

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - (FFC)
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO)

RAYANNE DOS SANTOS SILVA

**A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE A
PRESENÇA DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO “TEMPOS MODERNOS, TEMPOS
DE SOCIOLOGIA”**

**Marília-SP
2021**

RAYANNE DOS SANTOS SILVA

**A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE A
PRESENÇA DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO “TEMPOS MODERNOS, TEMPOS
DE SOCIOLOGIA”**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Marília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Sociologia (linha de pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares).

Orientador: Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes

**Marília-SP
2021**

S586l Silva, Rayanne dos Santos
A lei 10.639/03 e o ensino de sociologia : uma análise sobre a presença do negro no livro didático “tempos modernos, tempos de sociologia” / Rayanne dos Santos Silva. -- Marília, 2021
119 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Daniel Henrique Lopes

1. Ensino de sociologia. 2. Lei 10.639/03. 3. Livro didático. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAYANNE DOS SANTOS SILVA

**A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE A
PRESENÇA DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO “TEMPOS MODERNOS, TEMPOS
DE SOCIOLOGIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

APROVADA EM: 28/09/2021

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes – UFMS NAVIRAÍ

Examinadora Prof.^a Dr.^a Maria Valéria Barbosa – UNESP MARÍLIA

Examinador Prof. Dr. Thiago Moessa Alves – Rede Municipal de Ensino Navraí/MS

Marília, 28 de setembro de 2021

A todas as pessoas pretas que vieram antes de mim, que resistiram e encorajaram-me para que eu pudesse trilhar esse caminho hoje. A todos eles dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui registrados os agradecimentos a todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente nessa trajetória, que, de uma forma ou de outra, integraram esse percurso positivamente.

Agradeço aos meus familiares por todo apoio e motivação, por sempre acreditarem na minha capacidade, principalmente, meus pais, Manoel da Silva, Maria José dos Santos Silva e meus queridos irmãos, Renata, Aline e Felipe.

Agradeço também a minha avó Margarida, meus tios e tias, primos e sobrinhos.

Agradeço aos meus amigos e amigas que foram minha família nesses anos longe da minha cidade natal, e são peças fundamentais neste caminho. Mayra, Laura, Tiago, Ana Caroline, Walquiria, Luana, Gabriela, Dominique.

Agradeço a Larissa pelas contribuições e ajudas durante o trabalho, quem dedicou horas de leitura e me ajudando a estruturar os rumos da dissertação, e por todo apoio, incentivo e afetividade.

Agradeço aos professores do PROFSOCIO, e aos professores que fizeram parte da minha formação ao longo da minha história, os quais me inspiraram pra trilhar este caminho, Daniel Helene, Tiago Moessa, Déborah, Lisangela Nascimento, Maria Valéria e Esmael.

Agradeço ao meu orientador professor Daniel Henrique Lopes, pelo aprendizado, acolhimento e apoio, desde a graduação.

Aos colegas de turma, Iara, Dominique, Jabis, Karin, Marleide e Crisliane, pelo compartilhamento de momentos e pela construção de aprendizados.

Agradeço aos movimentos populares que empenharam seus esforços na luta em prol da democratização do acesso a universidade pública, principalmente, ao Movimento Negro Unificado, pela sua atuação pelas cotas raciais.

A todos esses, meus sinceros agradecimentos!

A cada 100 indivíduos entrados no Brasil, entre 1550 e 1850, 86 eram africanos escravizados. Isso devia ser ensinado no Ensino Médio. Aliás, esse debate sobre “Por que estudar a história da África no Brasil?” Porque nós somos fundamentalmente um povo formado por africanos.

Luiz Felipe de Alencastro

RESUMO

A escola e o currículo escolar são espaços em constante disputa de concepções e visões de mundo. Em relação às questões de ordem étnico-raciais essa disputa pode se configurar no caráter eurocentrista, que reproduz uma suposta inferioridade dos povos africanos e de seus descendentes, ou aqueles que percebem esses espaços como um lugar de desconstrução dessa “inferioridade” e um caminho importante para transformações nesse sentido. Na prática escolar a transposição do currículo vem sendo feita, principalmente, por meio dos livros didáticos, que ainda contam com uma grande aderência na cultura escolar. Nesse sentido, na tentativa de identificar qual o lugar e o tratamento conferido à história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de sociologia, esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem por objetivo analisar as três edições do livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia” em diálogo com inserção de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, propostos pela Lei 10.639/2003 e sistematizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O livro analisado foi aprovado nos três PNLD’s em que a disciplina de Sociologia foi contemplada, sendo estes os de 2012, 2015 e 2018. A metodologia analítica utilizada é inspirada na Análise do Conteúdo, de Bardin (2016). Desenvolvemos essa pesquisa apoiada em investigações anteriores sobre o negro no livro didático, na perspectiva crítica e pós-crítica do currículo, e nos estudos direcionados à educação das relações étnico-raciais. Os estudos étnico-raciais aparecem aqui não só como aporte teórico, mas também como base para todo o desenvolvimento do trabalho. Os resultados apontaram que a presença do negro no livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia” está condicionada a um capítulo do livro, no tema da desigualdade social, colocado majoritariamente nas situações de conflito e desigualdade social. Houveram algumas transformações ao longo da publicação das edições, com relação as imagens e breves mudanças no conteúdo textual. Dessa forma, evidencia a necessidade de que o material explore as possibilidades que o ensino de sociologia dispõe para tratar a temática, como também, é preciso repensar o lugar do intelectual negro como referencial teórico no conteúdo textual, bem como, na autoria de livros e materiais didáticos, para além da representatividade, pois é preciso dialogar profundamente como os que dedicaram suas vidas/obras para pensar com rigor a questão racial.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Lei 10.639/03, Livro Didático.

ABSTRACT

The school and the curriculum are in constant dispute of conceptions. In relation to ethnic-racial issues, this dispute can be configured in the Eurocentric sense – which reproduces a supposed inferiority of African peoples and their descendants - or those who perceive these spaces as a place of deconstruction of this “inferiority” and an important path for transformations. In school practice, the transposition of the curriculum has been done, mainly, through textbooks, which still have a great adherence in the school culture. In this sense, in an attempt to identify the treatment given to Afro-Brazilian and African history and culture in sociology textbooks, this qualitative research aims to analyze the three editions of the textbook "Modern Times, Sociology Times" in dialogue with the insertion of contents related to Afro-Brazilian and African History and Culture, proposed by Brazilian law 10.639/2003 and systematized in the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations. The analyzed book has been approved by the Brazilian government since 2012. The analytical methodology used is inspired by Content Analysis. We developed this research based on previous investigations on the black in the textbook, in the critical and post-critical perspective of the curriculum, and in studies directed to the education of ethnic-racial relations. Ethnic-racial studies appear here not only as a theoretical contribution, but also as a basis for the entire development of the work. The results showed that the presence of black people in the book is conditioned to a chapter in the book, on the theme of social inequality, placed mostly in situations of conflict and social inequality. There were some transformations during the publication of the editions, in relation to the images and brief changes in the textual content. In this way, it highlights the need for the material to explore the possibilities that sociology teaching has to deal with the theme, as well, it is necessary to rethink the place of the black intellectual as a theoretical reference in the textual content, as well as, in the authorship of books and teaching materials, in addition to representation, then it is necessary to dialogue deeply with those who have dedicated their lives/works to rigorously think about the racial issue.

Keywords: Teaching Sociology, Law 10.639/03, Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre o livro didático de Sociologia	23
Quadro 2 - Produções sobre os manuais didáticos de Sociologia.....	25
Quadro 3 - Produções sobre análise do conteúdo do livro didático de Sociologia	26
Quadro 4 - Produções sobre o livro didático de Sociologia	27
Quadro 5 - Produções sobre a utilização do livro didático pelo professor... ..	27
Quadro 6 - Contextualização e recontextualização pedagógica nos livros didáticos de Sociologia	28
Quadro 7 - E estudos étnico-raciais e livro didático de Sociologia	29
Quadro 8 - Livros didáticos aprovados nos PNLDs de 2012, 2015 e 2018.....	35
Quadro 9 - Organização das partes e capítulos do livro “Tempos modernos, tempos de sociologia”	37
Quadro 10 - Capítulos, temas e principais características da presença do negro no conteúdo.....	38
Quadro 11 - Teorias do Currículo.....	42

