Colégio de Aplicação/UFSC, por exemplo, a disciplina contava com dois períodos de 50 minutos por semana além de eventuais atividades

---

<sup>15</sup>Para saber um pouco mais, consultar a pesquisa de Mariza Konradt de Campos “O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico”. Florianópolis, 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado)

interdisciplinares, enquanto, na maioria das escolas da rede pública, a Sociologia dispõe de um período de 50 minutos. E essas discrepâncias seguem, passando pela formação do quadro de professores e demais profissionais que atuam na escola, chegando às condições físicas e materiais dessas instituições.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 20, a pandemia tem acirrado as desigualdades em diferentes sentidos. No entanto, se olharmos para a educação, é possível considerar que ela pode provocar danos significativos que ainda precisam ser apontados. No nosso contexto, em que a desigualdade econômica já produz acesso desigual, as escolas privadas e algumas da rede públicas conseguiram se organizar rapidamente e oferecer o ensino remoto, enquanto que grande parte dos estudantes brasileiros ficou em casa sem acesso ao ensino escolar. O documento aponta que a educação pública já enfrentava diversos desafios, como os mencionamos anteriormente, em termos de qualidade, alcance e financiamento, mas, com a pandemia, as desigualdades se escancararam, trazendo um desafio ainda maior para a comunicação entre professores/as e estudantes que já se viam diante de uma série de questões, enfrentamentos e falhas. Com realidades extremamente desiguais, os/as estudantes mais pobres foram, sem dúvida, os/as mais afetados/as, pois, sem a escola, não acessam ao básico necessário para o estímulo de seus processos cognitivos e desenvolvimento de suas habilidades, algo que a escola pública lhes propicia apesar de suas precárias estruturas.

Mesmo que eu não possa mencionar a situação das demais disciplinas, bem como as diferentes realidades das escolas públicas, creio que vale lembrar que os estudantes que acompanhei, em sua grande maioria, mantiveram, ainda que de forma reduzida e adaptada, uma comunicação com os/as professores/as e orientadores/as, quando necessário, por meio de uma plataforma que simula o ambiente escolar. No caso das aulas de Sociologia que pude acompanhar no estágio, todas as aulas síncronas eram complementadas com as aulas assíncronas, nas quais os/as professores/as, tanto os/as regentes quanto estagiários/as, incluíam na plataforma diversificados materiais de texto, imagem, vídeos e slides para orientar os/as estudantes a fazerem suas pesquisas e a elaborarem as atividades de avaliação.

Abaixo, listo as referências utilizadas para as aulas;

ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016.

Dicionário de Sociologia. / Allan Johnson. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KRENAK, Ailton. O amanhã não está à venda. Editora: Companhia das letras. 2020.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política ; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed.- São. Paulo : Expressão Popular, 2008.

NEVES, Paulo E. V. Viceconti Silvério das. Introdução À Economia - 12ª Ed. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Capítulo 8 - “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior.” O trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades. Em; Sociologia para jovens do século XXI. Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Capítulo 9 - “Tudo que é sólido se desmancha no ar”: capitalismo e barbárie. Em; Sociologia para jovens do século XXI. Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2018.

## Capítulo 2

### A cor do livro e a cor do saber

O presente capítulo tem como objetivo trazer um breve histórico do Programa Nacional do Livro e do material Didático (PNLD), a inclusão da disciplina de Sociologia no programa e os desdobramentos atuais da política e da disciplina na educação básica. Aborda, ainda, a questão da colonialidade do saber para, então, tocar no debate sobre a questão racial no livro didático e algumas análises feitas com base nos livros didáticos de Sociologia.

#### 2.1. O PNLD

O PNLD (Programa Nacional do Livro e do material Didático) consiste em um Programa do Ministério da Educação responsável por desenvolver um conjunto de ações voltadas para a avaliação e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinadas aos/às estudantes e professores/as das escolas públicas de educação básica do território brasileiro. O programa também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas unidades de ensino. A escolha dos livros se dá de acordo com pressupostos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e cada edição do programa tem duração de três anos.

De acordo com a pesquisa realizada por Helena Monaco (2018), o Brasil mantém um programa de distribuição de livros didáticos desde 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) no governo Getúlio Vargas. Desde então, a política sofreu diversas alterações como a inclusão em Lei, a avaliação por uma equipe técnica especializada e a inclusão, cada vez maior, de disciplinas, ampliando, assim, sua abrangência com o passar dos anos.

Segundo Guilherme Nogueira de Souza e Wallace Ferreira (2019), o PNLD nasceu no contexto da redemocratização, trazendo, então, o espírito do seu tempo, ganhando progressiva descentralização em seus processos decisórios e criando, ainda, um mercado editorial gigantesco nos últimos anos:

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929/1996), só com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a

transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que começam sua produção e distribuição de forma contínua e massiva. Todos os estudantes do ensino fundamental passam a receber livros didáticos de todas as disciplinas. A partir daí, o programa deslança. Em 2001, começa a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e de livros em braile para os alunos cegos. No ano seguinte, os alunos de 4ª e 5ª séries passam a receber a Literatura em Minha Casa. Em 2003, dicionários são entregues aos alunos da 1ª, 7ª e 8ª séries. Em 2004, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que vai distribuir, no próximo ano, livros de Matemática e de Português para todos os alunos matriculados na 1ª série do ensino médio das escolas públicas. (Apud. Souza e Ferreira, 2019, p.8)

Em relação ao contexto em que se insere a disciplina de Sociologia, Tamara Vieira (2020) alude que o componente curricular vigorou como disciplina não obrigatória na Educação Básica desde a Reforma de Gustavo Capanema em 1942, quando passou a ser obrigatória apenas para os cursos Normal e Superior até 2008. Com a promulgação da Lei Federal específica nº 11.684 de 02 de junho de 2008, que alterou o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, as disciplinas de Sociologia e Filosofia passam a ser obrigatórias nos currículos no Ensino Médio.

Com esse cenário, a Sociologia esteve presente nos três últimos processos do PNLD, a partir de 2012 e seguindo em 2015 e 2018. Porém, com o advento da Lei Federal 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, promulgada através da Medida Provisória (MP 746/2016) que alterou a LDB 9.394, para a Reforma do Ensino Médio, com encaminhamentos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as disciplinas de Sociologia e Filosofia deixem de ser obrigatórias e seus conteúdos passem a ser abordadas pelos demais componentes curriculares.

Para o ano de 2021, em decorrência da Reforma, o PNLD determinou a escolha do material didático em duas etapas. A primeira ocorreu no mês de março, com o registro da escolha das obras referentes aos Projetos Integradores e Projetos de Vida. O material passou pela primeira avaliação e foi entregue às escolas nos formatos impresso e digital para ser avaliado pelos/as professores/as. A segunda etapa, mesmo com a Reforma, está prevista para o início do segundo semestre de 2021, quando ocorrerá a escolha do livro didático, por componente curricular.

## **2.2. Compreendendo os desdobramentos atuais**

Como já mencionado anteriormente, o contexto sociopolítico é um fator de extrema relevância para a análise de políticas educacionais, tais como o PNLD e a Lei 10.639/03. Como nos lembra Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho (2006), após décadas

sob regime ditatorial no Brasil, foi com a Constituição Federal de 1988 que o país passou a se organizar enquanto uma sociedade democrática. Esse contexto possibilitou que o movimento negro brasileiro pudesse colocar em pauta a situação histórica de desigualdade a que eram submetidos os segmentos negro e indígena:

Nesse sentido, ao evidenciar o contexto sócio-político da década de 90 no Brasil emergem vários aspectos externos à escola, tais como, os discursos e as implementações de políticas públicas baseadas na Constituição de 1988 que visam moldar e efetivar um Estado Democrático de direito calcado no exercício da cidadania, em particular no que diz respeito ao acesso e a permanência dos alunos nas instituições escolares. Assim, dentre as questões emergentes na década de 90 estão as discussões e as ações em prol das políticas inclusivas que reafirmam a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros e um dever do Estado. Nesse momento, garantir a escolarização formal a todos significa transcender a política de expansão da escola pública como fora em décadas anteriores. (Carvalho, 2006, p.19)

Segundo a autora, não se pode ignorar que a educação é política e, por esse motivo, é constantemente ajustado um projeto de sociedade, a qual pode ser conservadora ou transformadora. A depender do projeto, pode ela ser instrumentalizada para transmissão de modelos socioculturais na forma de “valores, comportamentos, normas, condutas, atitudes, experiências, trocas afetivas, imagens, crença religiosa, modelos de trabalho, de vida” ou, ainda, como um potencial instrumento de socialização que favorece a interação social.

Dessa forma, o livro didático se constitui como instrumento da cultura escolar que colabora na veiculação de conhecimentos e valores socioculturais aos/às estudantes:

O fascinante é que ao tomar o Livro Didático como objeto de pesquisa emergem várias outras questões até então não aparentes, esquecidas, adormecidas ou desvinculadas da própria trajetória do Livro Didático. As questões a que me refiro dizem respeito às políticas públicas educacionais, à história da educação brasileira, à ideologia do Estado, à lógica do mercado, à massificação do saber, à identidade nacional, à homogeneização da cultura, aos docentes, aos discentes, aos pais, à imagem, à letra, à capa, o texto, o mapa, o conteúdo, à lacuna, à exclusão, à limitação, às escolhas, às ausências... Eis alguns dos motivos que tornam o Livro Didático tão complexo à nossa compreensão. (Carvalho, 2006, p.55)

A autora lembra o quanto esse material foi um importante difusor do “discurso da democracia racial” a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, quando o Estado brasileiro passou a controlar o ensino. Segundo ela, a questão racial foi abafada durante a ditadura Vargas,<sup>16</sup> sendo

---

<sup>16</sup>Lembrando que, nesse período, foi exterminada a primeira organização negra brasileira que já pautava a importância da educação como meio de mudar a realidade da população negra em uma verdadeira abolição. Criada em setembro de 1931 no centro de São Paulo, a Frente Negra Brasileira durou até 1937, quando foi dissolvida pelo então presidente Getúlio Vargas que, na época, dissolveu partidos e organizações sociais. A entidade chegou até a se transformar em um partido político um ano antes, porém nunca chegou a participar de

retomada no processo de redemocratização apenas quando a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), passou a supervisionar a elaboração de livros escolares e propostas curriculares, atentando-se à disseminação de ideias racistas, etnocêntricas e preconceituosas nesses materiais.

Discorrendo sobre os movimentos de avanço e retrocesso pelos quais a educação brasileira é constantemente acometida, Amurabi Oliveira (2021) destaca o quanto o contexto atual (de ascensão de governos de populismo autoritário pelo mundo, que propiciou a eleição do nosso atual governo) representa um retrocesso de alguns debates centrais no âmbito das ciências humanas e sociais, dentre eles, os debates de gênero e a pauta racial.

Para o autor, a disciplina de Sociologia, que sempre esteve relacionada com um ideal democrático e uma formação cidadã, no período pós-redemocratização, teve seu papel reconhecido, assim como as ciências sociais, de maneira geral, no currículo escolar brasileiro, especialmente durante o governo do Partido dos Trabalhadores (2002-2016). No entanto, justamente quando a democracia aparenta se consolidar com a conquista de uma série de pautas, como a inclusão do ensino de história e culturas afro-brasileiras em 2003, a história e as culturas indígenas em 2008, assim como a Sociologia e a Filosofia, em 2008, temos a deposição da presidenta Dilma Rousseff, que marca o início do retrocesso na educação que só foi aprofundado com a ascensão do presidente Jair Bolsonaro em 2018.

Segundo Oliveira (2021), a nova BNCC, que começou a ser redigida com os governos petistas, chegou a sua versão final sob a influência do movimento conservador após um longo período de disputa. A atual Base Comum Curricular foi publicada em 2018 no governo de Michel Temer em um momento de polarização ideológica extrema e em meio a uma série de protestos por todo o Brasil contra o presidente e intensos questionamentos sobre a legitimidade de seu governo, assim como das políticas educacionais produzidas nesse período. Por meio de uma articulação que envolvia a Frente Parlamentar Evangélica e o movimento “Escola sem partido<sup>17</sup>” foi destituído da BNCC qualquer menção aos termos “gênero” e “orientação sexual” além de redimensionar o lugar das disciplinas escolares no currículo nacional.

Na análise do autor, a nova versão do documento provocou uma lacuna das disciplinas escolares com a retirada de conceitos considerados “ideológicos”, propiciando também o

---

uma eleição. Para saber mais veja; <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53000662>. (Acessado em 27/08/2021)

<sup>17</sup>O Escola Sem Partido é um movimento político que visa a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira.

afastamento ainda maior de temas historicamente centrais nas ciências sociais, como as desigualdades sociais, raciais e de gênero. O documento ainda indica a área das ciências humanas e sociais como sendo formada pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, no entanto, não aponta os conteúdos específicos para essas disciplinas e nem sua obrigatoriedade. Em sua versão final, a BNCC atribui a formulação dos currículos aos estados, os quais precisam seguir a orientação do documento nacional, assim como a distribuição dos livros didáticos, exames nacionais, e demais políticas educacionais.

Essa nova BNCC direciona a divisão de competências específicas para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes sem apontar quais disciplinas ou quais conteúdos seriam responsáveis pelo desenvolvimento de tais competências. Ela está em consonância com a reforma do ensino médio, aprovada em 2017 também no governo Temer, que já previa o fomento de percursos formativos por áreas do conhecimento no ensino para essa fase da escolarização. Indica, ainda, que cada estado poderia decidir como seria a organização de sua base comum, determinando conhecimentos específicos para cada curso de formação segundo a BNCC.

Como lembra Oliveira, a alteração na BNCC também impacta as demais políticas educacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático e o Exame Nacional do Ensino Médio e embora a BNCC não especifique quais conteúdos devem ser ministrados, é atualmente um dos documentos mais importantes da política educacional brasileira.

Na análise de Oliveira, referente ao debate racial, a nova BNCC ainda dispõe brevemente ao indicar o respeito a diversidade de raça, religião e tradições étnicas, diferentemente do debate sobre a diversidade de gênero que é totalmente silenciada. No entanto a questão racial não é suficientemente aprofundada ou seguida de um debate relevante sobre as desigualdades sociais ou uma reflexão sobre de que forma tais questões podem ou não serem pensadas de forma interseccional. O documento não deixa claro a relação entre as desigualdades socioeconômicas e desigualdades étnico-raciais, ignorando uma vasta literatura no campo das ciências sociais brasileiras que aponta para uma forte relação entre esses fenômenos. O racismo também perde a relevância na redação do documento, ficando restrito apenas ao conteúdo das ciências humanas e sociais no ensino médio apenas em uma das 5 competências indicadas abrindo margem para uma interpretação de que ele não é um elemento estruturante das relações sociais no Brasil. Tal abordagem indica um provável esforço em retomar à velha ideia de uma convivência harmoniosa entre as raças no meio social, resgatando o já mencionado mito da democracia racial pela ação dos agentes conservadores presentes no poder.

Segundo analisa Margarete da Rosa Vieira (2009), é importante considerar que a Lei 10.639/03 foi criada para preencher justamente as lacunas que a educação básica não contemplava, bem como para promover os debates que sistematicamente ela silenciava:

A perspectiva, a partir da implementação da Lei 10639/03 que alterou a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96, é de preencher uma lacuna deixada pelos livros oficiais. Com o propósito de desconstruir o mito da democracia racial e de enfraquecer o paradigma eurocêntrico dos saberes escolares, destaca a importância da população negra, não apenas como mão-de-obra na construção do país, mas também por suas contribuições na cultura nacional, e por sua representatividade histórica no processo de formação do povo brasileiro. (Vieira, 2009, p.123)

No entanto, o que vemos nos novos documentos é a volta desse silêncio e um perceptível descaso quanto à abordagem prevista na lei. Em uma reportagem<sup>18</sup> ao jornal eletrônico “Alma Preta”, a jornalista Roberta Camargo denuncia o descaso do MEC quanto à pauta racial no PNL. Segundo ela, no edital divulgado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o texto que antes trazia especificado, em dez tópicos relacionados, questões raciais, de gênero, xenofobia, LGBTfobia, sexismo, promoção da diversidade e respeito à mulher no Brasil foi substituído no documento por um outro texto de quatro linhas suprimindo a maioria das pautas ou simplificando-as a questões mantidas.