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-** Jean-Baptiste Debret. Carregadores de café a caminho da cidade, aquarela sobre papel, 1926. A imagem retrata a vida de trabalhadores escravos no Brasil antes de 1888..... **93**
- Figura 2-** Transporte de trabalhadores para as áreas de extração da borracha, década de 1940..... **94**
- Figura 3-** Imigrantes recém-chegados ao Brasil no pátio da Hospedaria de imigrantes, São Paulo, SP, 1896-1900. Verdadeiro mercado de trabalho onde se firmavam contratos entre imigrantes e fazendeiros... .. **94**
- Figura 4-** Criança recolhe fibras de sisal, Valente, BA, 1987/ Crianças carregam sacos de adubo que recolheram no campo, Serro, MG, 2003 **95**
- Figura 5-** Agostino Brunias (c. 1730-1796) Índios atravessando um riacho. Óleo sobre tela, 80 cm x 112 cm... .. **95**
- Figura 6-** Jean-Baptiste Debret. Carregadores de café a caminho da cidade, aquarela sobre papel, 1926. A imagem retrata a vida de trabalhadores escravos no Brasil antes de 1888..... **96**
- Figura 7-** Imigrantes recém-chegados ao Brasil no pátio da Hospedaria de Imigrantes, São Paulo, 1910. Tratava-se de um verdadeiro mercado de trabalho onde se firmavam contratos entre imigrantes e fazendeiros... .. **96**
- Figura 8-** Criança trabalhando em avenida do Recife (PE)..... **97**
- Figura 9-** Comic-con 2009, San Diego, EUA... .. **97**
- Figura 10-** Surfistas caminham na praia de Manly, norte da Austrália **98**
- Figura 11-** Punks em Dublin, Irlanda..... **98**
- Figura 12-** Garotas rotuladas como patricinhas em lojas de roupas... .. **99**
- Figura 13-** Grafite intitulado *Bombas da Lapa*, pintado por 16 grafiteiros do Projeto R.U.A. Rio de Janeiro (RJ), 2015... .. **99**
- Figura 14-** A rapper paulistana Karol Conka, em apresentação no evento São Paulo Fashion Week, no Parque do Ibirapuera, São Paulo (SP), 2015... .. **100**
- Figura 15-** Adolescentes punks em festival de música em Yangon, Myanmar, 2013..... **100**
- Figura 16-** Grupo de dança Dream Passinho se apresenta com o artista MC Gui no Festival de Verão de São Paulo (SP), 2016 **101**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
PNLD/EM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD/EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Jovens e Adultos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCNS	Orientações Curriculares Nacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
FNB	Frente Negra Brasileira
UHC	União dos Homens de Cor
TEN	Teatro Experimental do Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
USP	Universidade de São Paulo
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio
PNLA e Adultos	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FGV	Fundação Getúlio Vargas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. CAMINHOS DA PESQUISA.....	21
1.1. As pesquisas sobre livros didáticos de sociologia.....	21
1.2. Estudos étnico-raciais e presença do negro no livro didático de sociologia.....	28
1.3. Metodologia analítica: Análise do Conteúdo	31
1.4. Procedimentos metodológicos	33
CAPÍTULO 2. CURRÍCULO, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DESOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	39
2.1. O Currículo escolar a relação entre conhecimento, poder e identidade.....	39
2.2. Contextualizando o Programa Nacional do Livro Didático.....	45
2.3. O Ensino de sociologia na educação básica: uma disciplina intermitente	50
CAPÍTULO 3. A POPULAÇÃO AFRICANA E AFRO-DESCENDENTE: DA EXCLUSÃO AO ACESSO À EDUCAÇÃO E AO CURRÍCULO ESCOLAR.....	56
3.1. O acesso à educação escolar do negro no Brasil	56
3.2. A representação social do negro no livro didático.....	61
3.3. A educação e os movimentos negros no Brasil	65
3.4. Lei 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	70
3.5. Descolonizando o currículo	74
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DAS TRÊS EDIÇÕES DO LIVRO “TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA”.....	78
4.1. Apresentação das obras e autores.....	78
4.2. Análise crítica do conteúdo... ..	80
4.2.1 Primeira edição (PNLD 2012).....	80
4.2.2 Segunda edição (PNLD 2015).....	88
4.2.3 Terceira edição (PNLD 2018).....	91
4.2.4 Breve comparação das transformações nas imagens nos livros didáticos	93
4.3. Considerações sobre as edições	103

CAPÍTULO 5. O POTENCIAL DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NUMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Dedicar-se aos estudos das questões raciais é uma tarefa que exige não só responsabilidade com tal temática e com aqueles que se comprometeram e abriram os caminhos para tal, como também o autocontrole, principalmente quando fazemos parte do grupo estudado. As paixões que atravessam discussões dessa natureza, junto das urgências de sua ampliação, principalmente no contexto de retrocessos e perda de direitos que passamos atualmente, propiciam um cenário por onde a caminhada é por vezes delicada e tortuosa.

No entanto, ressalto de antemão que não há aqui uma busca incessante pelo distanciamento e neutralidade ao qual as pesquisas acadêmicas das Ciências Sociais requerem, inclusive esse lugar torna-se contestável quando a experiência individual e as marcas deixadas ao longo do caminho falam sobre o objeto analisado, tanto quanto os conhecimentos de base científica produzidos sobre o assunto, assim, a dicotomia entre sujeito de pesquisa e pesquisador, tornam-se um só lugar. Nesse sentido, me coloco, como já colocado por Abdias do Nascimento em sua obra “O Genocídio do Negro Brasileiro” (2016, p. 47) - “[...] considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência de situação no grupo étnico-cultural a que pertença, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define”.

Os exercícios de memória constituem nossas vivências e materializam nossas lembranças pessoais e coletivas. Realizar esses exercícios de retomada contribui para que possamos entender a nós mesmos e aos diferentes contextos em que estamos inseridos. E assim, antes de tudo, buscarei aqui, por meio dessa vivência enquanto mulher negra, justificar os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa.

O pesquisador antecede o objeto de pesquisa

Lembro-me perfeitamente do dia em que o professor que lecionava a disciplina de História no cursinho pré-vestibular para estudantes de escolas públicas, o qual fui aluna em 2013 na cidade de São Paulo, deu sua primeira aula sobre História da África. Ainda consigo visualizar nitidamente o mapa mostrado por ele do continente africano, os países, seus reinos,

as distintas etnias e suas produções culturais, suas singularidades, as formas de organização e produção de riqueza que se desenvolviam antes da colonização e de toda interferência europeia no continente. Ainda consigo lembrar da minha empolgação quando ele falava sobre os reinos riquíssimos que existiram. Foi a primeira vez que estudei essa temática, foi a primeira vez que a história da África era contada sem todo aquele estereótipo de miséria, que a mídia e outros veículos de comunicação propagam, que forma o imaginário social construído em relação ao continente africano. Era a primeira vez que os africanos não eram retratados somente na condição de escravizados no conteúdo escolar, e eu já tinha 19 anos, ou seja, já havia passado por toda a educação básica.

Numa outra aula ele nos mostrou um segundo mapa, que já demonstrava como o continente havia sido colonizado e partilhado pelos europeus e, enfatizando como essa divisão foi responsável por diversas guerras étnicas de povos que tinham seus conflitos internos historicamente, mas que no outro mapa, o primeiro apresentado, habitam em lugares diferentes. Porém, na partilha da África, isso não foi de forma alguma considerado, nem seus territórios, nem a cultura própria de cada grupo e suas especificidades, o foco era apenas o controle do território, exploração das riquezas naturais e da mão de obra dos africanos, o que desencadeou em consequências e conflitos internos terríveis e irreparáveis.

Para exemplificar esse fato, assistimos em sala de aula o filme “Hotel Ruanda”. O filme retrata um conflito entre duas etnias, os Tutsis e os Hutus, que se transformou em uma guerra nos anos 90, matando milhares de pessoas em pouquíssimo tempo, um filme sufocante de se ver, mas que expressava nitidamente a influência do colonizador tanto na estratificação desses povos, bem como responsáveis pelos desdobramentos do conflito, já que teve um papel importante enquanto financiador e distribuidor do armamento utilizado por um dos grupos envolvidos e maior responsável pelo massacre. Naquele momento me recordo de estar visivelmente chocada com as cenas e tentando entender como tudo aquilo acontecia e ninguém fazia absolutamente nada, nem tínhamos conhecimento sobre aquilo, e quanta coisa não deveria ter acontecido e eu nem imaginava, nunca tive acesso a essas discussões.

Isso tudo me fazia recordar como era difícil quando somente a escravidão era privilegiada no conteúdo que tive acesso no período escolar, e que, assim como eu, os alunos e alunas negras se sentiam desconfortáveis, inferiorizados, o que, na maioria das vezes, tornava-se preferível que não fosse falado absolutamente nada. Recordava-me dos papos que se sucediam após essas aulas nos corredores das escolas, como os alunos brancos se orgulhavam,

enfaticavam e sabiam exatamente de onde vieram, inclusive o país de origem das suas famílias, enquanto que os alunos negros não sabiam nada sobre suas origens, e dizer que possivelmente parte dessa origem era africana torna-se cada vez mais vergonhoso, após as aulas sobre escravidão. Todas essas percepções foram importantes portas abertas para afirmação da minha identidade como mulher negra, ainda que doloridas.

Por fim, após algumas aulas, o professor então introduziu o conteúdo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil, ali consegui me reconhecer pela primeira vez na história do meu país, aprendi que os negros¹ nem sempre foram escravos, mas seres humanos que foram escravizados, durante o processo de acumulação de riqueza após a expansão da colonização europeia pelo mundo. Aprendi que os negros foram submetidos a esse tratamento, mas também que houve luta, resistência, e ela está presente até os dias de hoje nos movimentos sociais que reivindicam por igualdade racial. Conheci figuras importantes da comunidade negra, sujeitos que fizeram parte da luta abolicionista, intelectuais, escritores, artistas, militantes, reis e rainhas.

Anos depois, já no curso de Ciências Sociais, me inquietava perceber que essa questão estava pra além da vontade ou não dos professores em apresentar um outro lado da história e inserir a presença positiva do negro no conteúdo escolar, mas que a estrutura social e econômica e a relação direta entre conhecimento e poder poderiam ser um caminho de investigação para a origem desta distorção. Segundo Apple (2008), a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade.

De acordo com Gomes (2017), na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o movimento negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social. Para a autora, foi esse olhar emancipatório o responsável pela denúncia do papel da escola de educação básica na produção e reprodução de estereótipos racistas, pelo desvelamento da presença desses mesmos estereótipos nos conteúdos e manuais didáticos.

¹ Entendemos como negros os indivíduos que se auto declaram pretos e pardos, segundo as pesquisas do IBGE.

Um passo importante nesse sentido foi, portanto, a Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo Presidente da República à época, Luiz Inácio Lula da Silva, como um dos resultados desse novo lugar político e social no âmbito educacional. A lei é fruto de um longo caminho de luta desses movimentos pela superação desse cenário, uma vez que ela estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Junto à lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, buscou ser um documento norteador dos princípios e possibilidades de aplicação da lei na prática escolar.

No entanto, há várias lacunas na prática cotidiana das salas de aulas e muitas são as razões por esse desajuste, como o próprio racismo estrutural² e institucional presente na configuração da sociedade brasileira, as bases ideológicas dos sujeitos que compõem o corpo escolar, o currículo eurocêntrico, a formação dos professores no que concerne à educação das relações étnico-raciais, bem como a necessidade de encarar esse novo cenário saindo desse universo da moralidade para que se torne um compromisso, antes de tudo, político, pois nos referimos à história e cultura do segundo maior país negro do mundo e país com a maior população negra fora da África.

Objeto e objetivos da análise

Foi entendendo todo esse contexto e passando a indagar a presença do negro também no currículo acadêmico, que as Ciências Sociais me proporcionou buscar fontes para acessar outras perspectivas sobre a participação do negro na história do país, me deu base para desnaturalizar as relações raciais no Brasil e perceber como algumas correntes teóricas foram essenciais tanto para naturalizar o racismo no Brasil, como exemplo de Gilberto Freyre que influenciou diretamente o imaginário de democracia racial, quanto perspectivas antagônicas, como a de Clovis Moura. Assim, observei que no caminho de transformações da presença do negro no conteúdo escolar da educação básica, o ensino de sociologia ocupava lugar privilegiado.

² O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2019, P. 50)

A disciplina tem a capacidade de discutir, por meio de seus temas, conceitos e teorias, muitos aspectos com relação à história e cultura afro-brasileira e africana, principalmente por ter como objetivo, despertar o estranhamento e desnaturalizar os fenômenos sociais que nos cercam, uma ferramenta importantíssima para enfrentar os debates das relações raciais no Brasil junto aos alunos. E ainda, dentro dos conteúdos normalmente abordados pela Antropologia, possui um lugar privilegiado para pensar os aspectos culturais dos africanos e afrodescendentes, e conseqüentemente, a contribuição histórica da população negra para a cultura nacional. De acordo com Dantas e Dias (2019),

[...] há um claro apontamento para a relevância do Ensino de Sociologia como instrumento para a redução da desigualdade e preconceito étnico-racial, emergindo como um lócus do processo de democratização, atuando de maneira a se pensar, intervir e refletir, com os alunos, sobre as diversas formas de violência étnico-raciais e seus efeitos nefandos. O Ensino de Sociologia torna-se mais um campo para combater a discriminação étnico-racial, aliado à busca de correções de desigualdades delineadas historicamente, estranhando a desigualdade e desnaturalizando o racismo (DANTAS; DIAS, 2019, p. 84).

Diante desse contexto, partindo do princípio de que os livros didáticos têm um grande peso na definição e escolha dos conteúdos por parte dos professores em salas de aula e também, responsáveis por reproduzirem, por muito tempo, uma representação social negativa do negro no conteúdo escolar, quando não, sua total invisibilização, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a presença do negro nos livros didáticos direcionados ao ensino da sociologia na educação básica, e perceber quais os principais temas, características e abordagens são utilizadas no cumprimento à Lei 10.639/03. O livro didático apresenta-se como um material importante para compreender a discussão acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, à medida em que, para muitos pesquisadores e estudiosos do currículo, a ideologia veiculada nos livros é a concepção objetiva da realidade.

Nosso interesse está em identificar qual o lugar e o tratamento conferido à história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de sociologia. Para realizarmos esse objetivo, delimitamos nosso tema a partir do contexto de ações afirmativas na área da Educação, exibindo a trajetória do negro na educação escolar e a trajetória de reivindicações do movimento negro brasileiro por meio de sua agenda política, almejando garantir a implementação de políticas públicas no Brasil no que concerne à educação para a população negra.

Os materiais analisados são as três edições do livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”, aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD), nos anos de 2012, 2015 e 2018, período em que a disciplina teve livros contemplados pelo programa. A escolha por analisar as três edições do mesmo livro se deu por três razões.

A primeira delas, a frequência de aprovação do livro nos três PNLDs, o que não ocorreu com relação a outros livros didáticos da disciplina. Portanto, esse material possui estabilidade como material disponível para o ensino de sociologia na educação básica. A segunda razão está na organização do conteúdo deste livro didático, que apresenta-se dividido em três partes principais: a Parte I “*A aventura sociológica*”, na primeira edição, e intitulada “*Saberes cruzados*” na segunda e terceira edição do livro; a Parte II “*A sociologia vai ao cinema*”, e por último, com o título “*A sociologia vem ao Brasil*”, a Parte III, que nos chamou atenção, pois é o momento em que o livro especifica e direciona as reflexões especificamente para o contexto brasileiro, tornando-se assim um material rico para analisar a presença da história e cultura afro-brasileira e africana em seu conteúdo. Por fim, as três edições também nos permitem comparar, se na medida que essa discussão vai se ampliando na sociedade o livro vai incorporando essas transformações. É importante destacar que a lei 10.639/03 já estava em vigor por sete anos quando publicada a primeira edição de tal livro (2010).

Nessa perspectiva, delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a presença do negro no conteúdo do livro; b) analisar quais e as principais características em que essa presença acontece; c) comparar possíveis avanços e transformações no decorrer das edições; e d) destacar a importância desse conteúdo ser sistematicamente abordado na disciplina de sociologia na educação básica.

Cabe aqui destacar que não se pretende hierarquizar conhecimentos nem conteúdos em mais ou menos importantes a serem ensinados na disciplina de sociologia, mas sim, reconhecer que a abordagem desse conteúdo é necessária e fundamental para a democratização do conhecimento. Destaco também que os livros não são os únicos responsáveis por inserir ou não esses conteúdos em sala de aula, visto que os problemas para implementação perpassam diversos setores, como a instituição escolar, os gestores e dirigentes, professores, a disponibilidade de referências e materiais didáticos, a formação adequada nos cursos de licenciatura, a formação continuada, as condições estruturais das escolas brasileiras principalmente nas periferias das grandes cidades, bem como das condições de tempo e valorização dos professores para que os mesmos possam se dedicar a estudar e ensinar sob a

ótica das relações étnico-raciais. No entanto, os livros didáticos são materiais que representam peso na cultura escolar brasileira.

Organização dos capítulos

Para contextualizar a análise proposta por esta pesquisa, o texto encontra-se dividido em cinco capítulos principais. O primeiro capítulo traz os caminhos da pesquisa, um estado da arte das produções sobre livros didáticos de sociologia e os procedimentos metodológicos, inspirados na Análise do conteúdo de Bardin (2016) para realizar a análise dos livros didáticos.

No segundo capítulo, buscamos apresentar um breve percurso da trajetória da intermitência do ensino da sociologia como disciplina obrigatória na educação básica, discussão sobre o currículo e a relação entre conhecimento e, por fim, compreender o lugar do livro didático na cultura escolar, bem como sua política de distribuição por meio, principalmente, do Programa Nacional do Livro Didático.

No terceiro capítulo, entramos especificamente no objeto de estudo desta pesquisa, assim, inserimos aspectos importantes sobre os desdobramentos da inserção dos negros no acesso à educação escolar formal e lugar no currículo escolar brasileiro, destacamos o processo de exclusão de africanos e afro-descendentes na educação escolar e as consequências dessa exclusão nos dias atuais; as mudanças na representação do negro no livros didáticos e o impacto dessa representação na identidade de alunos negros e no imaginário social. Articula-se a esses fatos, o histórico de denúncias e exigências dos movimentos negros brasileiros no que se refere ao âmbito educacional, e os desdobramentos dessas disputas na Lei 10.639/03. Ao final, ressalta-se a importância da descolonização do currículo escolar brasileiro a partir das perspectivas das teorias educacionais, estudos étnico-raciais e sob a perspectiva pós-colonial.

O quarto capítulo, apresenta as características das obras e as autoras do livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”, e a análise do conteúdo desse livro. Ao final da análise, sentimos a necessidade de apontar, mesmo que brevemente, algumas mudanças que ocorreram em relação às imagens de pessoas negras em dois capítulos no decorrer das edições, comparando as imagens da primeira (2012) e última edição (2018).