Nessa edição de 2021, com validade de 4 anos, foram retiradas as exigências que proibiam conteúdos racistas juntamente com a pauta dos estereótipos de gênero, de violência contra a mulher e LGBTfóbicas. Tudo que se vinha avançando no sentido da democratização do conhecimento historicamente acumulado, com a ajuda dessa política, está sendo revogado em uma nítida tentativa de anular as pautas dos grupos marginalizados e impedir que as próximas gerações tenham acesso a pautas importantes sobre diversidade, legitimando a violência contra esses grupos.

### **2.3. O PNL da Sociologia**

Segundo o Guia do Livro Didático de Sociologia (2015), a consolidação da disciplina no PNL como componente curricular em todas as escolas de ensino médio no Brasil se qualificava ao chegar em sua segunda edição. A aprovação de seis livros didáticos de Sociologia no PNL denotava significativo avanço para a área, indicando que o livro didático vinha exercendo um papel importante na distribuição e na difusão do conhecimento (e no caso

---

<sup>18</sup>MEC desconsidera pauta racial e prega patriotismo nos livros didáticos (almapreta.com) (acessado em 27/08/2121)

do livro didático de Sociologia, alcançando cerca de oito milhões de estudantes do ensino médio). Isso significava que milhares de pessoas que antes não teriam acesso a esses conteúdos passavam a ter, assim, mais condições de acessá-los, considerando que o livro didático de Sociologia seria um potente artefato cultural de difusão do conhecimento científico.

Referente ao processo de avaliação dos materiais, o guia traz informações sobre todo o processo que se encerra na escolha, pelos professores, dos livros previamente selecionados. Envolvendo dezenas de pessoas, o PNLD da Sociologia teve início em 2013 com a chamada pública por meio do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa em 2015. No edital, os critérios de avaliação dos livros didáticos foram explicitados, indicando pontos a serem observados pelas editoras e autores na escrita das obras:

Além dos critérios de avaliação comuns a todas as áreas, foram estabelecidos também os critérios específicos para a área de Sociologia, critérios esses norteados por princípios que, em nosso entendimento, vem sendo pouco a pouco consolidados na disciplina escolar Sociologia. Poderíamos sintetizar esses princípios da seguinte forma: 1. a interdisciplinaridade das ciências sociais; 2. o rigor teórico e conceitual; 3. a mediação didática; 4. a apreensão do conhecimento sociológico pelo aluno; 5. a autonomia do trabalho pedagógico do professor. (Guia do PNLD de Sociologia, 2015, p.10)

A execução do PNLD envolveu uma coordenação composta por membros da Comissão Técnica do MEC, que foi responsável por supervisionar todo o processo avaliativo, uma Coordenadora Institucional, que realizou a gestão administrativa executora da Universidade Federal do Paraná, no caso da Sociologia, uma Coordenadora da Área de Sociologia e um Coordenador Adjunto de Área que coordenaram trabalhos de avaliação. A Coordenação de área se responsabilizou por compor a equipe de avaliadores dos livros didáticos inscritos no PNLD 2015, cuja seleção teve como critério principal a relação de cada um avaliador com o ensino de sociologia na escola básica:

Dessa forma, a equipe foi formada por professores do ensino superior, em sua maioria atuando com a metodologia e a prática de ensino e por professores de sociologia que atuam na escola básica. Outro critério importante para a escolha foi a regionalidade, sendo assim, buscou-se compor uma equipe representativa das diversas regiões do Brasil, assegurando uma variedade de olhares sobre o livro didático, tendo em vista a diversidade sócio cultural da escola nessas diversas regiões do país. (Guia do PNLD de Sociologia, 2015, p.10)

Nessa edição do PNLD de Sociologia, foram inscritas 13 obras, cada qual composta por um livro do aluno e um livro do professor, bem como, em caráter opcional, o edital previa a possibilidade de inscrição do livro digital para se somar ao livro impresso e uma coleção.

Sendo assim, para área de Sociologia, dos 13 livros impressos inscritos, dez deles também apresentaram versões digitais, embora o edital não condicionasse a aprovação do livro impresso à aprovação do livro digital. Nessa edição do PNL D, foram aprovadas seis obras de Sociologia, sendo que dessas, cinco apresentaram a composição livro impresso e livro digital. Para garantir uma avaliação com base no edital PNL D 2015, foram elaboradas duas Fichas de avaliação para auxiliar a equipe de avaliadores, formada por 26 membros: uma ficha para o livro impresso e outra para o livro digital.

Seguindo o edital, a ficha para a avaliação do livro impresso obedecia a critérios como: se o livro respeitava a legislação vigente (a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Nacionais); se atendia às questões relativas à qualidade das referências teórico-conceituais, zelando pelo rigor na apresentação de conceitos e paradigmas teóricos do campo das Ciências Sociais (dos clássicos às contribuições mais recentes); a avaliação da linguagem, dos argumentos e das estratégias usadas pela autoria no texto; se as atividades de aprendizagem propostas mobilizavam diferentes capacidades, sendo coerentes com a abordagem e com o conteúdo proposto no livro; se as imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas) presentes na obra avaliada atendiam desde os critérios relativos à clareza de impressão e à imediata identificação de créditos e fontes, até critérios avaliadores da capacidade, de fato, de as imagens auxiliarem na aprendizagem, despertando a reflexão e não vinculando estereótipos de qualquer natureza, conteúdo religioso ou marca comercial, por fim, cuidados relativos à revisão ortográfica, coerência e precisão das informações sobre referências de livros, sites e documentos e indagações relacionadas ao projeto gráfico, que precisava favorecer a aprendizagem e facilitar o manuseio do livro.

Para a avaliação do manual do professor, foram organizadas perguntas para ajudar o avaliador a julgar se o item realmente cumpria o objetivo de orientá-lo sobre os pressupostos que fundamentaram a elaboração do livro, sobre as possibilidades de seu uso e sugestões adicionais que qualificariam a aula, respeitando a autonomia docente. O manual digital do professor de cada obra contemplou explicações a respeito das finalidades dos objetos educacionais digitais os (OEDs), constando descrição, objetivos pedagógicos, justificativa, sugestões de aplicação, de avaliação e habilidades para serem trabalhadas com o uso didático desses objetos.

Na avaliação do livro digital, as questões contemplavam aspectos técnicos, pedagógicos e didáticos. Os livros em formato digital trazem suplementos dos livros escritos, compondo versões digitalizadas idênticas aos impressos, mas acrescidas de diversos tipos de

OEDs que contemplam recursos de áudio, imagens, mapas, tabelas, gráficos e vídeos, animação, apresentação de slides, jogos, simuladores, infográficos e links para páginas na rede.

Segundo o manual, a disciplina de Sociologia sofreu uma aceleração quando, a partir de 2008, passou a vigorar como obrigatória em todos os anos do ensino médio. Desde então, ela figurou em todas as políticas voltadas para o currículo, como a formação de professores e produção de materiais didáticos, levando ainda um significativo aumento numérico de cursos de licenciatura, dos bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e no envolvimento dos departamentos de Ciências Sociais/Sociologia em projetos de reflexão e consolidação da Sociologia nas escolas, além da realização de eventos nacionais, regionais e estaduais que reúnem agentes dedicados a pensar especificamente o ensino de Sociologia na escolarização básica, como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica-ENESEB e a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS:

Há entre os seis livros aprovados autorias de docentes do ensino médio e autorias de docentes do ensino superior. Esse dado indica uma tendência interessante de encorajamento de intelectuais dos dois níveis de ensino na produção de livros didáticos, fortalecendo a Sociologia como conhecimento escolar. Ressaltamos, também, que é fundamental o surgimento dos professores de ensino médio como autores. São profissionais diretamente envolvidos com o ensino de sociologia e conhecem as propostas pedagógicas através das experiências práticas. O aumento da produção de livros didáticos terá um impacto na qualidade dos materiais, pois os atuais e os futuros autores terão mais referências e pontos de partida para escreverem suas obras. Os alunos e professores das escolas terão mais opções e diversificação de abordagens teóricas das ciências sociais e das propostas pedagógicas. Isso promove a circulação dos conhecimentos, das reflexões e produções das pesquisas das ciências sociais de maneira amplificada. (Guia do PNLD de Sociologia, 2015, p.13)

O Guia 2018 informa que a principal causa de exclusão dos livros digitais ou impressos foi a imprecisão na apresentação dos conceitos fundamentais das Ciências Sociais, bem como problemas de objetos educacionais digitais como fotos, exercícios, charges, textos e tabelas que se limitavam a ilustrar os conteúdos, deixando de ter a função suplementar do livro impresso. Em alguns casos, as obras foram rejeitadas por trazerem propostas de jogos e simuladores que se encontravam em níveis de complexidade e criticidade aquém do esperado para o ensino médio ou, ainda, em alguns casos, imagens não acompanhadas de seus respectivos créditos e da clara identificação das fontes e acervos. A edição tinha expectativas de dinamizar a interação entre os professores e os estudantes com a versão digital, trazendo

para a sala de aula a mobilização que a internet possibilita. O guia ainda trouxe resenhas de cada coleção selecionada.

Quanto ao livro “Sociologia Hoje”, obra que esse trabalho se dispõe a analisar, o Guia considera que seu ponto forte é a sua proposta de abordagem que se fundamenta na divisão das três áreas das Ciências Sociais: a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política. A obra trabalha cada unidade de forma específica e independente. A resenha geral coloca que essa característica faz com que os principais temas das Ciências Sociais recebam tratamento detalhado, possibilitando uma compreensão mais sistematizada de cada tópico. Avalia também o uso de uma linguagem apropriada e um projeto visual organizado em torno do grafite, que tornou o livro mais interessante, uma vez que se aproxima do universo simbólico do/da estudante do Ensino Médio. Destaca, ainda, o uso adequado e a qualidade das imagens seções e recursos didáticos presentes.

## **2.4. A colonialidade do saber**

Para Grosfoguel (2016), a estrutura epistêmica da modernidade, que pauta o saber ocidental, inferioriza uma ampla gama de outros saberes, como os dos indígenas americanos e dos africanos escravizados. Para o autor, o saber reconhecido e reproduzido nas universidades perpetua o privilégio das epistemologias ocidentais em detrimento da inferioridade dos demais e está ancorada no racismo e no sexismo epistêmico. Trata-se, então, de um ponto de vista particular que não se coloca enquanto ponto de vista e de forma egocêntrica, mas que consegue se auto atribuir um caráter universal.

Para ele, o racismo pode ser entendido como uma violência decorrente do não reconhecimento da humanidade do “outro”, porém essa desumanização passou pelo não reconhecimento de seus saberes e de suas religiosidades, correspondendo a um genocídio físico e epistemicídio cultural, que visa destruir até mesmo os rastros de memória ancestral, do conhecimento e espiritualidade, quando não ocorre o extermínio físico.

Ao discorrer sobre o silenciamento da revolução haitiana na história mundial, Michel Trouillot (1995/2016)<sup>19</sup>) problematizou a construção da narrativa da superioridade ocidental. O autor distingue a história entre “o que aconteceu” e “o que se diz sobre o acontecimento” como dois fenômenos que, embora sobrepostos, são diferentes entre si. Ponderando o acesso desigual dos grupos humanos aos meios de produção da história, ele avalia que os processos históricos e de produção da narrativa são interpelados pelas relações de poder. Assim, o

---

<sup>19</sup>Data da primeira publicação/ Data da tradução brasileira.

Ocidente não é mais do que uma grande narrativa (ou um conjunto delas) produzida a partir de motivações, ideologias e silenciamentos diversos.

Nesse sentido, concordo com a avaliação de Claude Raynaut (2014) de que estamos vivenciando um momento de radical reconstrução da nossa forma de olhar para o mundo, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo:

Vivemos e atuamos na dimensão da história, dimensão na qual o impacto das ideias evidencia-se tão real, tão marcante como aquele das necessidades materiais. Ideias e descobertas intelectuais dão nascimento a outras ideias, outras descobertas que conduzem a reorganizar as sociedades ou a atuar com mais impacto sobre a matéria. (Raynaut, 2014, p. 6)

O autor argumenta que a materialidade e a imaterialidade são indissociáveis, não havendo, na prática, uma divisão substancial, exceto do ponto de vista hegemônico ocidental.

Citando Michel Foucault, Sueli Carneiro (2005) discorre sobre o epistemicídio que ela define como uma forma que articula diferentes mecanismos e institui um dispositivo de poder que, no aparelho educacional, nega outros sujeitos de conhecimento e outras formas de ler o mundo por meio de rígida hierarquia apoiada no pretexto da racionalidade para manter os demais saberes sepultados pelo saber e poder hegemônico:

Ou seja, a historicidade dos processos políticos ditados pela racialidade, que poderiam ser utilizados em prol das lutas emancipatórias, constituem saberes sepultados, ao modo de Foucault pelos racialmente hegemônicos que se apresentam aos estudantes como detentores de experiências universais. (Carneiro, 2005, p. 283)

Para a autora, a sociedade brasileira mantém o epistemicídio como instrumento articulador de uma rede de elementos que delimitam uma forma específica de Contrato Racial, alocando papéis, funções e lugares de acordo com a regra da racialização. A omissão da diversidade de saberes dita os conteúdos que não se aprende na escola, a exemplo das lutas de emancipação negra que não são concebidas como conteúdos relevantes e, dessa forma, também não são incluídas no patrimônio libertário da humanidade.

## 2.5. Livro didático<sup>20</sup> e a questão racial



Figura 3 -Obras do Artista Leandro Machado.

Em 1997, Ana Célia da Silva iniciava sua pesquisa de doutorado que analisaria os estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, apontando a necessidade da desconstrução da representação social do negro presente no livro didático.

Silva (2005) evidencia, então, que os sujeitos negros apareciam nos materiais analisados; “frequentemente como escravos, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravização e desenvolve hoje por direitos de cidadania” (Silva, 2005, p.25). Para a autora, esses materiais colaboravam para a construção do estereótipo de incompetência que era reforçado por parte de muitos dos professores que depositavam uma baixa expectativa em relação à capacidade dos/das estudantes negros/as e aqueles/as pertencentes às classes populares:

As origens dessa baixa expectativa podem estar na internalização da representação do negro como pouco inteligente, 'burro', nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, um estereótipo criado para justificar a exclusão no processo produtivo pós-escravidão e ainda na atualidade. A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar. A correção dessa representação nos textos e ilustrações pode constituir-se em uma atividade escolar

<sup>20</sup>A figura 1 traz a obra do artista Leandro Machado publicada na segunda edição do fascículo “Arte negra na escola”, caderno organizado pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com professores das redes municipal, estadual e federal, com o objetivo de servir de material de apoio ao cumprimento da Lei 10.639/03 no ensino básico e, ainda, divulgar o trabalho de artistas negros naturais do Rio Grande do Sul. Nessa série, o artista intervém nos livros didáticos.

gratificante e criativa, a partir da sua identificação e desconstrução pelo aluno, orientado pelo professor. (Silva,2005, p.26).

Dizia ainda:

Acredito que é possível formar o professor de Ensino Fundamental, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento gerador de consciência crítica. A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e auto-estima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania. (Silva,2005, p.33).