O quinto e último capítulo, apresenta o potencial do ensino de sociologia numa educação antirracista, a partir das lacunas observadas na análise do livro didático, e apontando alguns temas e conceitos que o ensino de sociologia tem como possibilidade e lugar privilegiado para

debater e incorporar em sala de aula, e assim ampliar seu conteúdo em relação a história e cultura afro-brasileira e africana.

Espera-se com esse trabalho contribuir com as produções dos estudos educacionais e étnico-raciais, compreender os esforços dos livros didáticos da disciplina de sociologia para com a transformação da presença do negro nos materiais, enfatizando que essa presença é importante no que concerne a democratização do conhecimento. É direito dos alunos negros terem acesso a sua história e contribuição de seu povo para a construção e desenvolvimento da nação brasileira e a necessidade de reeducar para as relações étnico-raciais, apontando o ensino de sociologia um lugar privilegiado nesse sentido. Essa discussão beneficia não só os sujeitos pertencentes a esse grupo social, mas toda a sociedade brasileira, pois a educação é um caminho fundamental para caminharmos em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e plural e que todas possam se ver como sujeitos participantes da construção do que chamamos hoje de “nação brasileira”.

CAPÍTULO 1. CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 As pesquisas sobre livros didáticos de sociologia

A pesquisa parte, primeiramente, do pressuposto de que o livro didático é um guia curricular referencial no desenvolvimento das mediações de ensino, quando não, é adotado por muitos dos professores como material didático base no planejamento de suas ações pedagógicas (SILVA, 2020). Nesse sentido, torna-se fundamental a análise do conteúdo de um dos principais materiais didáticos disponibilizados e utilizados pelos professores de sociologia na educação básica. Além disso, a disciplina conta com menos de um século no currículo escolar brasileiro, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo. Desta forma, não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, assim o currículo de sociologia está em constante construção, bem como, em constante análise, revisão, avaliação e transformação.

Como segundo pressuposto, temos a ideia de que as questões raciais ganham cada vez mais espaço e corpo no contexto atual, configurando-se, dessa forma, em conteúdos emergentes e relevantes, passíveis de serem tratados pelas áreas do conhecimento. Embora tais temas sejam recomendados pelos documentos oficiais como temática transversal, torna-se importante o seu acolhimento de forma explícita pela sociologia.

As produções na área da educação das relações étnico-raciais são inúmeras, e nas últimas décadas vem aumentando e ganhando força nesse sentido. Com relação às análises sobre a presença do negro nos livros e materiais didáticos, é notável, por meio de nossas pesquisas, que as disciplinas de História e Língua Portuguesa lideram as produções, tendo a maioria sido realizadas sobre livros direcionados ao Ensino Fundamental.

Ana Célia Silva, grande referência nas análises da representação do negro nos materiais didáticos, buscou compreender os estereótipos e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I, produto da sua Dissertação de mestrado intitulada “A discriminação do negro no livro didático” em 1988, na Faculdade de Educação da UFBA. Utilizando-se da análise do conteúdo de Bardin (2016), a autora considerou que a rara presença do elemento negro nos livros foi marcada pela estereotipia, pela folclorização e cristalização da imagem, sugerindo uma desumanização e incapacidade, bem como uma atuação restrita no campo social.

Mais tarde, em sua tese de doutoramento publicada em 2001, com o título “As transformações da presença do negro no livro didático e seus determinantes” para a autora, ganhos foram obtidos no processo de tornar os materiais didáticos, um instrumento de veiculação das diferenças étnico-raciais, mesmo que ainda, em sua grande maioria, os livros não representem a alteridade e diversidade humana de forma positiva, muitos deles já representavam o negro sem estereótipos e estigmas.

No ensino de sociologia, Merrise (2019, p. 57) observa que algumas particularidades demandam análise dos livros didáticos da disciplina, pois: a) funciona como fator legitimador da sociologia na educação básica; b) é recente a inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (desde 2012), consequência da intermitência da sociologia no currículo. Para a autora, esses fatores somados fazem do Livro Didático de sociologia um objeto de estudo em crescente evidência. No entanto, a quantidade de produções apresenta um histórico incipiente em decorrência, especialmente, do processo de intermitência da presença dessa disciplina no ensino médio ao longo do seu percurso histórico.

Apresentamos aqui essas produções com a finalidade de um mapeamento, relacionadas ao objeto de pesquisa deste trabalho, sendo assim, importante, para, dessa forma, situá-lo em relação aos estudos já desenvolvidos em torno dos livros didáticos de sociologia. Para isso, realizamos um levantamento das pesquisas anteriores que analisaram esse material didático, a partir de buscas em plataformas como o Banco de Teses e Dissertações Capes³, Scielo⁴ e Google Acadêmico⁵, Repositório da Unesp⁶, utilizando-se das palavras chaves: Livro didático - Sociologia.

Nesse sentido, identificamos 22 trabalhos que, de alguma forma, relacionam-se e dialogam com esse material. No entanto, somente 4 desses trabalhos são direcionados a análise do conteúdo com foco nas relações raciais ou na presença do negro nesse material. Assim, percebemos a relevância desta pesquisa, constituindo-se em um trabalho que pode contribuir para as futuras investigações nesta perspectiva.

³ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 27 de junho de 2020.

⁴ <https://www.scielo.org/> Acesso em: 15 de abril de 2020.

⁵ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt> Acesso em: 27 de abril de 2020.

⁶ <https://repositorio.unesp.br/> Acesso em: 27 de junho de 2021.

Para melhor visualização, separamos essas pesquisas em algumas partes e elaboramos quadros com a produção sociológica sobre os livros didáticos de sociologia, estruturados da seguinte forma: autor do estudo, tema/título, ano e tipo de pesquisa: Dissertação/Tese.

Quadro 1. Teses e Dissertações sobre o livro didático de sociologia

Autor (a)	Tema/Título	Ano	Tipo de Pesquisa
MEUCCI, Simone	A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos	2000	DISSERTAÇÃO
SARANDY, Flávio Marcos Silva	A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil	2004	DISSERTAÇÃO
COAN, Marival	A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho	2006	DISSERTAÇÃO
LIMA, Alexandre Barbosa	Sala de aula em movimento: análise e proposta de material didático acerca do tema dos Movimentos Sociais no ensino médio	2015	DISSERTAÇÃO
CAVALCANTE, Thayene Gomes	Adoção do livro didático de sociologia na educação básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba	2015	DISSERTAÇÃO
DESTERRO, Fábio Braga	Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio	2016	DISSERTAÇÃO
GOUVÊA, Angélica Gomes da Silva	Arranjos familiares e educação: uma análise das representações dos livros de sociologia do programa nacional do livro didático de 2015	2016	DISSERTAÇÃO
QUEIROZ, Jorge José Lins	O ensino de sociologia hoje: práticas docentes e o livro didático	2016	DISSERTAÇÃO
SILVA, Samira do Prado	Interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia	2016	DISSERTAÇÃO
COSTA, Wellington Narde Navarro	Sociologia em “mangas e camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos	2017	DISSERTAÇÃO
ENGERROFF, Ana Martina Baron	A sociologia no ensino médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos	2017	DISSERTAÇÃO
MAÇAIRA, Julia Polessa	O ensino de Sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos	2017	TESE
SOUZA, Agnes Cruz	A sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina	2017	TESE

ZEITOUNE, Rachel Romano	A Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos de Sociologia	2017	DISSERTAÇÃO
SANTANA, Tais do Nascimento	A recontextualização do livro didático de sociologia: um estudo de caso no colégio estadual Olga Benário Prestes	2018	DISSERTAÇÃO
MERISSI, Lais Celis	Referência e ferramenta: usos do livro didático pelo professor de sociologia	2020	DISSERTAÇÃO
SILVA, Antonio Josinaldo Soares	Sociologia ambiental e ensino de sociologia: uma análise dos livros didáticos de sociologia para o ensino médio	2020	DISSERTAÇÃO
COSTA, Hainra Asabi Alves	Identidade racial e transexual: um olhar sobre os PNLD de sociologia	2020	DISSERTAÇÃO
SOUSA, Mariana Alves	Jovens negras e a sala de aula: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de sociologia	2020	DISSERTAÇÃO
SOUZA, Jaqueline Marinho	Contribuições do PNLD ao ensino de sociologia: análise dos guias de livros didáticos	2021	DISSERTAÇÃO
SANTOS, Karin Santana	Conceito trabalho nos livros didáticos de Sociologia (PNLD/2015)	2021	DISSERTAÇÃO
LAVRATTI, Iara Milreu	Fome, reforma agrária, soberania e segurança alimentar e agroecologia nos livros didáticos de sociologia - pnd 2018	2021	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração própria (2021)

Podemos perceber que antes de 2015, eram incipientes as pesquisas nesse campo. Assim, é possível afirmar que a reinserção da disciplina no ensino médio, a partir de 2008, e a inserção da sociologia no PNLD/2012, o primeiro após o seu retorno aos bancos escolares, há uma revitalização em torno da produção científica sobre o ensino dessa disciplina e, conseqüentemente, do livro didático. Nesse sentido, também podemos perceber que os livros aprovados pelo plano foram a maioria dos materiais didáticos da disciplina analisados até o presente.