Anos depois de sua primeira pesquisa, a autora publicou o livro “A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?”. Nessa obra, Ana Celia da Silva faz um novo percurso de análise em algumas obras, buscando refletir sobre as transformações identificadas na representação social do negro no livro de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e os fatores que determinaram essas transformações. Segundo ela, 33% dos livros analisados já apresentaram uma representação sem estigmas, porém com baixa frequência de personagens ilustrados negros, o que a faz concluir que os livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental da década de 90 continuavam a invisibilizar o negro. Apontando o número de vezes em que personagens brancos e negros eram ilustrados a cada obra, também avalia que, naquele momento, não havíamos avançado muito, sendo que a grande maioria dos personagens ilustrados permaneciam brancos. No entanto, constata que, quando representados, os sujeitos negros já vinham sendo ilustrados de forma mais humanizada, nas palavras dela, sujeitos “com família, nome próprio, sem estigmas, estereótipos e descritos sem preconceitos, com direitos de cidadania, papéis e funções diversificadas na sociedade, embora sem distinções étnico-culturais.” (Silva, 2011, p.137).

Veremos a seguir que, em relação aos livros didáticos selecionados para a disciplina de Sociologia no PNLD 2018, pesquisas também identificaram alguns entraves e estagnação em relação à abordagem dos temas previstos pela Lei 10.639/03.

## **2.6. A questão racial e os livros de Sociologia.**

Com o objetivo de avaliar de que maneira os manuais didáticos distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático, edição 2018, na área de Sociologia se propõem a auxiliar o docente da Educação Básica a implementar uma prática educacional antirracista que dê conta das múltiplas narrativas sobre a constituição da sociedade brasileira, fazendo uso do potencial do ensino de Sociologia nos bancos escolares, Guilherme Nogueira de Souza e Wallace Ferreira (2019) empreendem uma análise da estrutura das cinco obras de Sociologia

selecionadas, sendo elas: Sociologia em movimento (SILVA et al, 2016), Editora Moderna; Sociologia (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), Editora Scipione; Sociologia hoje (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), Editora Ática; Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), Editora Imperial Novo Milênio; Tempos modernos, tempos de Sociologia (BOMENY et al, 2016), Editora do Brasil.

Ao explicar a metodologia adotada, os autores afirmam pretender avaliar qual a contribuição da área de Sociologia na Educação Básica em prol da consolidação da intenção do legislador na construção da Lei 11645/08 e quais as potencialidades para sua implementação na redação de cada obra. Para tanto, centram a análise na frequência e disposição das temáticas previstas na Lei, observando a apresentação do tema em eixos centrais e, também, a maneira como aparece enquanto subtema ou tema correlato nos capítulos dos livros.

Sobre a obra “Sociologia Hoje”, que, segundo eles, teve 1.214.486 unidades distribuídas em todo o país, os autores trazem a seguinte reflexão:

O livro Sociologia hoje (MACHADO et al, 2016), terceiro livro de maior distribuição no PNLD 2018, possui 15 capítulos distribuídos em 3 unidades que compõem a obra de 384 páginas. As temáticas concernentes aos temas da lei em tela se concentram na unidade 01, especialmente nos seus quatro primeiros capítulos. Esta é, por certo a obra que mais espaço dedica à questão indígena. Rica em imagens, a obra consegue inserir as questões étnico-raciais num universo mais amplo de temas. Tendo em vista a presença de muitos autores clássicos da Antropologia em diferentes momentos da obra, a questão indígena, em especial, assume contornos de protagonista no conjunto das discussões sobre cultura, diferença e desigualdade. O capítulo 01 abre múltiplas possibilidades exploratórias para que o docente em sala de aula consiga relacionar a apresentação dos conceitos com o exercício de percepção da diferença cultural a partir da experiência com o material sobre comunidades indígenas. Também cabe frisar que mesmo fora dos capítulos supracitados, há um esforço dos autores para que a questão indígena não seja relegada a uma sessão isolada. Para tal, inserem fotografias, desenhos e outros recursos gráficos, além de textos em destaque e materiais complementares ao longo do livro. (Souza e Ferreira, 2019, p.13)

Tamara Vieira (2020) também desenvolveu uma análise dos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo PNLD 2018 referente à abordagem da Lei Federal nº 10.639/03, porém detendo-se a observar de que forma as religiões de matriz africana vinham sendo abordadas nesses materiais. A autora justifica a escolha do recorte dada a abrangência da religiosidade no imaginário social, que constitui a religião como fenômeno social que interessa à pesquisa sociológica enquanto objeto de estudo, sendo igualmente uma importante temática nos livros didáticos de Sociologia.

A partir da análise das 5 obras selecionadas, Vieira (2020) identificou que a abordagem das religiões de matriz africana se restringia ao Candomblé e à Umbanda, sendo observadas no âmbito da diversidade de religiões existentes no Brasil e em sua contextualização no âmbito da formação da cultura nacional, abordagens, para ela, insuficientes para almejada superação da intolerância religiosa <sup>21</sup>e do racismo brasileiro. Observa, também, que nem todas as obras aprovadas para a edição do PNL D 2018 contemplavam a temática da religião de matriz africana:

No tocante às religiões de matriz africana, identificamos que ao abordar a religião enquanto agente de socialização, somos informados sobre o debate de seitas ou religiões, ou seja, como defini-las e diferenciá-las, na sequência somos informados que o senso comum, tende a enquadrar as religiões de matriz africana na condição de seita. (Vieira, 2020, p.172)

Citando exemplos da abordagem textual da temática nas obras, Vieira (2020) aponta que a religião ainda é um tema delicado, especialmente quando inserida no contexto da história e cultura africana e afro-brasileira, frisando que a questão da intolerância religiosa, que ela considera um elemento central a ser abordado no campo da nossa multiplicidade religiosa, foi tratado apenas por um dos livros analisados:

Podemos observar que nas obras indicadas a abordagem do tema levou ao debate da intolerância religiosa em apenas uma das obras, nas outras, o debate se deu no âmbito do sincretismo religioso e na origem das religiões. O que nos faz pensar na formação dos professores e professoras ao abordarem este tema, pois, tal conteúdo suscita dúvidas e preconceitos, tanto por parte dos educadores e educadoras, quanto dos estudantes. (Vieira, 2020, p.175)

Assim, ela conclui que, apesar da inserção dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira por parte dos livros didáticos, observa-se a fuga do tema, ou o desconforto em lidar com a questão do racismo e suas origens, não chegando a uma adequada problematização das relações étnico-raciais em favor de uma educação antirracista, frente ao avanço do conservadorismo que atinge significativamente a identificação e o reconhecimento de outros sujeitos como portadores de saberes. Para a autora, estamos longe de romper com a perspectiva eurocêntrica de saberes que limita, quando não impede totalmente, o reconhecimento e a fala dos/as negros/as no espaço de saber da escola. Para o avanço desse debate, precisaríamos antes reconhecer que a intolerância religiosa não passa de mais uma faceta do racismo estrutural e institucional em nossa sociedade.

---

<sup>21</sup> A intolerância religiosa está relacionada a manifestações de violência a sujeitos que cultuam crenças religiosas tradicionais ou diferente da crença professada pelo grupo social hegemônico. Aqui é importante considerar que no contexto brasileiro a intolerância religiosa também pode ser lida como uma manifestação do racismo. Ver <https://www.geledes.org.br/intolerancia-religiosa-o-racismo-cultural-que-vem-desde-a-colonizacao/>

Nesse contexto, minha proposta de pesquisa se insere com o propósito de analisar as contribuições efetivas ou possíveis do ensino da Sociologia no Ensino Médio, para a implementação/consolidação da Lei Federal 10.639/03 com base nos conteúdos publicados no livro didático intitulado “Sociologia Hoje” de autoria de Enrique Amorim, Igor José de Reno Machado, Celso Rocha de Barros, edição de 2018”, Editora Ática.

Como destacam os autores Guilherme Nogueira de Souza e Wallace Ferreira (2019), enquanto política subjacente, tanto a estrutura dos sistemas educacionais como a produção dos materiais didáticos sempre estiveram intimamente ligadas aos processos políticos de maneira geral. Segundo os autores, mesmo que, na República Velha do governo de Getúlio Vargas, os sistemas educacionais e a produção de seus materiais tenham recebido a influência do Positivismo, houve uma adequação ao projeto centralizador vigente. Assim, se sucedeu no contexto de redemocratização com a gestão de um governo de centro-direita, seguido de governos de centro-esquerda que, ao buscar atender demandas históricas de suas bases sociais, adotaram uma série de medidas, a exemplo da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no currículo base do Ensino Médio e a aprovação de políticas de combate ao racismo, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, ainda que configurem políticas de Estado e não políticas de governo.

Para Caroline Souza de Castro (2019), o PNLD pode indicar o projeto de sociedade em vigor, o que explica a intermitência de alguns conteúdos e a dificuldade de consolidação de disciplinas como a Sociologia e a Filosofia. A depender do contexto histórico, é possível perceber o avanço ou o retrocesso de alguns debates:

O debate sobre os conteúdos escolares e sobre como as reformas educacionais se relacionam com as defesas de projetos de sociedade, avançam de acordo com determinados contextos históricos e, por isso, são mutáveis. A inclusão ou exclusão dos componentes curriculares de uma determinada disciplina são decididas por disputas historicamente contextualizadas, em que se constrói o que é necessário de ser ensinado. (Castro, 2019, p.43)

A autora lembra que o PNLD 2018 é justamente o exemplo mais recente e notório dessa articulação política por meio do currículo e dos materiais didáticos. Na sequência de um governo de direita em 2016, vivenciamos a ascensão de um governo de extrema-direita e, com isso, a recontextualização das bases educacionais que tem resultado em retrocessos nos debates de temas como de gênero, e aqui também podemos incluir a questão racial no Ensino Médio.

Com essas colocações, objetivo fomentar a discussão sobre a relevância dos conteúdos no livro didático de Sociologia no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, com o

propósito de ampliar a reflexão em torno do seu alcance. Nessa perspectiva, nos colocamos ao exercício da compreensão dos discursos presentes nesse material didático em relação às noções de raça e racismo, bem como de suas implicações para a formação das identidades e das relações raciais, exercendo, dessa maneira, um fazer científico antirracista<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup>Cabe citar que, com os termos antirracista e antirracismo, com os quais estou dialogando ao longo do texto, quero me referir à postura política contrária à ideia de raça. Segundo uma fala da filósofa e ativista norte-americana, Angela Davis, “Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Sendo assim o termo antirracismo compreende uma abordagem mais ativa em favor do combate ao racismo e a discriminação racial.

## Capítulo 3

### No livro **Sociologia Hoje a diversidade está colocada como princípio formativo?**

O presente capítulo inicialmente busca fazer uma breve elucidação dos percursos metodológicos que a análise procura seguir para, então, falar da estrutura do livro didático “Sociologia Hoje”, edição de 2018. Logo após, descreve a leitura da abordagem da Lei 10.639/03 na obra indicada em suas três unidades, observando se a obra traz uma perspectiva antirracista.

#### 3.1. Metodologia

Para os autores Marcelo Cigales e Amurabi Oliveira (2020), os livros didáticos são artefatos materiais pertencentes à cultura da escola, mas que, todavia, não se restringem aos interesses escolares, uma vez que os transcendem, observando demandas do campo social e as existências dos distintos grupos que reconhecem a escolarização como um trunfo social, tanto político quanto simbólico. Em diálogo com conceito de campo social de Bourdieu, sugerem uma análise sociológica relacional dos manuais didáticos que possa, assim, considerar os pontos de tensão entre os níveis micro e macrossocial. Ainda, é importante considerar que, no interior das escolas, às quais os materiais são destinados, eles também são ressignificados pelas culturas escolares:

Pensamos que no Brasil, a constituição do campo educacional envolve o campo político, científico e cultural sendo a produção dos manuais escolares diretamente ligada a essas lógicas de disputas, pois é a partir do campo político que se negocia a estrutura curricular, as disciplinas e programas, livros e manuais escolares, produzidos em conformidade com as regras do campo científico, por qual a universidade tem peso considerável já que o Estado exige a planificação de determinados conteúdos e sentidos produzidos a partir do campo cultural, da qual se reconhece a cultura legítima, isto é, a melhor a ser mantida e preservada. (Cigales e Oliveira, 2020, p.8)

Em nosso contexto, em que a Igreja Católica deteve o monopólio do ensino escolar durante séculos, podemos também considerar o peso que ainda há em relação ao campo religioso. Essa administração selecionava e censurava determinados produtos culturais presentes nos manuais e era projetada principalmente para a formação de uma determinada elite intelectual, denotando, nas obras, as disputas em torno de visões de mundo presentes na

sociedade, tendo como elemento estruturador a política de Estado voltada para os manuais, em nosso caso, agora, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os livros envolvem uma gama de condicionantes que vão dos editais, à produção, ao mercado, ao conteúdo e a como serão organizados. Como se dá a escolha da arte, escolha da cor das fontes, do tamanho das páginas, da quantidade de folhas, do número da tiragem, do tamanho de página, da autoria, dos conceitos e suas fontes bibliográficas, entre outros. Sendo assim, nos desafiam em termos sociológicos, a buscar a superação de explicações unilaterais, como sendo eles socialmente condicionados ou apenas avaliados por sua dimensão autoral.

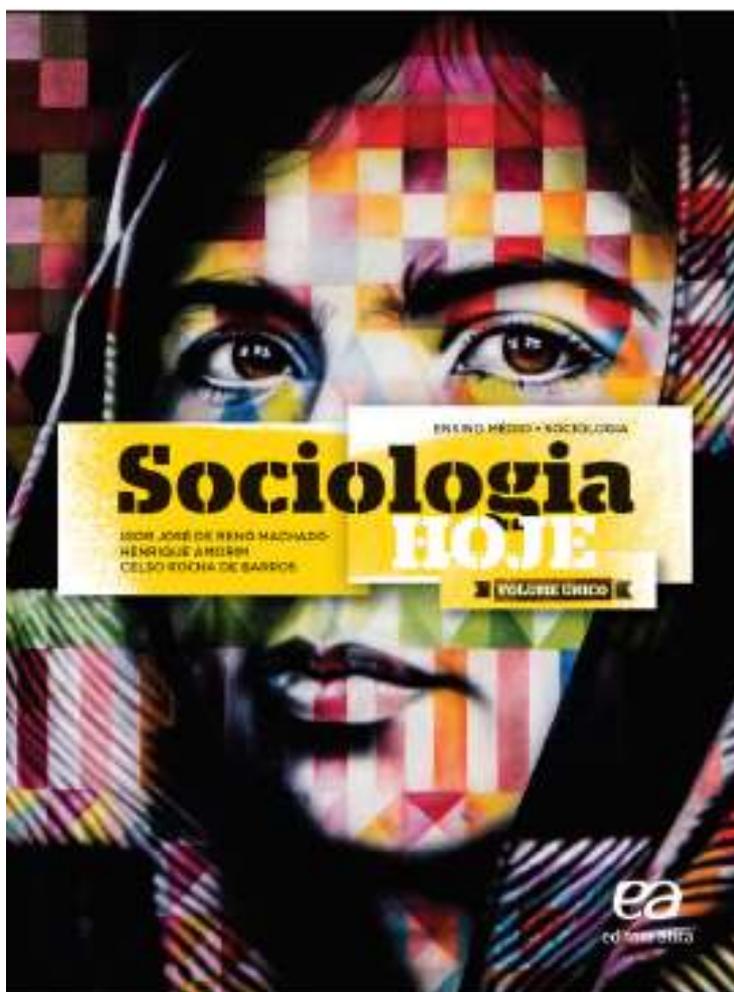
Para Jean e John Comaroff (2010), a relevância analítica de uma etnografia está buscando compreender tanto o estranho quanto o familiar, assumindo sua impossibilidade de uma verdade absoluta. Reconhecendo o caráter representativo dos documentos e da própria escrita etnográfica, os autores defendem que o exercício etnográfico pode ser realizado com base em documentos. Isso porque a etnografia não é uma tentativa de tradução literal e não se pretende isenta ou alheia ao ponto de vista do pesquisador. Nas palavras dos autores: “Trata-se de um modo historicamente situado de compreensão de contextos historicamente situados, cada um com seus próprios – e talvez radicalmente distintos – tipos de sujeitos e subjetividades, objetos e objetividades.” (Comaroff e Comaroff, 2010, p. 12). Por esse motivo que uma etnografia pode se dedicar a entender processos, práticas e fenômenos contemporâneos em nível local ou de grandes conjunturas globais.

De acordo com a reflexão de Patrícia Maria Alves, é importante considerar se as imagens pictóricas selecionadas para a obra são apresentadas enquanto documentos visuais seguidas de uma problematização da sua construção ou se não fazem “emergir outras questões que se relacionam com a construção da imagem e o significado social desta construção frente às relações de poder.” (Alves, 2020, p.26)

Entendendo o livro didático de Sociologia como um documento representativo de um determinado contexto, assim, buscarei fazer uma etnografia dos conteúdos apresentados com atenção aos discursos imagéticos e textuais em relação às noções de raça e racismo, bem como de suas implicações para a formação das identidades e relações raciais. No entanto, este trabalho abordará alguns elementos da organização de forma breve para, então, focar nos conteúdos textuais e imagéticos.

### 3.2. Como o livro está estruturado

O livro que foi selecionado em dois editais do PNLD, sendo a 1ª edição de 2014 e 2ª edição de 2016. Em sua capa, o livro apresenta a primeira arte do volume, o título da obra, o volume, o nome de seus três autores, que a obra é direcionada para o ensino médio e a logomarca da editora: “Editora Ática”.



Entre a capa e a introdução, o livro traz uma breve apresentação dos autores. O primeiro autor apresentado é Igor José de Renó Machado, que possui mestrado em Antropologia e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Atua como professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UfFSCar-SP) e Coordenador do Laboratório de Estudos Migratórios (LEM/UFSCar-SP). Na sequência, Henrique Amorim que possui mestrado em Sociologia, doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP) e Pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da

Unicamp-SP. Atua como professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e coordenador do Grupo de Pesquisa Classes Sociais e Trabalho. Celso Rocha de Barros é mestre em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais (modalidade Ciência Política) pela Unicamp-SP, doutor em Sociologia pela Universidade de Oxford e colunista do jornal Folha de São Paulo.

Após a exposição, o livro apresenta uma ficha catalográfica, uma apresentação textual acerca do seu principal objetivo, do projeto visual, da organização dos boxes e seções e sobre os propósitos das atividades. Na página seguinte traz um manual intitulado “Conheça seu livro”, contendo a imagem reduzida da página de abertura de cada unidade e de cada capítulos. Indica que, no decorrer da obra, o leitor irá encontrar diversos boxes para complementar o conteúdo apresentado, e, ainda, as seções especiais.

O livro organiza-se da seguinte forma: uma Introdução e três Unidades divididas em cinco capítulos. Cada unidade aborda um dos três pilares das Ciências Sociais. A Unidade 1 sobre Antropologia, intitulada “Cultura”; a Unidade 2 sobre Sociologia, intitulada “Sociedade”; e a Unidade 3, sobre Ciência Política, com o título “Poder e cidadania”. Nas páginas ímpares, ele indica a Unidade correspondente com uma tarja colorida lateral. As unidades trazem um texto-síntese dos temas que a compõem e uma imagem provocativa inspirada na estética do grafite como ponto de partida do tema que será trabalhado.

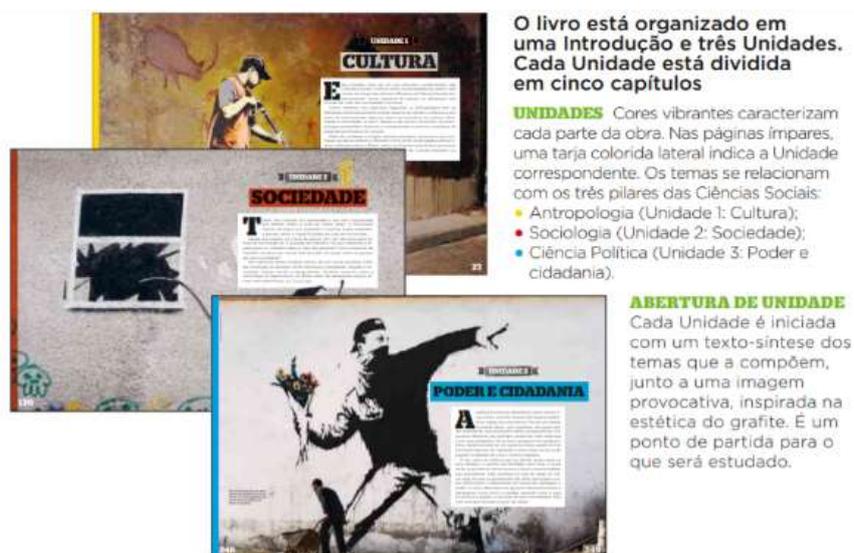


Figura 4- Imagens de abertura das unidades, inspiradas na estética do grafite.

Nos cinco capítulos de cada uma das três unidades, é reservado um capítulo para discutir a produção científica brasileira da área das Ciências Sociais ali abordada e mais um capítulo trazendo abordagens contemporâneas de cada área. Os demais capítulos apresentam, então, os parâmetros teóricos da obra.

O boxe intitulado, “Léxico” traz um repertório dos termos mais difíceis com uma explicação deles na lateral da página. O boxe “Para saber mais” busca completar e aprofundar conceitos, contextos e debates abordados no capítulo. O boxe com o título “Perfil” retrata um pouco da vida e da obra dos principais autores estudados. O boxe “Você já pensou nisto?” procura aproximar os temas estudados com a realidade social, abrindo espaço para a elaboração de uma relação entre passado e presente, entre teoria e prática. Já o boxe “Assim falou...” apresenta trechos de obras dos principais estudiosos abordados.

As seções especiais são compostas pelos tópicos “Você aprendeu que...” faz uma síntese retomando os principais pontos abordados no capítulo. A seção “Atividades” contempla exercícios para orientar o estudo e a reflexão por meio de diferentes linguagens como quadrinhos, charges, fotos, artigos científicos, matérias de jornais, letras de música, poesia e etc. Elas são apresentadas ao fim de cada capítulo em três subseções de título “Revedo”, “Interagindo”, “Contraponto”. A cada unidade, o livro traz uma seção “Concluindo”, com considerações sobre os temas abordados ao longo da Unidade. Apresenta, ainda, questões do Enem e dos vestibulares que abordaram o tema. A seção “Sugestões” encerra os capítulos, indicando alguns livros, filmes e sites para que o estudante possa se aprofundar nos assuntos estudados.

O projeto gráfico utiliza a linguagem do grafite e das demais artes de rua (streetart) que confere uma especificidade conceitual ao livro a fim de relacionar o conteúdo apresentado com o universo do estudante. Por meio de intervenção artística da arte de rua, busca relacionar as manifestações artísticas e sociais em paralelo com as das Ciências Sociais, procurando, de forma crítica e reflexiva, estabelecer um diálogo com o cotidiano da cidade, com o muro, a rua, a casa e também com o universo rural e suas culturas (escultura, artesanato, vestuário) que, segundo os autores, estimula a pensar na fronteira entre conceito e realidade.

### **3.3. Antropologia Unidade 1 “Cultura”**

Na primeira unidade, cujo eixo principal é a Antropologia com o subtítulo “Cultura” capítulo “Evolucionismo e Diferença”, os autores trabalham a corrente de pensamento do “Evolucionismo”, abordando ali sua influência nos estudos da antropologia e das ciências

sociais, contribuindo com a dominação europeia. Seguem colocando como se deu historicamente a criação da ideia de raça em que se baseou a suposta hierarquia.

No boxe “Assim Falou... James Frazer” traz o seguinte texto:

[...] um selvagem está para um homem civilizado assim como uma criança está para um adulto; e, exatamente como o crescimento gradual da inteligência de uma criança corresponde ao crescimento gradual da inteligência da espécie [...], assim também um estudo da sociedade selvagem em vários estágios de evolução permite-nos seguir, aproximadamente — embora, é claro, não exatamente —, o caminho que os ancestrais das raças mais elevadas devem ter trilhado em seu progresso ascendente, através da barbárie até a civilização. Em suma, a selvageria é a condição primitiva da humanidade, e, se quisermos entender o que era o homem primitivo, temos de saber o que é o homem selvagem hoje. (FRAZER, Apud. MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.30)

Em um boxe “Para saber mais” os autores explicam a relação entre o Evolucionismo e o Darwinismo Social, citando a palavra raça, mencionando Charles Darwin, o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) e o naturalista francês Georges Cuvier (1769-1832):

A noção de raça foi introduzida no século XIX pelo naturalista francês Georges Cuvier (1769-1832), que dividiu a humanidade em três raças: caucasiana, etíope e mongólica (branca, negra e amarela). Outros autores teceram variações dessa teoria, sempre relacionando heranças fisiológicas a distintas capacidades intelectuais e qualidades morais. A miscigenação deveria ser evitada, já que a mistura traria decadência racial e social. Sempre privilegiando a “raça” branca, essas teorias serviram de justificativa para a dominação colonial, da mesma forma que o evolucionismo social. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.31)

Debatendo a ideia de progresso para a corrente evolucionista, que considerava o processo tecnológico como um dos parâmetros adotados sem perceber a arbitrariedade que carrega qualquer tipo de parâmetro, o livro apresenta as duas figuras a baixo:



Figura 5-Imagem de uma revista de história em quadrinhos de título "Tintim na África" de autoria do cartunista belga Hergé (1907-1983). Na parte superior ao lado, uma imagem da primeira edição da revista no Brasil em 1970.

No segundo capítulo, aborda o conceito de cultura recuperando o debate anterior e colocando que a Antropologia, não satisfeita com a perspectiva hierárquica evolucionista de que todas as populações fizessem parte de uma única história, a partir do final do século XIX, fundamentou sua crítica no conceito de cultura., citando a crítica de Clifford Geertz (1926-2006) e Marshall Sahlins (1930-) ao conceito de cultura como um todo integrado e estático, observando as grandes transformações do mundo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Cita, nesse momento, as lutas pela independência, ocorridas nos países, antes dominados por potências europeias, até as revoluções culturais da década de 1960 que provaram que o conceito de cultura não dava conta de explicar. Trazem, então, a imagem a baixo de uma fotografia no Congo no momento em que se dava sua independência da Bélgica, com a eleição do primeiro-ministro congolense, inaugurando a República Democrática do Congo.



*Figura 6- Fotografia histórica da independência do Congo e a eleição do primeiro-ministro congolense.*

Logo a baixo, traz o boxe “Você já pensou nisso?”, propondo que o estudante reflita sobre o racismo na linguagem a partir de alguns termos como “mulata”, “denegrir” e “cabelo duro”:

Que tal refletir um pouco sobre a linguagem e tudo o que está por trás das palavras? Pense na palavra “mulher”, por exemplo. Além de nomear um ser humano do gênero feminino, essa palavra carrega muitos outros significados. Não é meramente a descrição de uma parte da humanidade: expressa uma série de valores, preconceitos, papéis, etc. E por falar em preconceitos, nosso vocabulário carrega inúmeros deles. “Denegrir”, “mulata” e “cabelo duro”, por exemplo, são expressões racistas que têm origem em nosso passado escravista e que, infelizmente, perduram até hoje. Para perceber como a linguagem expressa conceitos, preconceitos e visões de mundo, procure

saber mais sobre a origem desses e de outros termos presentes no nosso dia a dia. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.56)

Segue a abordagem teórica colocando que, no século XX, o conceito de cultura também passou a ser criticado pelo movimento denominado pós-modernismo que criticava as descrições etnográficas como exercício de poder absoluto do pesquisador dentro das sociedades ou grupos dentro de sociedades. Junto a esse debate, é apresentada uma imagem de Ângela Davis, símbolo da luta contra o racismo nos Estados Unidos e no mundo, discursando para a multidão em Raleigh, Estados Unidos, em 1974, apresentando a filósofa como símbolo do movimento blackpower<sup>23</sup> de afirmação da identidade negra.



*Figura 7- Ângela Davis discursando para uma multidão em um ato contra o racismo em Raleigh, Estados Unidos, em 1974.*

Na década de 1990, uma série de intelectuais chamados de “pós-coloniais” retomam a crítica à antropologia e posteriormente grupos de estudiosos originários de várias partes do mundo, principalmente da Índia, mais ainda, grupos minoritários dos países centrais do mundo ocidental levaram mais além a crítica pós-modernista. Na mesma página, apresenta uma charge de 2012, de autoria de Novaes, explicando que o autor usa de ironia para denunciar o estereótipo presente no imaginário social brasileiro em que o jovem negro é estimulado a se dedicar ao esporte e não aos estudos, argumento adotado contra as políticas de cotas.

---

<sup>23</sup>O movimento Black Power teve origem nos Estados Unidos quando ocorriam grandes mobilizações da população negra na luta por igualdade e pelos direitos civis entre os anos 1960 e 1970, que acabou influenciando as populações negras da América Latina e do Caribe. Ver <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/b/black-power> acessado em 14/09/2021.



Figura 8-Charge de 2012, ironizado argumentos contra a política de cotas.

No capítulo três, de título “Outras formas de pensar a diferença”, os autores abordam o conceito de etnicidade e conceito de identidade, citando autores clássicos da antropologia como Max Gluckman (1911-1975) e Fredrik Barth (1928-2016).

Em um box de título “Você já pensou nisto?”, coloca o seguinte texto:

Em geral, quando falamos de minorias, estamos nos referindo a grupos de indivíduos que estão em situação de desvantagem em relação à maioria. No Brasil, por exemplo, chamamos de minorias as populações indígenas e os imigrantes, como os bolivianos e os haitianos, que podem ser vistos como grupos “étnicos”. Você faz parte de alguma minoria étnica? Ou conhece de perto pessoas que vivem como “minorias”? Procure conhecer melhor a realidade dessas pessoas por meio de uma pesquisa com seus colegas. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017. p.72)

Segue com uma imagem de Martin Luther King Jr. (1929-1968) em seu famoso discurso proferido em Washington, D.C., capital dos Estados Unidos, em 28 de agosto de 1963, no ato pelo fim do preconceito e da discriminação racial.



Figura 9-Fotografia de Martin Luther King Jr. em Washington, D.C., capital dos Estados Unidos, em 1963.

Mais adiante, toca na questão do apartheid na África do Sul, abordando os conflitos étnicos e problematizando que a ideia de minoria pode ser enganadora, por nem sempre significar que um número menor de pessoas, podendo, em algumas situações, um grupo étnico ser mais numeroso em termos populacionais, mas não deter a força em termos de poder e de participação na distribuição da riqueza no interior de sua sociedade.



Figura 10 - Charge alusiva a um crime em que um jovem negro desarmado foi morto por um policial branco no ano de 2014 nos Estados Unidos.

Ainda nesse tópico, traz uma charge de Chappatte, na qual o autor faz alusão ao caso Ferguson, acontecido nos Estados Unidos, em 2014, quando um jovem negro desarmado foi assassinado por um policial branco, caso que gerou uma onda de protestos antirracistas.

Abaixo da imagem, traz um outro boxe “Para saber mais”, abordando a diferença entre as noções de etnicidade e raça:

A noção de raça, em termos biológicos, já foi rejeitada. Não existem raças humanas, constatação que foi muito importante no combate ao racismo. Entretanto, a discriminação com base no fenótipo (como as pessoas são fisicamente) continua a existir. Ou seja, a ideia de raça persiste e produz sistemas de exclusão social. Por isso ainda se fala em raça: não bastou afirmar que não existem raças para acabar com o racismo. Para combater o racismo, as pessoas que são discriminadas começaram a se articular em torno dessa experiência. Essa organização tornou politicamente importante demonstrar a realidade das populações discriminadas com base na ideia de raça, como os negros no Brasil, por exemplo. Isso significa que a situação dos negros no Brasil pode ser vista com o auxílio do conceito de etnicidade, permitindo o combate ao racismo com base na suposição da existência de raças. O termo “étnico-racial” foi cunhado para descrever essa combinação de diferença e exclusão atrelada à discriminação pela “imaginação” da raça. A expressão étnico-racial descreve uma população que compartilha algo (a própria experiência da exclusão e do racismo) e age politicamente para reverter essa situação. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.74)

Na atividade proposta, apresenta uma charge de autoria de Angeli em 2006 sobre o feriado do dia 20 de novembro, dia da consciência negra, solicitando que o estudante produza uma reflexão sobre etnicidade no Brasil a partir da imagem.