A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, destacamos quais as produções de conhecimento sobre os livros didáticos de sociologia, ou seja, o que se tem procurado investigar sobre esse material didático.

As primeiras pesquisas buscaram analisar os manuais didáticos utilizados na disciplina, antes da obrigatoriedade em 2008 e dos livros didáticos do PNLD. Meucci (2000), ao acompanhar o desenvolvimento das edições de livros didáticos de sociologia nas primeiras décadas deste século no Brasil, constatou que a publicação de um conjunto significativo de obras introdutórias ao conhecimento sociológico ocorreu, de modo repentino, na década de 30. Nos anos anteriores, entre 1900 e 1929, foram publicados apenas alguns compêndios de sociologia criminal, dedicados à explicação sociológica do ato criminoso aos estudantes de direito. Para a autora, pela inexistência de um sistema dinâmico de publicações destinadas ao ensino da sociologia exigira, na época, a utilização de manuais estrangeiros.

Sarandy (2004) buscou delinear o que se tem proposto para o ensino de sociologia no ensino médio a partir de uma análise interpretativa de quatro entre os manuais didáticos para o ensino médio publicados a partir da década de 1980, no Brasil. A Dissertação conclui que os manuais da disciplina reproduzem um ensino com forte ênfase conceitual e fundamentado no pressuposto da sociologia como propiciadora de uma “consciência crítica” interventora sobre a realidade social e relevante para o desenvolvimento da cidadania.

Quadro 2. Produções sobre os manuais didáticos de sociologia

Autor (a)	Tema/Título	Ano	Tipo de Pesquisa
MEUCCI, Simone	A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos	2000	DISSERTAÇÃO
SARANDY, Flávio Marcos Silva	A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil	2004	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração própria (2021)

Percebemos que a análise de conteúdo dos livros didáticos de sociologia é uma das principais linhas de investigação dos trabalhos: das vinte e duas produções, dez se dedicaram a analisar conteúdos específicos dentro desse material de ensino. As temáticas e categorias conceituais que se tornaram fontes de pesquisa foram as seguintes: a categoria trabalho; movimentos sociais; sociologia ambiental, interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração; arranjos familiares; categorias família, gênero e sexualidade; e o conteúdo sociológico étnico-racial sobre a população negra brasileira. Os temas analisados fazem parte do conteúdo curricular das disciplinas, e estão relacionados com os clássicos temas abordados.

Quadro 3. Produções sobre análise do conteúdo do livro didático de sociologia

Autor (a)	Tema/Título	Ano	Tipo de Pesquisa
COAN, Marival	A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho	2006	DISSERTAÇÃO
LIMA, Alexandro Barbosa	Sala de aula em movimento: análise e proposta de material didático acerca do tema dos Movimentos Sociais no ensino médio	2015	DISSERTAÇÃO
GOUVÊA, Angélica Gomes da Silva	Arranjos familiares e educação: uma análise das representações dos livros de sociologia do programa nacional do livro didático de 2015	2016	DISSERTAÇÃO
ZEITOUNE, Rachel Romano	A Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos de sociologia	2017	DISSERTAÇÃO
SILVA, Samira do Prado	Interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia	2016	DISSERTAÇÃO
COSTA, Wellington Narde Navarro	Sociologia em “mangas e camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos	2017	DISSERTAÇÃO
SILVA, Antonio Josinaldo Soares	Sociologia ambiental e ensino de sociologia: uma análise dos livros didáticos de sociologia para o ensino médio	2020	DISSERTAÇÃO
SANTOS, Karin Santana	Conceito trabalho nos livros didáticos de Sociologia (PNLD/2015)	2021	DISSERTAÇÃO
LAVRATTI, Iara Milreu	Fome, reforma agrária, soberania e segurança alimentar e agroecologia nos livros didáticos de sociologia - (PNLD/ 2018)	2021	DISSERTAÇÃO
SOUSA, Mariana Alves	Jovens negras e a sala de aula: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de sociologia	2020	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração própria (2021)

Duas das pesquisas buscaram investigar a Ciência Social apresentada nos livros didáticos: as influências teóricas, os autores utilizados como referência, os temas e conceitos. Para os autores Desterro (2016) e Engerroff (2017) esse material didático representa uma parte valiosa do processo de institucionalização e legitimação da disciplina na educação básica brasileira, e analisá-lo proporciona conhecer a ciência social que está sendo produzida e reproduzida.

Quadro 4. Produções sobre o livro didático de sociologia

Autor (a)	Tema/Título	Ano	Tipo de Pesquisa
DESTERRO, Fábio Braga	Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio	2016	DISSERTAÇÃO
ENGERROFF, Ana Martina Baron	A sociologia no ensino médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos	2017	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração própria (2021)

Três trabalhos destacaram a adoção e o uso dos livros didáticos de sociologia Cavalcante (2015), Queiroz (2016) e Merissi (2020). Investiga-se a prática docente do professor da disciplina observando-se: os critérios utilizados para seleção dos livros didáticos aprovados pelo PNLD, os fatores que influenciam seus métodos e recursos didáticos no planejamento de aula, as estratégias didáticas utilizadas para o trabalho com conceitos e teorias sociológicas e a forma como os professores utilizam o livro didático como ferramenta de ensino. O tratamento dos dados segue indicando que o livro didático é a principal referência bibliográfica do docente, além de recurso que auxilia no planejamento de suas aulas. Os resultados deste trabalho permitem compreender melhor a importância do livro didático de sociologia em sala de aula.

Quadro 5. Produções sobre a utilização do livro didático pelo professor

Autor (a)	Tema/Título	Ano	Tipo de Pesquisa
CAVALCANTE, Thayene Gomes	Adoção do livro didático de sociologia na educação básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba	2015	DISSERTAÇÃO
QUEIROZ, Jorge José Lins	O ensino de sociologia hoje: práticas docentes e o livro didático	2016	DISSERTAÇÃO
MERISSI, Lais Celis	Referência e ferramenta: usos do livro didático pelo professor de sociologia	2020	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração própria (2021)

Três pesquisas direcionaram-se à recontextualização pedagógica nos livros didáticos de sociologia, Maçaira (2017), Souza (2017) e Santana (2018). Elas procuraram analisar a relação entre o campo curricular oficial e o campo de recontextualização pedagógica por meio do uso do livro didático, o processo metodológico de apropriação dos conhecimentos e a transformação em saberes escolares.

Santana (2018) verificou em que medida a escolha do livro didático de sociologia está relacionado com o currículo, a pedagogia e as formas de avaliação propostas pelo campo oficial de recontextualização. Ou seja, identificar o enquadramento e classificação entre o uso do livro didático e as três dimensões que constituem o processo educacional. A autora identificou que o modo de utilização do livro didático passa por um processo de recontextualização já que o professor irá adaptar e dar diferentes significados ao livro didático de acordo com a sua realidade, com suas práticas e experiências.

Quadro 6. Contextualização e recontextualização pedagógica nos livros didáticos de sociologia

Autor (a)	Tema/Título	Ano	Tipo de Pesquisa
MAÇAIRA, Julia Polessa	O ensino de Sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos	2017	TESE
SOUZA, Agnes Cruz	A sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina	2017	TESE
SANTANA, Tais do Nascimento	A recontextualização do livro didático de sociologia: um estudo de caso no colégio estadual Olga Benário Prestes	2018	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração própria (2021)

Ressaltamos que há uma crescente produção de Teses e Dissertações sobre os livros didáticos de sociologia, mas ainda de forma embrionária, principalmente em relação à análise de conteúdo. Nesse contexto, percebemos, portanto, o crescimento do número de programas de pós-graduação na área das Ciências Sociais e, conseqüentemente, a criação de linhas de pesquisas em educação e ensino de sociologia, com o advento de programas de mestrados profissionais, a exemplo do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO⁷, pois 31% das pesquisas expostas no Quadro 1, são resultado de dissertações deste programa.

1.2 Estudos étnico-raciais e presença do negro no livro didático de sociologia

A questão do negro no livro didático de sociologia é uma temática ainda minoritária no quesito das produções em Teses e Dissertações, não há inclusive nenhuma Tese específica do tema. É possível observar que o Programa de Mestrado Profissional de sociologia em Rede Nacional, vem contribuir para o avanço nesse sentido, visto que duas das quatro pesquisas

encontradas foram desenvolvidas por pesquisadoras do programa. Dessa forma, a análise realizada em nossa pesquisa vem a somar e demonstrar necessidade e importância da temática e do programa, tanto em relação à produção acadêmica, como também no uso de livros didáticos na prática pedagógica ao direcionarmos para a temática aqui abordada.

Pressupõe-se que a limitação das análises sobre as questões raciais dentro da sociologia e a carência de estudos sobre questões dessa ordem nos livros didáticos, decorrem, principalmente, do fato de ser um tema historicamente ligado à transversalidade, como também, encarado por muitos professores, como de responsabilidade exclusiva da disciplina de História.