Figura 11- Charge alusiva ao feriado do dia da consciência negra em 20 de novembro.

No capítulo 4, intitulado “Antropologia brasileira”, os autores discutem um pouco mais sobre a temática racial, especialmente nos tópicos “A consolidação da Antropologia brasileira” e “Antropologia e relações raciais”.

Citando o quanto o evolucionismo social dominou o pensamento social da elite intelectual no Brasil durante um longo período, o tópico “A consolidação da Antropologia brasileira” registra que, naquele momento, muitos dos intelectuais que se dedicavam a investigar a composição do povo brasileiro tinham como intuito apontar como seria possível alterar a nossa realidade. Nesse trecho, cita alguns nomes como Sílvio Romero (1851-1914), Euclides da Cunha (1866-1909), Nina Rodrigues (1866-1906), Oliveira Vianna (1883-1951) e o poeta Gonçalves Dias (1823-1864), que viam na população algo de decadente e “inferior”. Segundo os autores, foi logo após a chegada de estudiosos alemães como Karl Von den Steinen (1855-1929) que, influenciados por Frans Boas, passam a ver população brasileira do ponto de vista da hierarquia racial, o que resultou numa visão pessimista do país por considerarem a miscigenação um problema social. Abordam, aqui, a política de migração europeia, ocorrida entre final do século XIX e o começo do século XX, que afetou a história da maioria da população brasileira por ter sido influenciada pelo olhar pessimista e preconceituoso desses intelectuais que pretendiam, naquele momento, “branquear” o Brasil.

No tópico “Antropologia e relações raciais”, os autores apontam que o tema do “negro” ganhou destaque nos estudos da antropologia brasileira no século XIX com o processo de abolição da escravatura iniciado em 1850, com a proibição do tráfico negreiro, seguido da Lei do Ventre Livre, em 1871, a Lei dos Sexagenários, em 1885. A abolição se deu em 1888, ainda que, em algumas províncias, ela tenha se dado antes:

Nesse contexto, a população negra passou a representar um problema para as elites brancas: o que fazer com os negros livres, libertos e com os mestiços? Essa pergunta foi respondida tanto com base no darwinismo social adaptado à realidade brasileira (que via os negros e mestiços como entraves ao desenvolvimento) como a partir de teorias, também racistas, mas que viam com bons olhos a miscigenação, acreditando que, com o tempo, e se fosse evitada a entrada de mais negros no Brasil, o país lentamente “embranqueceria”. Um dos principais pensadores desse período foi o médico-legista baiano Nina Rodrigues, da Escola de Medicina de Salvador. Influenciado pelas teorias eugênicas do século XIX, ele acreditava que o negro era um “contaminador da nação”. Ainda assim, desenvolveu pesquisas sobre a cultura negra na Bahia. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.88)

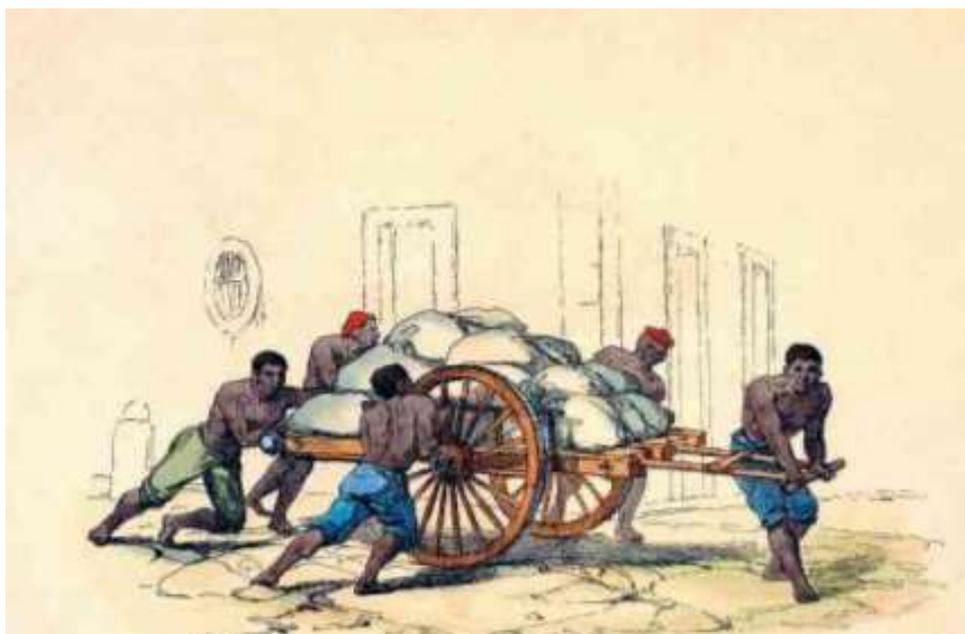
Segundo o livro, as pesquisas, naquele momento, procuravam conectar as expressões da cultura negra com suas origens na África, numa perspectiva evolucionista e racializada, mas passando a uma nova leitura sobre a miscigenação que ali se tornava uma vantagem

civilizatória, sob a influência de Gilberto Freyre, quem afirmava que essa mescla era um traço característico da sociedade brasileira, uma relação social harmônica entre as raças, visão que passou a predominar durante as décadas de 1920 e 1930:

O alagoano Arthur Ramos foi outro intelectual que se dedicou ao estudo das populações negras, na década de 1940. Ele acreditava que as relações raciais no Brasil seriam menos tensas que as estadunidenses e via o país como uma espécie de laboratório de civilização menos preconceituosa. Afirmava também que até aquele momento as reflexões sobre as relações raciais no Brasil eram ensaísticas, isto é, ideias sem comprovação científica que as legitimasse. Quando assumiu o departamento de Ciências Sociais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1949, Arthur Ramos propôs à entidade um programa de estudos sobre as relações raciais no Brasil. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.88)

Segue colocando que, a partir do programa da Unesco, entre as décadas de 1950, e 1970 e com a influência do movimento negro brasileiro, foram realizados uma série de estudos comparativos sob diferentes métodos como o trabalho de campo, a produção de surveys e a análise de estatísticas, que possibilitaram um desenho de um novo cenário sobre as relações raciais brasileiras, desmistificando o mito da democracia racial com a comprovação de que negros e mestiços continuavam a ser discriminados, tendo menos oportunidades de trabalho e as piores condições de vida comparados aos brancos.

Junto a esse debate, ao lado esquerdo da página 88, temos duas imagens, sendo a primeira uma gravura de Frederico Guilherme Briggs, datada do século XIX que retrata uma cena cotidiana do trabalho escravo no Rio de Janeiro.



*Figura 12- Gravura de Frederico Guilherme Briggs que retrata uma cena cotidiana do trabalho escravo no Rio de Janeiro no século XIX.*

Já a segunda é uma fotografia de uma cerimônia de entrega do prêmio “Luiza Mahin”, na cidade de São Paulo em 2012. A legenda indica que o prêmio foi batizado com o nome de uma líder da Revolta dos Malês e é entregue a mulheres negras de destaque em diferentes áreas.



*Figura 13-Fotografia de uma cerimônia de entrega do prêmio “Luiza Mahin” em São Paulo (SP) no ano de 2012.*

O texto segue apontando que as novas pesquisas evidenciaram também que as relações raciais no Brasil eram, sim, diferentes de outros contextos, como nos Estados Unidos, mas não eram de forma alguma harmônica, como apontavam as pesquisas anteriores:

No Brasil, o preconceito ficou conhecido como “de marca”, ou “de cor”, ou seja, manifesta-se com base em uma gradação da cor da pele, é bastante flexível e variável conforme a região do país. É diferente do preconceito “de origem”, característico do sistema estadunidense, em que basta ter um ascendente negro para ser considerado negro, independentemente da cor da pele. Além disso, esse racismo era marcado pela segregação racial (como vimos no Capítulo 3), o que conferia uma característica bastante explícita às expressões dos conflitos raciais. As novas pesquisas passaram a compreender de que maneiras o racismo brasileiro atua muitas vezes silenciosamente, implícito nas relações sociais estabelecidas. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.89)

Dando continuidade ao debate, o livro aponta as divergências entre as áreas da Sociologia e da Antropologia brasileira quanto às relações raciais que foram evidenciadas após o a pesquisa da Unesco. Isso porque a “Escola Paulista de Sociologia”, que tendia a ver, nas relações raciais, um problema a ser dissolvido num sistema de classes sociais, enquanto as

abordagens antropológicas voltavam seus estudos a cultura negra, deixando de lado uma discussão marxista sobre classes sociais:

Apesar dessas discordâncias, a Antropologia continuou a produzir conhecimento sobre a cultura negra, principalmente sobre as religiões afro-brasileiras, grande tema de pesquisa desde o final do século XIX. Dos anos 1980 até os dias atuais, a Antropologia tem voltado a estudar as relações raciais, principalmente a partir da noção de identidade. As políticas de reafirmação — valorização da herança africana entre a juventude negra —, por exemplo, têm sido analisadas por antropólogos negros fazendo trabalho de campo sobre o tema; surgem novas perspectivas para o estudo das relações raciais. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que a introdução de cotas raciais no acesso às universidades públicas federais não viola a Constituição da República. A introdução dessa medida reacendeu o debate sobre as relações raciais no país. Num campo repleto de disputas políticas, vemos antropólogos e cientistas sociais se posicionando a favor e contra as políticas de cotas. E as discussões giram justamente em torno das especificidades das relações raciais no Brasil. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.90)

Na página seguinte, aborda algumas das divergentes opiniões sobre a implementação da política de cotas nas universidades. Em seguida, traz dois cartazes do COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)). O primeiro, é o cartaz do VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as), realizado em 2012, o segundo, de sua edição da região Sul, realizada em 2015.



Figura 14-Imagem do cartaz do VII Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE)



Figura 15- Imagem do cartaz do II Congresso de Pesquisadores Negros da região Sul. COPENE-Sul

O texto não traz nenhuma problematização acerca da especificidade da questão negra do sul do Brasil, não contribuindo, assim, para o rompimento com a invisibilidade, que trata as experiências negras como homogêneas dentro do contexto brasileiro.

A legenda da foto explica que, no primeiro cartaz, estão representados três militantes do movimento negro: Abdias do Nascimento (1914-2011), Lélia Gonzalez (1935-1994) e

Vicente Francisco do Espírito Santo (1949-2011). No entanto, o corpo do texto não faz alusão às contribuições teóricas de Lélia Gonzales e Abdias do Nascimento no campo das relações raciais. O tópico é finalizado com um boxê intitulado “Assim falou... Florestan Fernandes”:

Não existe democracia racial efetiva [no Brasil], onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de “bom-tom”, de um discutível “espírito cristão” e da necessidade prática de “manter cada um em seu lugar”. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática. FERNANDES, Florestan. Introdução. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. Cor e mobilidade social em Florianópolis. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. p. XIV. (FERNANDES, Apud. MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p. 90)

O debate é retomado no tópico seguinte, na página 91, com o título de “Antropologia Urbana”, aludindo que, a partir do final dos anos 1960, a cidade e suas diferentes populações, por conta da crescente urbanização do país, se tornaram um novo campo de análise para a Antropologia brasileira, inspirada pela Escola de Sociologia de Chicago:

As diferenças que interessavam à Antropologia estavam agora na cidade, muito próximas dos antropólogos. Entretanto, essa proximidade ocasionava algumas questões importantes: se a experiência urbana de populações vindas do campo, ou mesmo de negros e mestiços, era de certa forma similar à dos próprios antropólogos, como fazer Antropologia? A Antropologia não era o estudo dos “diferentes”? Ao olhar para realidades tão próximas, a Antropologia procurou pensar naqueles que se assemelhavam aos antropólogos como se fossem “estranhos”. Esse deslocamento possibilitou o estudo das experiências urbanas de populações desfavorecidas e logo se mostrou útil para pensar também a experiência urbana das camadas médias e altas da sociedade brasileira. O mesmo movimento possibilitou ainda que a proximidade fosse vista como objeto de análise em outras dimensões além das de diferença de renda: antropólogas feministas passaram a estudar a opressão da mulher, antropólogos e antropólogas homossexuais passaram a estudar as relações de gênero e as diversas sexualidades, antropólogos negros se dedicaram a estudar as relações raciais, e assim por diante. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.91)

Segue, colocando que o movimento de busca por “tornar exótico” levou a antropologia urbana brasileira a se tornar, também, militante, aproximando-se, desse modo, dos movimentos sociais, assumindo um caráter mais prático em favor dos direitos de populações discriminadas.



A imagem acima dá sequência ao debate partindo para uma discussão sobre gênero que irá encerrar esse tópico. O texto que acompanha as imagens não aprofunda um debate sobre a noção interseccionalidade e a sua relação com as epistemologias feministas negras.

### 3.4. Sociologia Unidade 3 “Sociedade”

Na unidade 2, com o título “Sociedade”, que abre o Capítulo 6 “Pensando a sociedade”, o debate sobre a questão racial aparece de forma mais pontual em alguns dos capítulos, como o número 9, o qual aborda a Sociologia brasileira.

Nesse item, os autores colocam que, nos períodos colonial e imperial, em que predominava a produção agrícola e extrativista por meio da força de trabalho escrava, tínhamos uma organização social majoritariamente rural e centrada na esfera familiar até a Proclamação da República, em 1889, com o advento do trabalho assalariado livre e o surgimento de um intenso processo de urbanização, gerando novas contradições e problemas sociais, questões que também se refletiam nos debates acadêmicos:

Influenciados pelas discussões sociológicas que ocorriam em países europeus ou nos Estados Unidos, intelectuais desse período acreditavam que havia uma contradição entre o que a sociedade brasileira era de fato e aquilo que poderia ser. Muitas dessas interpretações problematizavam as particularidades do Brasil pela perspectiva de outras sociedades. O passado colonial aparecia como elemento central na maioria dos livros dessa época

que discutiram a formação social do país. Em 1920, o historiador e sociólogo Oliveira Vianna (1883-1951) publicou *Populações meridionais do Brasil*, livro que destaca diferenças entre o povo brasileiro e os demais. Motivado por sua tese de que o Brasil teria sido formado por brancos, apesar da presença de índios, mestiços e negros, Oliveira Vianna previa uma nação embranquecida, em razão da forte imigração europeia e da suposta maior fecundidade dos brancos em relação às outras “raças”. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.189)

Segue abordando a obra “Casa-grande & senzala”, de Gilberto Freyre, publicada em 1933, que foi considerada pelo o sociólogo e crítico Antonio Candido (1918-) como uma ponte entre as interpretações relacionadas ao meio e à raça, retomando o debate sobre a interpretação de Freyre sobre a convivência racial no Brasil. Na página 190, em que vai citar outras interpretações do Brasil, apresenta a imagem abaixo, uma aquarela do ilustrador brasileiro Belmonte (1896-1947), cujo título é “As três raças” (c. 1930):



*Figura 16-Aquarela de Belmonte (1896-1947).*

Nesse momento o livro poderia discutir, a partir da imagem, sobre uma especificidade do racismo brasileiro, que Roberto da Matta (1981) chamou de a “fábula das três raças”. Segundo ele o “racismo a brasileira” formulou uma espécie de triangulação hierárquica que mantinha o branco em cima enquanto o negro e o indígena eram colocados na base, todos fixados em papéis sociais distintos e hierarquizados. Esse esquema estabelecido no período colonial, e se manteve após a extinção desse regime. Para, Matta (1981) a colônia brasileira teria sido sempre regida por leis generalizadoras, abrangentes e hierarquizadoras de modo a demarcar uma dada supremacia. A moldura social é dada pela visão branca e ocidental, reduzindo as diferenças concretas no que o autor chamou de “descontinuidades abstratas”

reduzidas a retórica biológica das "raças". Um sistema, de fato, profundamente anti-igualitário, pautado por ideias racistas e pseudocientíficas da Europa da época em que tinha, de alguma forma, êxito a lógica do “um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar”, impedindo o conflito que poderia levar a uma luta mais explícita e na percepção, pelos sujeitos, dos mecanismos de exploração social e política. Passando, às vezes, despercebido, o racismo brasileiro impediu o confronto do negro ou do indígena com o colonizador, ou explorador de modo direto, o que, em sua visão, retardou uma adequada percepção de nós mesmos.

Sobre as demais interpretações que divergem da interpretação de Gilberto Freyre, são citadas as obras “Evolução política do Brasil” (1933) e “Formação do Brasil contemporâneo” (1942) do historiador e economista Caio Prado Júnior (1907-1990) e sua interpretação do passado colonial pautado na produção, distribuição e consumo de mercadorias sendo, então, parte do processo de expansão mercantil europeu:

Para Caio Prado, a formação do Brasil teria se dado de fora para dentro, levando o país a se estruturar como fornecedor de produtos tropicais, a exemplo da cana-de-açúcar. Segundo esse autor, a história do Brasil deveria ser entendida num âmbito mais amplo, que tem relação direta com as formas de expansão do comércio europeu na América do Sul. As massas de escravos, semiescravos, pobres, explorados e empobrecidos ganham importância na análise de Caio Prado. O autor aponta também para a especificidade que diferencia a sociedade brasileira da portuguesa desde o período colonial. Segundo ele, já naquele período os brasileiros teriam adquirido forma própria, diferente das formas indígenas, africanas e da portuguesa. Consequentemente, nós, brasileiros, teríamos começado a desenvolver uma mentalidade coletiva singular. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.190)

Segue citando, como outra interpretação relevante, a obra “Raízes do Brasil”, de 1936, de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), que fazia um diálogo com os autores Manoel Bomfim (1868-1932) e o pensador e político Alberto Torres (1865-1917).

Ainda no capítulo 9, apresenta um tópico com o título “A escravidão e a questão racial”:

A herança escravista e a questão racial, temas abordados por vários sociólogos durante o século XX, permanecem extremamente relevantes no século XXI. Os historiadores Fernando Novais (1933-) e Emilia Viotti da Costa (1928-), 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 e a importância desses temas para a sociedade brasileira. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.194)

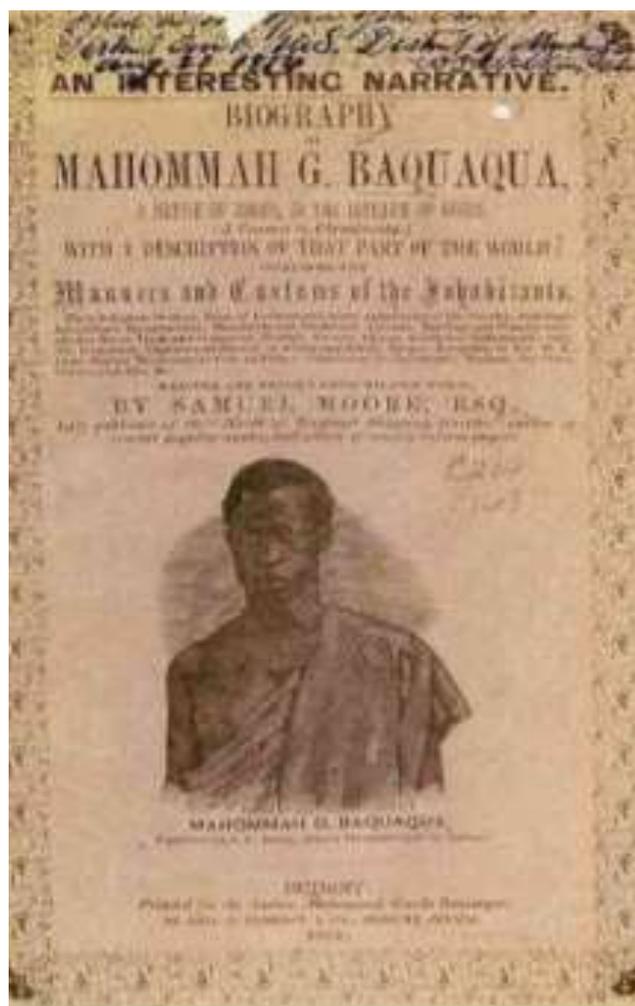
Para os autores, a referência clássica para o grupo de intelectuais citados acima seria a obra de Florestan Fernandes ainda que reservada a críticas e avanços, isso pelo autor ter sido responsável pela formação de um grupo de pesquisadores que desenvolveu o seu trabalho na Sociologia brasileira, como Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, trazendo contribuições, até mesmo relativas ao método de pesquisa sociológica, se tornando referência para a pesquisa brasileira para além dos debates sobre a escravidão. Segue, apontando a contribuição do autor:

Florestan Fernandes observou que as estruturas de dominação social do período colonial teriam sido preservadas no processo de modernização capitalista no Brasil na medida em que, já no século XX, a dependência em relação à metrópole teria sido transferida, de forma mais ampla, para o mercado capitalista europeu. A escravidão projeta-se, assim, como um fenômeno social que tem ressonância na organização social da sociedade brasileira até nossos dias. A desigualdade social, por exemplo, teria relação direta com a escravidão e mais particularmente com o modo como os negros foram incorporados a uma sociedade de classes, depois da abolição, em 1888. Ou seja, mesmo considerando o fim da escravidão um marco histórico importante, seria fundamental questionar em que medida as desigualdades sociais baseadas em diferenças de cor se reproduzem e se manifestam após a abolição. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.195)

A essa altura do texto, embora o livro já tenha citado alguns poucos autores/as negros/as, ainda é a fala do pesquisador homem branco que vai definir quem o negro é. Fala-se muito de Florestan Fernandes, reforçando o problema do negro, mas não tensionando esse problema, a partir das reflexões de autores como Alberto Guerreiro Ramos (1995). Guerreiro Ramos ao longo da sua obra *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira* afirma que a sociedade brasileira e principalmente os pesquisadores das ciências sociais argumentam sobre o problema do negro, contudo deixam de olhar para questão de outra forma: Se o negro é o problema, qual seria a solução? Tal perspectiva vem colaborar com a problemática em outro sentido, contribuindo para que todos/as estudantes, principalmente os brancos de classe média passem a refletir sobre o próprio sujeito branco como sujeito racializado. Ao final da página, o livro apresenta mais um boxe com o título “Assim falou... Florestan Fernandes”;

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. Rio de Janeiro: Globo, 2008. p. 29. (FERNANDES, Apud. MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.195)

Logo no final da página há a imagem da capa de um livro de autoria de Mahommah Gardo Baquaqua, que nasceu em Djougou (atual Benim) entre 1820 e 1830. Trata-se de uma obra autobiográfica publicada em língua inglesa em 1854, do único africano escravizado no Brasil que teve seu relato divulgado após conseguir sua liberdade no Haiti e nos Estados Unidos. A legenda diz que, diferentemente do Brasil, nos Estados Unidos e no Canadá existem diversas biografias de ex-escravizados, denotando um sintoma das relações raciais completamente divergente com a narrativa propagada pelo mito da democracia racial.



*Figura 17- Imagem capa do primeiro livro autobiográfica de um africano que foi escravizado no Brasil.*

A página seguinte apresenta um boxe de título “Você já pensou isso?”, solicitando uma reflexão sobre a questão racial:

A Constituição brasileira, como também as de outros países de tradição institucional democrática e influenciados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França, 1789), tem como uma de suas formulações mais importantes a ideia de que todos os indivíduos são iguais perante a lei.

No Brasil, entretanto, assim como em outros países, há diferenças estruturais que se chocam com esse princípio de igualdade de direitos e deveres. O passado escravista promove na sociedade brasileira contemporânea desigualdades econômicas, sociais, culturais e de prestígio social que não reproduzem de fato o princípio de igualdade entre os indivíduos. Tente examinar essa questão observando como diferenças de cor podem representar também diferenças econômicas e salariais e entender como essas diferenças têm relação com a história pregressa do Brasil. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.195)

O texto continua apontando as contribuições de Florestan Fernandes referente à desmistificação das ideologias raciais, o racismo, os preconceitos e discriminações que ainda permeiam o imaginário social no Brasil, trazendo exemplos de afirmações de senso comum de que não temos um problema racial e de que temos oportunidades sociais abertas a todos os brasileiros de forma igualitária, estando a população negra satisfeita com sua condição social e seu estilo de vida:

Esse problema social fica evidente em um estudo realizado em 2014 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), denominado Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial. Segundo esse estudo, no Brasil, a probabilidade de um jovem negro ser assassinado é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco. Um outro dado indica que a taxa de jovens negros mortos por 100 mil habitantes subiu de 60,5 em 2007 para 70,8 em 2012 e entre os jovens brancos de 26,1 para 27,8. Mesmo que a taxa de assassinatos tenha aumentado para negros e brancos, a frequência de mortes de jovens negros, que já era maior, cresceu muito mais que a de jovens brancos. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.195)

Continuam citando Florestan Fernandes em sua colocação de que o mito da democracia racial teria consolidado a crença na incapacidade do negro de superar dificuldades sociais, como o desemprego e a pobreza, ao mesmo tempo em que o próprio mito desresponsabilizava o branco e isentava a classe dominante dos efeitos da abolição, impedindo que o país alcançasse uma ordem democrática.

Apontam, também, que, nos últimos anos, a questão do mito da democracia racial vem sendo trabalhada por outro ângulo, em uma leitura de que ele não seria apenas um mecanismo de acobertamento das desigualdades e discriminações, mas também um meio de reprodução de uma outra ideologia, que é a da identidade nacional, a qual, igualmente condena a consolidação de uma sociedade igualitária.

O capítulo encerra com mais dois tópicos intitulados, respectivamente, “Subdesenvolvimento e dependência econômica” e “Precarização do trabalho no Brasil contemporâneo”. Ambos não aprofundam a questão do racismo.

Nas atividades propostas aos estudantes, volta a levantar o tema, indicando um trecho da música “Carta a mãe África”, de 2006, do rapper GOG, questionando as possíveis relações existentes entre os versos da letra da música com as teorias estudadas no capítulo e de que forma o preconceito racial é sentido e expressado pelo autor em sua letra e de que maneira a letra sugere que isso seja combatido:

No mural vendem uma democracia racial  
 E os pretos, os negros, afrodescendentes...  
 Passaram a ser obedientes, afro-convenientes.  
 Nos jornais, entrevistas nas revistas  
 Alguns de nós, quando expõem seus pontos de vista  
 Tentam ser pacíficos, cordiais, amorosos  
 E eu penso como os dias tem sido dolorosos  
 E rancorosos, maldosos muitos são,  
 Quando falamos numa mínima reparação:  
 -Ações afirmativas, inclusão, cotas?!  
 -O opressor ameaça recalçar as botas.  
 Nos mergulharam numa grande confusão  
 Racismo não existe e sim uma social exclusão  
 Mas sei fazer bem a diferenciação  
 Sofro pela cor, o patrão e o padrão  
 E a miscigenação, tema polêmico no gueto  
 Relação do branco, do índio com preto  
 Fator que atrasou ainda mais a autoestima:  
 -Tem cabelo liso, mas olha o nariz da menina  
 O espelho na favela após a novela é o divã  
 Onde o parceiro sonha em ser galã  
 Onde a garota viaja...  
 Quer ser atriz em vez de meretriz  
 Onde a lágrima corre como num chafariz  
 Quem diz! Que este povo foi um dia unido  
 E que um plano o trouxe para um lugar desconhecido  
 Hoje amado (Ah! muito amado.), são mais de quinhentos anos  
 Criamos nossos laços, reescrevemos sonhos  
 Mãe! Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas  
 O sistema me marcou, mas não me arrebanha  
 O predador errou quando pensou que o amor estanca  
 Amo e sou amado no exílio por dona Sebastiana

Assim como no tópico citado, o livro se utiliza, em outros momentos, de letras de músicas para fomentar algumas reflexões. No entanto, é importante destacar o uso das letras como fonte de conhecimento, que precisam ser reconhecidas enquanto epistemologias negras, em pé de igualdade com o conhecimento científico.

Uma outra atividade traz um gráfico de 2009, já apresentado nesse trabalho no capítulo 2, que retrata as desigualdades no país, elaborado com base em uma pesquisa do IPEA. Segue, solicitando que o estudante descreva quais as causas históricas que contribuem

para a perpetuação das desigualdades salariais, relacionadas às diferenças de sexo e cor, e de que forma as desigualdades podem contribuir com o sistema capitalista.

Já no capítulo 10, de título “Temas Contemporâneos da Sociologia”, item 5 e subtítulo “Campo simbólico e esfera pública; dois temas contemporâneos”, em que o texto discute os movimentos sociais a partir da noção de “ação comunicativa” em Jürgen Habermas (1929-) enquanto meio de preservar as formas de solidariedade que o Estado e as corporações capitalistas colocam em risco, e como meio de reorganização das formas de participação democrática, a imagem abaixo é apresentada.



*Figura 18- Fotografia em que aparecem os rappers Emicida e Rael, fazendo uma fala para estudantes, em visita a uma escola pública da Zona Oeste de São Paulo (SP) no ano de 2015.*

Trata-se de uma fotografia em que aparecem os rappers Emicida e Rael, fazendo uma fala em visita a uma escola pública da Zona Oeste de São Paulo (SP) no ano de 2015. Na legenda da foto, está escrito a seguinte frase: “A ação comunicativa pode influenciar na constituição das formas de solidariedade e de identidade sociais.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.p.221)

Mais abaixo, a mesma página traz o boxe “Você Já Pensou Nisto?”, seguido do texto:

Muitas formas de reivindicação política coletiva se apresentam nas sociedades contemporâneas. Movimentos étnico-raciais, contra a homofobia e a transfobia, pela ampliação da cidadania, pelos direitos humanos, movimentos ambientalistas, de participação política, salariais, por melhores condições de vida e de trabalho. Habermas afirma que o agir comunicativo desses atores sociais na esfera pública poderia garantir a manutenção de espaços de sociabilidade, de identidade e solidariedade não dominados pela racionalidade econômica e burocrática. Tente observar em sua cidade, seu bairro e sua escola tipos de movimentos sociais diferentes, para entender qual seria a lógica que move cada um deles. Por que lutam? Quais são suas principais reivindicações? Sua organização se assemelha à de uma empresa

capitalista ou é absolutamente distinta? (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.221)

Já nas atividades, encontramos uma tarefa que discute a política de cotas, trazendo um texto que foi publicado pela Agência Câmara de Notícias em 20 de novembro de 2010, com o título “Cotistas têm desempenho similar à média geral” e um conjunto de questões, solicitando que os estudantes trouxessem argumentos contrários à política de cotas raciais e expusessem suas opiniões. Mais abaixo, temos um quadrinho intitulado “Uma história concisa das relações branco-negro nas Américas”, de autoria de Barry Deutsch, de 2008, traduzido por Ralf R:

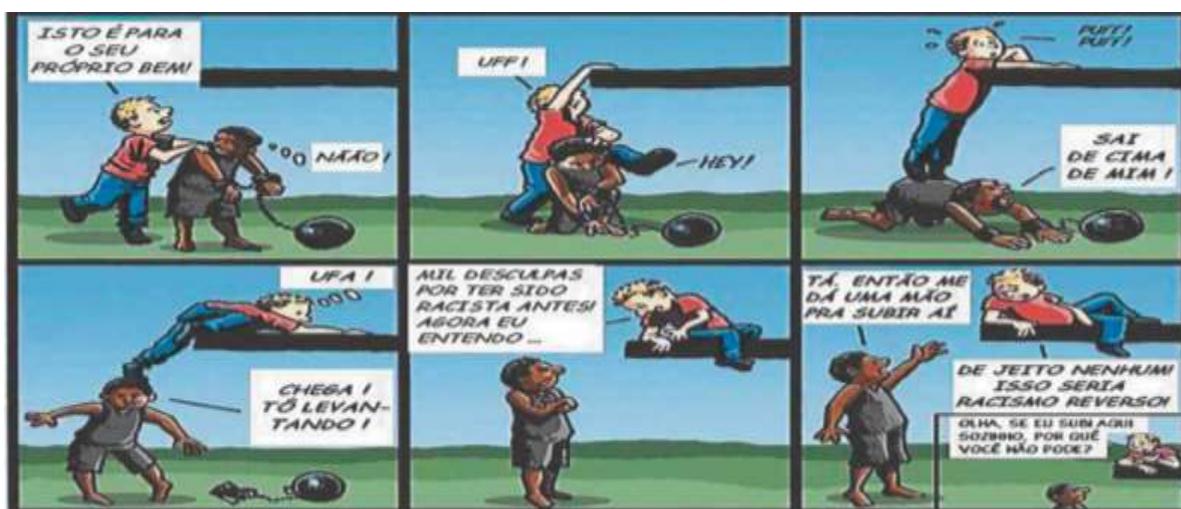


Figura 19- Quadrinho intitulado “Uma história concisa das relações branco-negro nas Américas” de autoria de Barry Deutsch, de 2008, de autoria de Ralf R.