Quadro 7- Produções sobre estudos étnico-raciais e livro didático de sociologia

Autor (a)	Tema/Título	Ano	Tipo de Pesquisa
SILVA, Samira do Prado	Interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia	2016	DISSERTAÇÃO
COSTA, Wellington Narde Navarro	Sociologia em “mangas e camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos	2017	DISSERTAÇÃO
COSTA, Hainra Asabi Alves	Identidade racial e transexual: um olhar sobre osPNLD de sociologia	2020	DISSERTAÇÃO
SOUSA, Mariana Alves	Jovens negras e a sala de aula: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de sociologia	2020	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração própria (2021)

Todas as pesquisas encontradas fazem análise de conteúdo dos livros didáticos a partir de suas categorias analíticas. Silva (2016) que teve como objeto de análise as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração em livros dos PNLD's de 2012 e 2015, apontou que os livros didáticos em conjunto não incorporam a interseccionalidade como categoria analítica.

⁷ O ProfSocio é um mestrado profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). Tem o objetivo de propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação. <https://profsocio.ufc.br/pt/proposta/> Acesso em: 12 de maio de 2020.

Costa (2017) buscou investigar de que maneira os livros de sociologia do Programa Nacional do Livro Didático (2015) abordam a temática étnico-racial no que concerne à população negra brasileira. Com o caminho metodológico da Análise Crítica do Discurso, a pesquisa revelou alguns limites no que diz respeito aos estudos das relações étnico-raciais no âmbito da sociologia para o Ensino Médio. Para o autor,

Em se tratando de um período escolar que ainda se refere, em grande medida, aos últimos anos de estudos formais para jovens negros, é imprescindível que a questão racial seja abordada como tarefa intelectual de primeira ordem. [...] Se um dos objetivos mais destacados da sociologia como disciplina escolar é educar para a cidadania, o material didático precisa apresentar elementos que ofereçam suporte para tal realização, de tal modo que a questão racial deve ocupar a centralidade nesse exercício sociológico, pois a cidadania não se constrói da mesma maneira entre brancos e negros. Assim como as vozes negras, o “negro como lugar” precisa falar e ser ouvido, pois que tipo de educação para a cidadania estaremos realizando quando só um grupo tem o direito à voz? Nesse sentido, a Sociologia ainda permanece um tanto surda em relação à intelectualidade negra e sua produção de conhecimento. (COSTA, 2017, p.122)

Costa (2020) realizou análise quantitativa dos livros didáticos do PNLD 2018 de sociologia, em suas cinco publicações, a partir de um recorte das identidades racial e transexual. Sousa (2020) teve como tema central o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de sociologia, em uma perspectiva interseccional entre raça e gênero, considerando que as dimensões do racismo, a desigualdade de gênero e aos padrões construídos em torno desta, que juntas constituem entraves para que o processo de identificação de jovens negras seja tardio. Sob aplicação e análise de entrevistas semiestruturadas com jovens negras estudantes do ensino médio, os dados coletados evidenciaram que, de fato, raça e gênero são marcadores sociais que se correlacionam e produzem problemáticas na construção da identidade étnico-racial de jovens negras.

Diante da análise dos livros de sociologia que integram o PNLD, nota-se a presença do debate racial e de gênero nos materiais, porém, as possibilidades de problematizar esses recortes interseccionalmente, em geral, não são lembradas. Desse modo, se há uma real preocupação com a construção de saberes críticos e edificantes por parte da disciplina de sociologia, esta não pode deixar de somar suas potencialidades com pressupostos metodológicos que corroboram para a desconstrução dos processos de branqueamento e subordinação de jovens e mulheres negras. (SOUSA, 2020, p. 186)

Apesar das poucas produções de Teses e Dissertações, alguns Artigos também foram encontrados, inclusive a maioria das produções sobre o negro no livro didático de sociologia encontram-se nesta modalidade, são alguns deles: “*O ensino de sociologia: limites e possibilidades para a efetivação da temática étnico-racial no livro didático*” França (2016);

“A lei 10639/03 e o livro didático: analisando o pnlD 2018 para o ensino de sociologia” Souza (2019); *“A representação do negro em um livro didático de sociologia: análise após a implementação da Lei nº 10.639/2003”* Bravin et al (2020); *“O índio e o negro nos livros didáticos de sociologia adotados no PNL D”* Carmo e Nascimento (2015).

No entanto, não há ainda um panorama completo de como a presença do negro foi, e vem sendo inserida nos livros didáticos de sociologia, o que demandaria análise de todos os livros aprovados e distribuídos pelo PNL D de 2012 até então. O que mostra que ainda são necessárias pesquisas para compreender os esforços e métodos utilizados pelos autores dos livros para cumprirem a lei 10.639/03, bem como, as exigências de transformações feitas pelos movimentos negros, com relação a presença do negro no currículo e conteúdo dos materiais didáticos escolares.

Apoiada em pesquisas como estas, na perspectiva crítica do currículo, e nos estudos direcionados à educação das relações étnico raciais, que desenvolvemos esta pesquisa. Os estudos étnico-raciais aparecem aqui não só como aporte teórico, mas também como base para todo o desenvolvimento do trabalho.

Nos capítulos anteriores à análise do conteúdo, nos apoiamos também em: Quijano (2005) Catherine Walsh (2009), e os estudos pós-coloniais, por seu potencial crítico para a discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil, bem como autores brasileiros que se aproximam dessa perspectiva decolonial, além de: Gomes (2012), Silva (2011), Carneiro (2005). Na discussão do currículo nos fundamentamos em Apple (2008), Galian e Louzano (2014). Para pensar a educação do negro no Brasil autores como Romanelli (1978) e Nunes (2014). Com relação ao ensino de sociologia, Moraes (2011), Silva (2007), Dantas e Dias (2019). Sobre o Plano Nacional do Livro Didático priorizamos Bezerra e Meucci (2014), Merissi (2019), Batista (2011), Soares e Rocha (2005) Silva (2015). Para discutir a Representação Social do negro no livro didático temos Silva (2011) como principal referência; a trajetória do movimento negro brasileiro Gomes (2017) e Domingues (2007).

1.3 Metodologia analítica: Análise do Conteúdo

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, que de acordo com Minayo (2007, p. 24) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, busca

compreender e interpretar a realidade, tem a Análise do Conteúdo de Bardin (2016), como inspiração nos processos metodológicos para realizar a análise das três edições do livro “Tempos modernos, tempos de sociologia”. Cabe destacar que o método de Bardin é utilizado realmente como inspiração para o trabalho, pois aqui, não seguimos a risca o método da autora, no entanto, buscamos nele os caminhos para desenvolver a análise proposta por esta dissertação.

Para Bardin (2016, p. 42) a Análise de Conteúdos é, um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Nessa perspectiva, Richardson (2009, p. 86) contribui, enfatizando que

A análise de conteúdo trata de descrever segundo a forma [...]. A análise de forma estuda os símbolos empregados, isto é, as palavras ou temas que são, inicialmente, selecionados e, a partir daí, verifica-se a frequência relativa de sua aparição em uma obra ou em diferentes tipos de comunicação. No caso de temas, embora se venha a medir a sua frequência relativa em diversos tipos de comunicação, torna-se necessário desdobrá-los e interpretar expressões, frases, parágrafos e, naturalmente, classificá-los em categorias adequadas.

Segundo Cardoso et al (2021), em Ciências Sociais as pesquisas podem ser realizadas utilizando-se de um rico arcabouço metodológico. Dentre esses métodos, a Análise de Conteúdo pode ser uma excelente opção quando o objetivo for analisar os dados provenientes das comunicações, buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum. A Análise de Conteúdo interessa tanto às condições de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem a recebe e os efeitos que ela produz.

A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados (CARDOSO et al, 2021, p. 100).

Segundo Bardin (2016), as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos principais: 1) a pré-análise, que remete à construção do corpus documental; 2) a exploração do material, diz respeito à codificação dos dados brutos e suscetíveis de análise; 3)

o tratamento dos resultados, refere-se às inferências e interpretações. Geralmente, a primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise (*corpus*), a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (CARDOSO, 2021, p. 104).

Na segunda fase, para o processo de codificação, é necessário escolher as unidades de registro, ou seja, se a busca vai ser por tema, palavra, ou outras unidades possíveis de serem utilizadas. A categorização é um procedimento de classificação e agrupamento de dados considerando a parte comum existente entre eles, ou seja, significa reunir um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, com base nos caracteres comuns (semelhança) destes elementos, (CARDOSO, 2021, p.104). Feito isso, é hora de interpretar, ou seja, conceder significação nova a estas características. Para Cardoso (2021), a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.

1.4 Procedimentos metodológicos

Dessa maneira, para dar início a essa pesquisa, a primeira etapa foi a escolha do material didático que seria objeto desta análise. Pela importância que possui na cultura escolar, escolhemos o livro didático de sociologia. Como exposto anteriormente, a escolha da temática como categoria analítica, a presença do negro no currículo escolar, já era uma antiga proposta de pesquisa que vinha me acompanhando há alguns anos. Assim, decidimos analisar a presença do negro nesse material, e perceber quais os principais temas, características e abordagens são utilizadas no cumprimento à lei 10.639/03. Nosso interesse está em identificar qual o lugar e o tratamento conferido à história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de sociologia.