Ao longo da unidade “Sociologia”, também é possível identificar o debate, sendo levantado sob a indicação de reportagens na tentativa de enriquecer o debate por meio de charges, letras de música, documentários e sites, como a indicação do site da Fundação Palmares no final do capítulo 9.

### 3.5. Ciência Política Unidade 3 / Poder e cidadania

A unidade 3 do livro tem como título “Poder e cidadania” e se propõe a discutir os temas relacionados à área da Ciência Política. No Capítulo 11, “Política, poder e Estado”, ao trazer a concepção de Estado como detentor do monopólio da força na visão de Max Weber, é apresentada a imagem de uma manifestação que ocorreu em 2015 no bairro de Madureira, Rio de Janeiro (RJ), em decorrência da execução de jovens pela polícia. A legenda da foto diz que “Embora a polícia tenha legitimidade para usar a violência nos casos previstos na lei, a

população repudia atos de violência policial arbitrários.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.254)



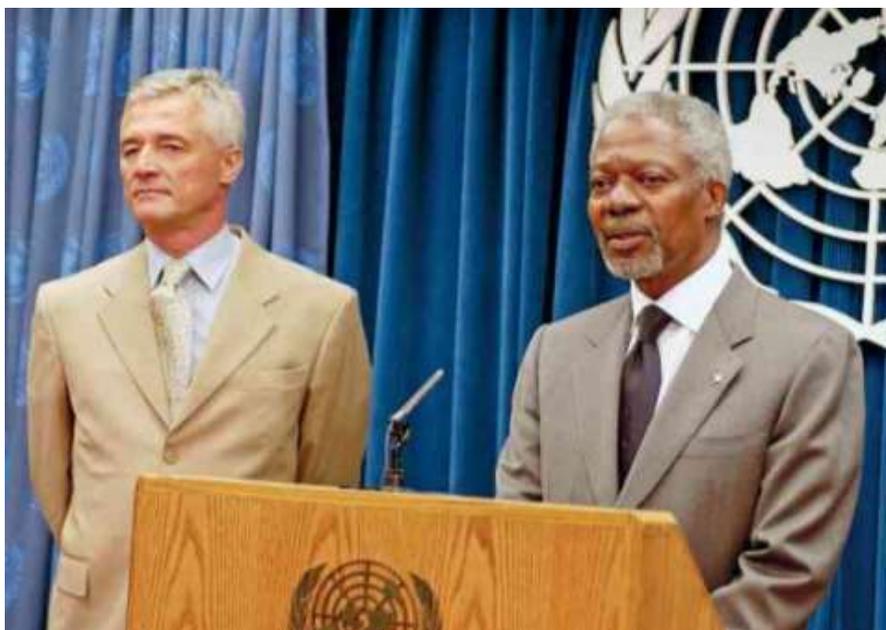
*Figura 20- Fotografia de uma manifestação em 2015, no bairro de Madureira no Rio de Janeiro (RJ), em decorrência da execução de jovens pela polícia.*

A legenda da imagem e o texto em si não abordam a questão do genocídio dos jovens negros pelo Estado brasileiro e seguem discutindo a legitimidade do Estado de praticar a violência como forma de se fazer cumprir a lei.

Ao trabalhar o conceito de globalização, para Anthony Giddens, no capítulo 12, o texto diz de maneira breve que seria impossível contar a nossa história sem falar de globalização. Isso pelo fato de que o Brasil e o continente americano têm sido rota da expansão comercial pelos povos europeus e, também, porque, após o período imperial, a economia ter sido majoritariamente com base na exploração de trabalhadores trazidos à força do continente africano que foi estruturada pelo mercado internacional. É, ainda, nesse tópico em que o livro faz a única menção às religiões de matriz africana, em um box de título “Você já pensou nisso”:

Pense em quantas coisas importantes na sua vida vieram de lugares muito distantes. Por exemplo, é provável que a maioria das pessoas que você conhece (talvez você mesmo) tenha crenças religiosas que se originaram no Oriente Médio (cristianismo, judaísmo, islamismo), na Ásia (budismo) ou que tenham forte influência africana (candomblé, umbanda). Os produtos que você consome também vêm de diversas partes do mundo: basta olhar, na etiqueta ou no rótulo, onde foram fabricados e procurar esses países no mapa. De alguma maneira, você está estabelecendo uma relação com quem fabricou esses produtos, pessoas com culturas e valores que provavelmente são diferentes dos seus. Você talvez seja muito mais “globalizado” do que pensava... (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.270)

No item em que aborda a questão da Governança global, falando sobre a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Mundial de Saúde (OMS), é apresentada uma foto de 2002 em que o brasileiro Sérgio Vieira de Mello (1948-2003) aparece ao lado do diplomata ganense Kofi Annan (1938-) no exercício de seu mandato de secretário-geral da ONU.



*Figura 21- Fotografia de Sérgio Vieira de Mello (1948-2003) e o diplomata ganense, Kofi Annan (1938-), em uma reunião da ONU no ano de 2002.*

No tópico “Movimentos sociais Globais”, o texto aborda o papel das ONGs que atuam no combate à pobreza, citando OXFAM e CARE, junto a áreas afetadas por guerras ou que não dispõem de serviços médicos, citando o “Médicos sem Fronteiras” e na defesa dos direitos humanos, citando a Anistia Internacional. O livro traz uma fotografia datada de 2014 de um médico da organização Médicos sem Fronteiras (MSF) atuando na cidade de Kodok, no Sudão do Sul.



*Figura 22-Fotografia de um médico da organização Médicos sem Fronteiras (MSF) atuando na cidade de Kodok, no Sudão do Sul em 2014.*

A legenda explica que: “Essa ONG oferece atendimento médico em regiões afetadas por guerras ou outras situações extremas.”

Nesse tópico, o livro faz menção ao geógrafo Milton Santos (1926-2001), em um quadro em que apresenta a contribuição do sociólogo Octavio Ianni (1926- -2004) ao tema da globalização no país, como sendo eles os primeiros autores a discutirem esse tema. O quadro também coloca que Ianni teria escrito sobre a questão racial no Brasil e as mudanças no capitalismo brasileiro na segunda metade do século XX. Nessa mesma página, indica que, no final do livro, no tópico “Biografias”, podem ser encontradas mais informações sobre Milton Santos.

No capítulo 13, “Sociedade diante do Estado”, no tópico “A luta pela cidadania”, quando fala sobre os direitos sociais como os direitos que garantem o mínimo para uma vida digna, dentro de um determinado padrão de um país em determinada época, o livro traz a imagem de um retrato de André Pinto Rebouças feito pelo pintor Rodolfo Bernardelli (1852-1931), em óleo sobre tela.



*Figura 23- Retrato de André Pinto Rebouças, em óleo sobre tela, feito pelo pintor Rodolfo Bernardelli (1852-1931).*

A legenda faz a seguinte afirmação: “André Rebouças (1838-1898) participou do processo que culminou na abolição da escravatura em 1888, mas sempre lamentou a falta de medidas para dar aos negros brasileiros terras e outras condições para o exercício efetivo da cidadania” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.293)

Na mesma página, apresenta o box “Você Já Pensou Nisto”, com o seguinte texto:

Nossos antepassados não tinham muitos dos direitos que hoje consideramos naturais. É provável que você seja descendente de africanos escravizados, servos europeus ou indígenas expulsos de suas terras pelos colonizadores. As mulheres de sua família só ganharam direito ao voto no século XX. Também é possível que seus antepassados sejam descendentes de grupos perseguidos em razão de sua religião ou por suas opiniões políticas. É praticamente uma certeza que a grande maioria de seus antepassados nunca teve direito à aposentadoria e precisou ser sustentada pelos filhos na velhice (que em geral era curta, porque não havia serviços públicos de saúde). Talvez você não consiga nem imaginar a possibilidade de viver sem alguns desses direitos, que só foram conquistados depois de duras lutas políticas (no Brasil, vários deles ainda são frágeis). É interessante pensar: será que algum direito que não temos hoje será considerado natural por nossos netos? ((MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.293)

O tópico seguinte do livro aborda os movimentos sociais, colocando a classificação de Nancy Fraser (1947-) de que os movimentos podem ser divididos entre aqueles que lutam por redistribuição e aqueles que lutam por reconhecimento, abordando o papel do movimento negro, traçando um paralelo com o movimento feminista:

Parte importante da luta é por redistribuição: fim da diferença salarial entre negros e brancos, desenvolvimento de ações voltadas à redução da desigualdade social existente entre brancos e negros, como cotas em universidades públicas, etc. Mas parte essencial da luta do movimento negro

é contra ideias racistas e estereótipos (de que negros só são bons em esportes e música; o estereótipo da “mulata”, que reduz mulheres negras à sensualidade; ou que somente brancos podem ter “aparência de líder”). O movimento negro também luta para que a história da resistência negra seja contada nas escolas e para que a herança cultural afro-brasileira seja reconhecida. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.294-295)

Ainda, no mesmo tópico, há a imagem de Rosa Parks, uma mulher negra estadunidense que se rebelou contra a legislação racista nos estados do sul dos Estados Unidos, que determinava que passageiros negros deveriam ceder o lugar a um branco, em caso de a seção reservada aos brancos estar lotada.



*Figura 24- Rosa Parks, a mulher negra estadunidense que se rebelou contra a legislação racista nos estados do sul dos Estados Unidos, em meados da década de 1950.*

A legenda explica que a imagem que, aparentemente, representa uma cena cotidiana, representa, na verdade, um momento histórico muito importante, em que, no dia 1º de dezembro de 1955, a ativista se recusou a dar seu assento a uma pessoa branca e acabou sendo presa. A foto a mostra em um ônibus no dia seguinte à revogação da lei racista em 21 de dezembro de 1956.

Já nas atividades propostas na “Seção Interagindo”, retomando o debate sobre movimentos sociais, o livro traz a letra da canção “O Preto Em Movimento”, do rapper brasileiro MV Bill.

Não sou o movimento negro  
 Sou o preto em movimento  
 Todos os lamentos (Me fazem refletir)  
 Sobre a nossa história  
 Marcada com glórias  
 Sentimento que eu levo no peito  
 É de vitória  
 Seduzido pela paixão combativa  
 Busquei alternativa (E não posso mais fugir)  
 Da militância sou refém  
 Quem conhece vem  
 Sabe que não tem vitória sem suor  
 Se liga só, tem que ser duas vezes melhor  
 Ou vai ficar acuado sem voz [...]

Na sequência, traz uma imagem da página inicial do site na internet da Central Única das Favelas (CUFA), em que aparece o rapper, explicando que se trata de uma organização que promove cursos e oficinas nas áreas de educação, esporte, cultura e cidadania e que ele foi um dos fundadores.



Figura 25-Imagem da página inicial do site na internet da Central Única das Favelas (CUFA).

O capítulo 14, cujo título é “A política no Brasil”, destina-se a falar mais especificamente sobre as questões relativas a nossa realidade. No tópico “Estado e Cidadania no Brasil”, após um debate sobre patrimonialismo e a visão de Raymundo Faoro sobre a herança colonial que faz com que o Estado estabeleça fronteiras claras entre o público e o privado, os autores abordam a questão abolicionista:

Na luta pela cidadania, a mais notável transformação política do Brasil no século XIX foi a abolição da escravidão, 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 dos ocupantes do governo 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. Parte do poder passou do governo central para os estados, nos quais as mesmas oligarquias continuaram mandando. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p.310)

Ao lado esquerdo da página, é exibida a imagem de uma gravura datada de 1787, feita pelo abolicionista inglês e avô de Charles Darwin, Josiah Wedgwood (1730-1795). A legenda traduz a frase “Não sou eu um homem e um irmão?” representada na gravura e explica que o abolicionismo que foi um movimento social de escala mundial e que, no Brasil, ele foi o primeiro movimento social de grandes proporções.

Embora o texto não mencione, a frase estampada na gravura também nos remete ao histórico discurso proferido pela ex escravizada e ativista do movimento pelos direitos humanos Sojourner Truth, em uma reunião onde eram discutidos os direitos da mulher, em Akron, Ohio, nos Estados Unidos, em 1851. A frase “Eu não sou uma mulher?”<sup>24</sup>, abre o discurso que foi posteriormente citado por inúmeras intelectuais feministas negras, como Angela Davis, Patrícia Hill Collins, bell hooks e outras, para fundamentar a especificidade da experiência feminina da mulher negra.

---

<sup>24</sup><https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> Acessado em 14/09/2021.

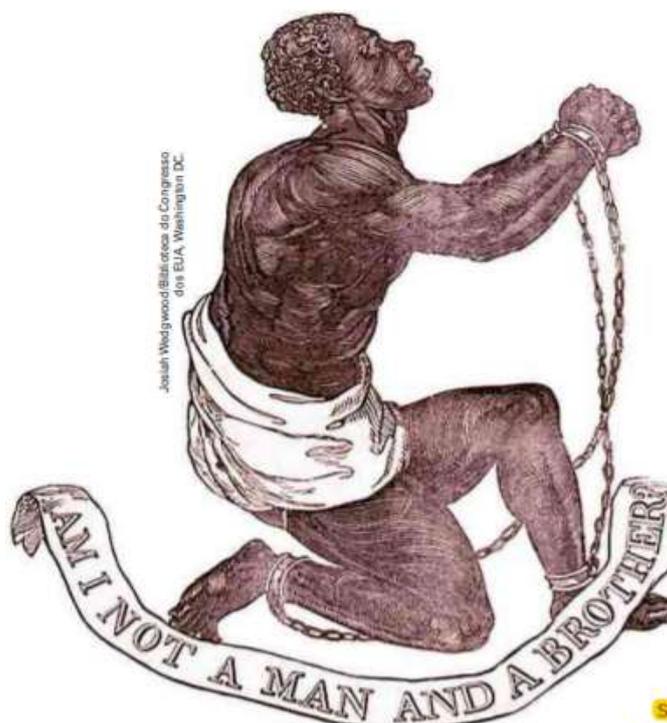


Figura 26- Gravura na forma de medalhão trazendo a imagem de um homem negro escravizado, de autoria do abolicionista Josiah Wedgwood.

Já se encaminhando para o final do capítulo 15, que procura discutir “Temas contemporâneos da Ciência Política”, em um tópico de título “Os valores pós-materialistas”, citando a abordagem de Ronald Inglehart (1934-), o livro coloca uma imagem já apresentada no capítulo em que abordo minha experiência de estágio.



Figura 27- Marcha das Mulheres Negras em 18 de novembro de 2015 em Brasília (DF).