Depois disso, os esforços foram direcionados à escolha de quais livros seriam analisados. Nesse sentido, pesquisamos o Programa Nacional do Livro Didático de Sociologia, e todos os livros aprovados e distribuídos nas escolas, nos anos de 2012, 2015 e 2018, listamos todos eles. Essa busca ocorreu por meio dos documentos e guias digitais dos livros, disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Quadro 8. Livros didáticos aprovados nos PNLD de 2012, 2015 e 2018.

PNLD	LIVROS APROVADOS
2012	<ul style="list-style-type: none">• Sociologia Para o Ensino Médio• Tempos Modernos, Tempos de Sociologia
2015	<ul style="list-style-type: none">• Sociologia em Movimento• Sociologia Hoje• Sociologia Para o Ensino Médio• Tempos Modernos, Tempos de Sociologia• Sociologia• Sociologia para Jovens do Século XXI
2018	<ul style="list-style-type: none">• Sociologia• Sociologia Hoje• Tempos Modernos, Tempos de Sociologia• Sociologia em Movimento• Sociologia para Jovens do Século XXI

Fonte: Elaboração própria (2021)

É possível observar, a partir dos livros grifados no quadro, que os livros “*Sociologia Para o Ensino Médio*” e “*Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*” foram os primeiros livros didáticos aprovados e distribuídos pelo PNLD, estiveram no segundo (2015), no entanto, somente o último seguiu aprovado pelo PNLD 2018. Ou seja, pressupõe-se que a editora vem cumprindo com os requisitos que o programa estabelece para aprovação dos livros. Assim, possui um histórico de disponibilidade sistemática aos professores de sociologia.

A vista disso, a escolha por analisar as três edições do mesmo livro se deu por três razões. 1) a frequência de aprovação do livro nos três PNLDs, o que não ocorreu com relação a outros livros didáticos da disciplina, portanto possui estabilidade como material disponível aos professores de sociologia durante os sete anos aqui analisados. 2) a organização do conteúdo do livro didático escolhido está dividido em três partes principais: Parte I “*A aventura sociológica*” na primeira edição e “*Saberes cruzados*” nas demais; a Parte II “*A sociologia vai ao cinema*”; e, por último, com o título “*A sociologia vem ao Brasil*”, a Parte III do livro, momento em que o conteúdo é direcionado às reflexões, especificamente, no tocante ao contexto brasileiro, abordando temas como: Trabalho, Religião, Identidade e Identificação, Desigualdade Social, Participação Política, Direito e Democracia, Violência, Consumo e

Consumismo, e, ao final, um pouco sobre o Pensamento Social Brasileiro e as perspectivas sobre a construção da “identidade nacional”.

Portanto, torna-se assim um material rico para analisar a presença da história e cultura afro-brasileira e africana em seu conteúdo, e ainda, tem a qualidade rara de dialogar com a produção recente das Ciências Sociais no Brasil. Por fim, as três edições também nos permitem comparar, se a medida que essa discussão vai se ampliando na sociedade o livro vai incorporando as transformações.

Em seguida, delimitamos como objetivos específicos: a) analisar a presença do negro no conteúdo do livro; b) analisar qual a abordagem feita pelos autores e as principais características em que essa presença acontece; c) comparar possíveis avanços e transformações no decorrer das edições.

Isto posto, fizemos uma análise primária da proposta pedagógica, da organização dos conteúdos, dos principais temas abordados e referenciais teóricos. A partir disso, tivemos como hipótese inicial que a presença do negro estava reservada aos temas e discussões no âmbito das desigualdades sociais, tendo sua presença marcada pelos processos de conflitos, dominação e subalternização.

Após essa fase, determinamos os capítulos da Parte III do livro “*A sociologia vem ao Brasil*” como foco da análise da presença do negro neste livro, visto que as demais partes e capítulos estão voltadas aos temas clássicos da sociologia, com ênfase nas cenas do filme “Tempos modernos” de Charles Chaplin. Aqui, passamos a buscar quais os capítulos desta parte do livro mencionam aspectos da população negra em seu conteúdo, direta ou indiretamente. O quadro adiante, nos ajuda a visualizar a organização das partes e capítulos nas edições analisadas.

Quadro 9. Organização das partes e capítulos do livro “Tempos modernos, tempos de sociologia”

1ª EDIÇÃO: PARTE I - A AVENTURA SOCIOLOGICA”	PARTE II - A SOCIOLOGIA VAI AO CINEMA	PARTE III - A SOCIOLOGIA VEM AO BRASIL
<ul style="list-style-type: none"> ● Capítulos 1. O que é a sociologia? 2. O nascimento da sociologia <p>2ª e 3ª EDIÇÃO: PARTE I - SABERES CRUZADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. A Chegada dos “tempos modernos” 2. Saber sobre o que está perto 3. Saber sobre o que está distante 4. Saber sobre a astúcia e as manhãs da polícia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capítulos 3. O apito da fábrica 4. Tempo é dinheiro! 5. A metrópole acelerada 6. Trabalhadores, uni-vos! 7. Liberdade ou segurança? 8. As muitas faces do poder 9. Sonhos e civilização 10. Sonho de consumo 11. Caminhos abertos pela sociologia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capítulos 12. Brasil, mostra a tua cara! 13. Quem faz e como se faz o Brasil? 14. O Brasil ainda é um país católico? 15. Qual a sua tribo? 16. Desigualdade de várias ordens 17. Participação, política, direito e democracia 18. Violência, crime e justiça no Brasil 19. O que consomem os brasileiros? 20. Interpretando o Brasil

Fonte: Elaboração própria (2021)

No quadro, os capítulos em destaque são aqueles em que há a presença do negro em seu conteúdo, no entanto, somente no capítulo 16 “**Desigualdade de várias ordens**” que é retratado de forma direta. Os demais: “*Quem faz e como se faz o Brasil?*”, “*O Brasil ainda é um país católico?*”, “*Qual a sua tribo?*”, “*Desigualdade de várias ordens*” há menção de aspectos relacionados ao negro, de forma indireta. Assim, somente um capítulo direciona o conteúdo para pensar as relações e desigualdades sociais, em que a desigualdade racial é tratada diretamente no capítulo, nos demais, ocorrem menções dentro dos temas, no entanto, a intenção não se colocava especificamente em discutir a questão do negro.

A partir daí, por temas, para melhor compreensão de como se deu a presença do negro no conteúdo, sendo estes temas: Trabalho, Religião, Desigualdades, Violência e Cultura Juvenil, sendo que no último essa presença só acontece na 3ª edição do livro (2018). Identificamos as principais características dessa discussão dentro dos temas propostos pelos capítulos, são estes: Escravidão, Religiões de Matriz Africana, Preconceito e Discriminação Racial, Criminalização

da juventude negra e Hip-hop/Funk, conforme demonstrado no Quadro 10.

Quadro 10 - Capítulos, temas e principais características da presença do negro no conteúdo

Capítulo	Tema	População negra
Quem faz e como se faz o Brasil?	Trabalho	Escravidão
O Brasil é um país católico?	Religião	Religião de Matriz Africana (Umbanda)
Desigualdade de várias ordens	Desigualdade	Preconceito/Discriminação Racismo
Violência, crime e justiça no Brasil	Violência	Criminalização da Juventude Negra Mortes violentas
Qual a sua tribo?	Cultura Juvenil	Hip-Hop/Funk

Fonte: Elaboração própria (2021)

Utiliza-se como base da análise as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobre o que trabalhar e quais transformações devem ser feitas no sentido de aplicar a Lei 10.639/03. De acordo com as Diretrizes, a educação das relações étnico-raciais implica no estudo dos efeitos do racismo e os conflitos raciais presentes na sociedade brasileira, na reflexão sobre as condições dos negros no acesso aos bens sociais, na desnaturalização das desigualdades raciais e desconstrução do mito da democracia racial, bem como, da compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, igualmente valiosos e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.

Nesse sentido, o documento aponta e enfatiza a necessidade da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e de sua contribuição para a construção da sociedade brasileira, o jeito próprio de ser, viver e pensar, as celebrações, congadas, moçambiques e rodas de samba, a valorização da oralidade, da arte, das marcas de raiz africana, do patrimônio cultural afro-brasileiro, a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, criação de

tecnologia, luta social, entre outros. Assim, seria possível atender as demandas dos afro-brasileiros e transformá-las em ação política.

É importante ressaltar que a pesquisa teve como inspiração e referência na análise do conteúdo, e na breve análise das imagens, os estudos e processos metodológicos utilizados por Ana Célia Silva em seus estudos sobre a representação do negro no livro didático, por seu caráter pioneiro nesses estudos, bem como sua relação direta com o pensamento e as demandas do movimento negro sobre tal representação, tornando-se assim não só uma referência teórica, mas uma referência política sobre a temática analisada.