A imagem é correspondente à Marcha das Mulheres Negras, realizada em 18 de novembro de 2015 em Brasília (DF). A legenda explica que o ato teve uma pauta variada, pois, além da defesa dos direitos das mulheres e da luta pela igualdade racial, ainda foram

discutidos temas como a violência policial. Chama a atenção do leitor ao fato da faixa com a reivindicação “pelo bem viver”, argumentando que “trata-se de uma pauta que não é diretamente econômica ou material (não se está pedindo aumento de salários, por exemplo), mas que deve tornar-se cada vez mais importante.

A proposta desta análise não é a de apontar todas as vezes que o livro toca na questão racial, mas sim refletir sobre alguns dos pontos principais em que a questão foi abordada, para pensarmos se houve ou não uma reflexão substancial. Dessa forma, vale lembrar que a abordagem prevista pela Lei Federal nº 10.639/03 apareceu outras vezes de forma mais pontual ao longo de toda a obra, nas atividades, biografias, indicações de livros, sites, entre outros.

Fica perceptível, diante dos apontamentos colocados ao longo desse capítulo, que a obra analisada traz sim uma abordagem da questão racial, dos protagonismos negros, tanto imagetivamente como por meio de suas produções e biografias. Contudo, há ainda uma necessidade de uma maior difusão dos saberes e fazeres negros, em pé de igualdade, com o saber científico, mostrando que a população negra não é um todo homogêneo, que sempre houve resistências negras ao longo da história, mesmo diante dos efeitos da colonialidade.

Assim, ainda precisamos enxergar, nessas abordagens, os sujeitos brancos, a partir da perspectiva dos estudos da branquitude, ou seja, como sujeitos racializados, dotados de privilégios que perpassam as relações sociais e ajudam a constituir um conhecimento ainda muito eurocentrado. Portanto, para auxiliar, de fato, a luta antirracista, o material didático precisa se propor a desconstruir esses conhecimentos tidos como universais, mostrando que não basta representação e sim transformação.

Por fim, mesmo que a questão “No livro Sociologia Hoje a diversidade está colocada como princípio formativo?”, título do presente capítulo, não tenha uma resposta fechada, ela suscita uma série de outras questões que buscarei elaborar nas considerações finais.

#### 4. Considerações finais

O intuito do presente trabalho foi o de elaborar algumas reflexões sobre a abordagem da questão racial, prevista em Lei, na obra selecionada pelo PNLD da disciplina de Sociologia, sendo ela o livro didático “Sociologia Hoje”. Para iniciar nossa reflexão, busquei traçar um panorama histórico das políticas nacionais de educação até a elaboração e implementação da Lei Federal nº 10.639/03. Procurei, ainda, contextualizar o próprio papel do livro didático e do ensino de Sociologia. Concluí, registrando minha experiência de estágio no qual ministrei a disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Mais adiante, procurei pensar a constituição do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a participação da disciplina de Sociologia e os desdobramentos atuais da política e da disciplina na educação e da colonialidade do saber para chegar na questão racial no livro didático e, mais especificamente, o de Sociologia segundo outras análises.

Finalmente, chegamos à análise do material didático em questão, sobre o qual argumento que está estruturado de forma a contribuir com o debate racial. No entanto, a condução dos debates e das referências bibliográficas demonstra claramente a opção da epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, a qual, como colocou Grosfoguel (2007), não admite nenhuma outra epistemologia em pé de igualdade em termos de produção de pensamento crítico ou científico alinhado com uma real incorporação de outros conhecimentos.

Em uma análise de como os negros estão imagetivamente representados na obra, considerando a perspectiva de Ana Celia da Silva e de Patrícia Maria Alves (2020), podemos avaliar que houve um cuidado com a não reprodução de estereótipos, embora reconheçamos que o texto acompanhado não apresente os sujeitos negros enquanto produtores de conhecimento em diálogo com o conhecimento de base ocidental.

No debate sobre globalização, que foi colocado do ponto de vista ocidental, caberia também uma relativização. Wilson Trajano Filho (2012) problematizando o que chamou de os usos e abusos das ideias de fluxos, pensando nos estudos antropológicos no continente africano, onde, segundo ele, nosso olhar etnocêntrico ocidental vê as coisas sempre deslocadas e fora do lugar e chama a nossa atenção ao fato de que até mesmo a antropologia, por mais autocrítica e humanizada que tenha se tornado, também sustenta noções enviesadas por não saber ler sistemas referenciais distintos.

De acordo com Trajano Filho (2012), os estudos sobre a globalização no contexto de África se fazem notório uma retórica na qual nos transmitem uma impressão de que a África esteve sempre em movimento e o resto do mundo inerte em seu lugar de origem, não sendo afetado com os fluxos e movimentos históricos. Apontando para o fato de que nossos sistemas de referência, enquanto observadores/as, intervêm no nosso olhar sobre a realidade observada e na profundidade de nossas análises, argumentando que apreensão dos movimentos pode depender do observador.

Olhando para a história da disciplina de antropologia, o autor cita um exemplo de como as análises posicionadas não nos permitem ver, por exemplo, o aspecto que hoje pode parecer óbvio, sobre o movimento dos fluxos, de que eles dificilmente têm um sentido único. Os fluxos no continente africano também não caracterizam um evento excepcional e contemporâneo uma vez que redes societárias e comércios já promoviam o movimento de pessoas e mercadorias antes mesmo da colonização europeia no continente.

A antropóloga Nilma Lino Gomes poderia auxiliar os autores a colocar um debate mais consistente sobre o papel do movimento negro, enquanto agente educador. Um sujeito coletivo não apenas formador de identidades, mas propagador de saberes em prol da emancipação e do empoderamento dos sujeitos na sociedade brasileira. Isso porque suas ações não se restringem só a política, como também a cultura, educação, e religiosidade em favor da superação do racismo e regulação dos corpos negros. Para Gomes (2017) o papel social do movimento negro aliado a educação, entendendo esta como um direito caro para ressignificação da subalternidade e inferioridade, foi determinante para o processo educacional em nosso contexto, além de mobilizar pesquisas relacionados à população negra.

Abdias do Nascimento(2016) poderia contribuir de base para abordar a questão do racismo institucional, racismo mascarado como uma estratégia social de exclusão e anulação da população negra na sociedade brasileira e o genocídio do povo negro, que se estabelece desde a chegada dos africanos ao Brasil, se estendendo no pós abolição e até os dias de hoje com a criminalização da pobreza, a guerra às drogas e os altos índices de homicídios de jovens negros, crime estatal decorrente do racismo, que assombra sistematicamente população negra e pobre da sociedade. Tal debate poderia crescer ainda ao ser fundamentado e problematizado com base no conceito de necropolítica, presente na obra do filósofo e historiador Achille Mbembe.

Como já citado por análises anteriores, o livro mal aborda um tema de grande relevância para o debate das relações raciais brasileiras que talvez corresponda ao maior tabu ou ao maior mito que permeia a imaginação social brasileira que é o debate em torno das

religiões de matriz africana e demonização de seus rituais litúrgicos, tema que poderia ser muito melhor trabalhado com apoio de uma vasta literatura que hoje reconhece a importância delas enquanto guardiãs, reprodutoras e produtoras de uma forma de saberes ancestrais, que dialoga muito com o mundo que queremos viver, de respeito a vida é a natureza.

Uma abordagem das religiões de matriz africana a partir dos estudos do sociólogo e jornalista Muniz Sodré (2017) que a partir de uma reflexão acerca da memória colocando que a herança dos grupos africanos, forçadamente imigrados ao país, foi impressa nos modos de pensar, muito pautado na corporeidade e na primazia da comunidade sobre o indivíduo que foi preservada na realidade dos terreiros e no interior dos cultos das religiões de matriz africana. Portanto, o modo de ser que não separa o pensar do sentir, o qual denominou de forma “intensiva de viver”, em sua visão, carrega uma gama de características filosóficas próprias. Segundo o autor o pensamento nagô operante na liturgia dos cultos afro carrega em si traços que se diferem substancialmente tanto da razão quanto da mística ocidental cristã. Essas diferenças ontológicas foram manipuladas pela colonização e evangelização na hierarquização dos sujeitos ao redor do mundo.

No entanto, é possível perceber todo um conjunto de conhecimentos contrastante com a lógica ocidental, todo um complexo conhecimento filosófico presente no sistema simbólico nagô capaz de orientar uma forma própria de ver e estar no mundo, como uma maneira de viver. Tal patrimônio simbólico africano, inaugura formas originais de agir e de se estar no mundo, produto da resistência memorial que sobreviveu às violações e ao rompimento com as suas formas originais de vida em decorrência do regime escravista transatlântico.

Autores importantes para o debate como a filósofa Sueli Carneiro e o antropólogo Kabenguele Munanga que possui diversas obras fundamentais para pensar a sociedade em torno da questão racial no Brasil, embora tenham sido citados poderiam ter contribuído melhor para uma abordagem sobre o tema na obra.

Kabenguele Munanga possui inúmeras obras publicadas que poderiam contribuir tanto para o debate das cotas raciais quanto de aporte para discutir a especificidade do racismo à brasileira, pautando seus efeitos negativos nas identidades dos sujeitos brancos e negros, distorcendo suas percepções das realidades sociais de um e de outro.

A filósofa Sueli Carneiro que foi citada brevemente na seção “Concluindo” do primeiro capítulo reservado ao debate sobre Antropologia para fomentar um exercício de reflexão sobre gênero raça e racismo com base no que foi abordado no decorrer do quarto tópico. Tanto Sueli Carneiro como a própria antropóloga Lélia Gonzalez teriam, em meu entendimento, auxiliado na elaboração de um debate conciso sobre as questões de gênero e

raça no contexto brasileiro e latino americano. No entanto Lélia Gonzalez foi apresentada na descrição de uma imagem apresentada no tópico “Antropologia das relações raciais” na legenda da imagem de um cartas do Congresso Nacional de Pesquisadores Negros como uma militante.

Percebemos que o debate racial está concentrado primordialmente no capítulo um e em especial no tópico “Antropologia das relações raciais” indicando talvez um entendimento de uma contribuição negra mais relacionada à cultura, quase circunscrevendo um debate que é estruturante das relações modernas e da ordem capitalista, seu surgimento e sua manutenção, debate muito bem colocado por Silvio de Almeida (2018)

Seguindo a perspectiva já citada na Introdução deste trabalho de que uma pesquisa em torno do debate do antirracismo não se encerra e de que se faz necessário continuarmos as reflexões, devo colocar que tanto a obra *Sociologia Hoje* precisa de outras análises e mais reflexões, quanto as demais obras selecionadas pelo PNL D de Sociologia, bem como os novos materiais em que a disciplina irá ser contemplada de forma diluída entre outros debates por área de conhecimento.

Por fim é importante ressaltar que o livro é apenas um elemento dentro do conjunto dos demais componentes da cultura escolar, e que o mesmo tem como objetivo servir de base para o processo de ensino aprendizagem, e que, portanto, pode, deveria e em alguma medida é reelaborado e ressignificado de forma a qualificar ou simplificar os debates, pelos agentes no interior da escola, ajustando-se ao contexto escolar.

## 5-REFERENCIAL TEÓRICO

ALVES, Patrícia Maria Macedo. O imaginário escravista em algumas imagens da obra de Debret: possibilidades de leitura. 2020. 80 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Mestrado em Antropologia Social, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216026>. Acesso em: 17 set. 2021.

AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de; MACHADO, Igor José de Renó. Sociologia Hoje. São Paulo: Ática. 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Título: Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo; 2002. 169 p. (Tese)

BRASIL. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação. Brasília: MEC, 2004<sup>a</sup>.

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

CARVALHO, Andréa Aparecida de M. C. de - As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis. 2006.

CASTRO, Caroline Souza de. *O gênero como conteúdo escolar da sociologia: uma análise dos*

*livros didáticos de sociologia no PNLD 2018*. Revista Perspectiva Sociológica, n.º 24, 2º sem. 2019, p. 33-50.

CIGALES, Marcelo e OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: Uma perspectiva relacional. Revista brasileira de história da educação v. 20, 2020.

COMAROFF, Jean e COMAROFF, John. *Etnografia e imaginação histórica*. Revista Proa, nº 02, vol. 01, 2010.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

*Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FERREIRA, Wallace e SOUZA, Guilherme Nogueira de. *A questão étnico-racial no ensino de sociologia: analisando os livros da disciplina no PNLD 2018*. VI Congresso Nacional de Educação, 2019.

FLORES, Elio Chaves. ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: experiências pedagógicas e desafios curriculares. In: Rocha, Solange P., Guimarães, Matheus Silveira (Organizadores). Travessias atlânticas e a Paraíba afro- diaspórica: Conexões, conhecimentos e saberes:

extensão, conhecimentos e saberes: extensão, ensino e pesquisa para uma educação das relações étnico-raciais. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira In: GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Diáspora Africana: Filhos da África*, 2018. p.190.

GOMES, Nilma Lino. *Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES., Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 419-441

GROSGOUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Soc. estado. [online]. 2016.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2015. Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

HOOKS, bell. (2013) *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. “Essencialismo e experiência”. São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, p. 105-126

LAUS, Guilherme Borges. *Dinamizando estudantes: reflexões sobre as oficinas temáticas do projeto de extensão papo sério*. In: Mosaico Social. Revista do Curso de Ciências Sociais, ANO XVII N.10 - UFSC, 2019.

MARTINS, Roseli Figueiredo. MUNHOZ, Maria Leticia Puglisi. *Professora, não quero brincar com aquela negrinha*. (Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola, vol. 5) 1. ed. São Paulo: Nove&Dez Criação e Arte, 2007.

MATTA, Roberto da. *Digressão: A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira*. In.: *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes. 1981, P 58 - 85

MELO, V. *Os livros didáticos de Sociologia e os sentidos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica*. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. vol.1, n.1, p. 109-12, jan./jun. 2017.

MONACO, Helena Motta. *Livro didático em contexto de disputas: gênero e sexualidade no livro Sociologia em movimento*, 2018.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. *Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes*. São Bernardo do Campo, SP: Ed UFABC, 2017.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Orgs). *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasil, Portugal*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. Reading the world through the educational curriculum: The Social Sciences curriculum in Brazil in the context of the rise of conservatism. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 14(2), 2021

OLIVEIRA, Larissa Guedes de. *Histórias ilustradas: análise do conteúdo imagético do livro didático de Sociologia*. Dissertação, 2020.

RAMOS, Alberto Guerreiro. A. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAYNAUT, Claude. *Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: O apelo para interdisciplinaridade*. *Interthesis*, vol 11, n. 01, jan/jun 2014, pp. 1-22.  
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/18071384.2014v11n1p126883>

SANTOS, Kátia Alves. *Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: Editora EDUFBA, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Simone Maria; LABORNE, A. A. P. Ensino de Sociologia e Formação Docente: a contribuição da sociologia para a implementação da Lei '10.639'. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, p. 69-78, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil - o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino*. São Paulo, Cortez, 1987.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabeguele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, A. C. da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador - BA: EDUFBA/CEAO, 1995.

SODRÉ, Muniz A. C. *Pensar nagô*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOUZA, Guilherme Nogueira de e FERREIRA, Wallace. *A questão étnico-racial no ensino de sociologia: analisando os livros da disciplina no PNL 2018*.

TRAJANO FILHO, Wilson. A África e o Movimento: reflexões sobre os usos e abusos dos fluxos, in: DIAS, Juliana Braz; LOBO, Andréa de Souza (orgs.). *África em movimento*. Brasília: ABA Publicações, 2012, p.23-45. Disponível em: [http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Livro\\_Africa\\_em\\_Movimento\\_IV.pdf](http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Livro_Africa_em_Movimento_IV.pdf)

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o Passado. Poder e a Produção da História*. Curitiba: Huya, 2016. Disponível em: <http://www.huya.com.br/clássicos>

VIEIRA, Margarete da Rosa - Vozes de ébano: um estudo das representações sociais sobre os saberes escolares de estudantes afro-descendentes na educação de jovens e adultos do município de São José - Santa Catarina. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

VIEIRA, Tamara. *A história e cultura africana em sociologia: as Religiões de matriz africana*. 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/74370/41025>