CAPÍTULO 2. CURRÍCULO, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E ENSINODE SOCIOLOGIA

Neste capítulo busca-se contextualizar três importantes dimensões desta pesquisa, fundamentais para seu o desenvolvimento e compreensão: O Currículo Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e a trajetória do ensino de sociologia para se consolidar na grade curricular da educação básica no Brasil. Assim, a partir da revisão da literatura, busca-se refletir sobre esses aspectos, tão relevantes para a discussão e compreensão deste trabalho. Com relação ao currículo, privilegiamos autores comprometidos com a concepção crítica do currículo. Abordamos a importância do livro didático na cultura escolar e a política de distribuição de livros didáticos no Brasil, tendo o Programa Nacional do Livro Didático como política efetiva na atualidade, que coloca o estado brasileiro e o mercado editorial como principais responsáveis pela produção e distribuição desse material nas escolas brasileiras. Por último, uma breve contextualização do percurso do ensino de sociologia no Brasil, já que o objeto de análise desta pesquisa é justamente o livro didático da disciplina, é fundamental entender o lugar do ensino da sociologia na sociedade brasileira e os desafios de sua institucionalização.

2.1 O currículo escolar e a relação entre conhecimento, poder e identidade

De acordo com Mello (2014), o currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade, e o que ensinar e o que não ensinar aos alunos dentro de uma ampla gama de conhecimento produzido historicamente pela humanidade, é sem dúvida um campo de constante disputa. Para a autora, como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos.

Frequentemente, três tipos de currículo são considerados, por autores da área, como aqueles aplicados nas escolas. São eles: o currículo formal, prescrito pelo sistema de ensino que chega aos professores; o currículo real, aquele que está de fato acontecendo na prática escolar; e o currículo oculto, o conteúdo que não aparece no currículo formal, no entanto advém de manifestações no ambiente escolar, originários da experiência cultural que afeta a aprendizagem e o cotidiano escolar e contribui de forma implícita para aprendizagens sociais

relevantes.

Com relação às teorias do currículo, em diferentes momentos, diferentes teorias foram defendidas. Para Silva (2016), essas teorias podem ser encaradas também como discurso, ou seja, cada perspectiva produz um discurso sobre o que é e o que deveria ser o currículo. Para o autor, uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto. Nesse sentido, um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo "tal como ele realmente é", o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A exemplo disso:

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração "teórica" é a "administração científica", de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Se pensamos no modelo de Bobbitt através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente, é o "currículo". Nesse entendimento, o "currículo" sempre foi isso que Bobbitt diz ser: ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo. Da perspectiva da noção de "discurso", entretanto, não existe nenhum objeto "lá fora" que se possa chamar de "currículo". O que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de "currículo". Aquilo que Bobbitt dizia ser "currículo" passou, efetivamente, a ser o "currículo". Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, "aquilo" que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade. (SILVA, 2016, p.13)

Silva (2016), em sua obra *“Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo”*, agrupa as principais teorias do currículo em três vertentes principais: as teorias tradicionais; as teorias críticas; e as teorias pós críticas. No quadro seguinte, a partir da distinção feita pelo autor, apresentamos as principais perspectivas, as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam.

Quadro 11. Teorias do currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber- poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo

Fonte: Elaboração própria (2021)

De acordo com o autor, para a teoria tradicional, a organização, o método e a avaliação são as principais categorias analisadas, numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, uma questão técnica. Silva (2016) para as teorias tradicionais o currículo é simplesmente uma mecânica, não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é "desenvolvimento curricular". Já as teorias críticas e pós críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?", mas sua questão central seria, "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?

Essas teorias estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Essas perspectivas têm levado essa discussão para além da organização dos conteúdos ou do melhoramento da educação escolar por meio de modelos técnicos de ensino-aprendizagem que normalmente são feitos para obter resultados com as avaliações de índices educacionais, mas partem em busca de entender como a instituição escolar e o currículo tem relação direta com a organização social, política, econômica e cultural de determinada sociedade, principalmente

quando falamos de sociedades estratificadas⁸. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva.

Essa perspectiva é a que Apple (2008), um dos principais autores de perspectiva crítica do currículo, de acordo com o autor, as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja, certamente, o que a maior parte das escolas pretenda. No prefácio da 3ª edição da obra “Ideologia e currículo”, Michael W. Apple (2008) afirma que qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. Para o autor, é fundamental entender mais profundamente a relação entre educação e estrutura econômica, assim como as conexões entre conhecimento e poder. Nesse sentido, o conhecimento transmitido na escola é sistematizado pelo currículo, que vai selecionar esse conteúdo de acordo com os interesses da classe dominante e do tipo de sociedade que se quer formar. Para ele, seu livro responde às convicções de muitos especialistas em educação que são necessárias perspectivas novas e socialmente mais críticas para revitalizar o campo da pesquisa educacional.

Nesse ponto de vista, segundo Apple (2008), a compreensão de como o controle das instituições culturais amplia o poder de determinadas classes sobre outras pode nos oferecer o *insight* necessário para que entendamos a maneira pela qual a distribuição da cultura se relaciona à presença ou ausência de poder nos grupos sociais, sendo a escola o principal meio de distribuição da cultura (Apple, 2008, p.50). Assim,

A forma pela qual as instituições econômicas dominantes são estruturadas para que aqueles que herdem ou já tenham capital econômico se dêem melhor, se repete no que diz respeito ao capital cultural. O capital cultural (“bom gosto”, determinados tipos de conhecimento anterior, capacidade e formas de linguagem) é distribuído de forma desigual por meio da sociedade, e isso depende em grande parte da divisão do trabalho e do poder nessa mesma sociedade. “Ao selecionar tais propriedade, as escolas servem para reproduzir a distribuição de poder na sociedade”. Segundo Bourdieu, para entendermos completamente o que as escolas fazem, quem tem sucesso e quem não tem, não devemos ver a cultura como algo neutro, como algo que necessariamente contribui para o progresso. Ao contrário, devemos ver a cultura como algo tacitamente preservado pelas escolas e que contribui para a desigualdade fora de tais intuições. (APPLE, 2008, p.68)

⁸ conceito sociológico utilizado para classificar os indivíduos ou grupos a partir da análise das condições socioeconômicas. A estratificação social serve também como base para entender a configuração da sociedade em hierarquias e na formação das desigualdades sociais.

Outra perspectiva a que se opunha às concepções tradicionais do currículo é a de Michael Young. Segundo Galian e Louzano (2014, p.1112), o autor defende dois pontos importantes para entender o currículo: primeiro que a estrutura do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade; e o segundo é que a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem. Ou seja, um dos papéis importantes da seleção do conhecimento que vai para as escolas é a reprodução cultural das relações de classe. Para Apple (2008), a falta de determinados tipos de conhecimento – o lugar em que determinado grupo se encontra no complexo processo de preservação cultural e de distribuição – se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade. (Apple, 2008, p. 49)

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele faz de nós). [...]O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [...]As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas (SILVA, 1995, p. 136)

Nessa lógica, portanto, podemos afirmar que o currículo escolar não é neutro. Na sociedade de classe, atende aos interesses da classe dominante. Também não é estático, por ser algo construído socialmente, está suscetível às mudanças e transformações sociais. Tem a função de legitimar o conhecimento verdadeiro, colocando outras formas de conhecimento como ilegítimas ou desnecessárias para a formação dos indivíduos. Assim, o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chegam hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. (Apple, 2008, p. 103)

Desse modo, para os autores da perspectiva crítica do currículo, não se pode compreender o currículo sem análise a partir do contexto em que é aplicado, pois o

conhecimento na sociedade de classe é distribuído de forma desigual, sendo que a escola tem um papel importantíssimo nessa distribuição. Entretanto, segundo o autor, que baseia sua análise na sociedade estadunidense, as relações de classe não explicam integralmente as razões para essa situação. A economia política racial aparece de maneira bastante forte.

Como Charles Mills alerta, o que sustenta muito da estrutura social da via norte-americana é um *contrato racial* não reconhecido abertamente. Nesse sentido, as sociedades racializadas também são impactadas por essa política de distribuição do conhecimento, já que essa distribuição se dá de forma desigual e a partir dos interesses das classes dominantes na manutenção e reprodução do modelo social, político e econômico vigente. (APPLE, 2008, p.12)

Apple e os teóricos da perspectiva crítica do currículo concentraram suas análises na dinâmica de classe, da qual as chamadas "teorias da reprodução" constituem um bom exemplo. No entanto, logo ficou evidente, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social, que as desigualdades de gênero e raciais também mereciam ser analisadas e questionadas no currículo escolar, sendo assim um direcionamento dado a discussão sob a perspectiva da teoria pós críticos do currículo.

Para Silva (2016), tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É um fato antagônico, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural. O currículo tem sido um lugar de homogeneização cultural nas sociedades socialmente desiguais, quando o grupo dominante é representado majoritariamente em relação aos demais, bem como suas produções intelectuais.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. (SILVA, 2016, p. 102)

Para o autor, dentro dessas perspectivas teóricas do currículo há também suas vertentes. Na teoria pós-crítica, normalmente há uma separação entre aquelas voltadas às questões raciais, as de gênero e também as teorias pós-coloniais do currículo. Esta última tem como objetivo, para além

das diferenças entre os grupos internos de uma determinada sociedade, analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento.

Ela parte da ideia de que o mundo contemporâneo, no momento mesmo em que supostamente se torna globalizado, só pode ser adequadamente compreendido se considerarmos todas as consequências da chamada "aventura colonial europeia" [...] Ela é também bastante abrangente em sua definição do que constituem "relações coloniais" de poder, compreendendo desde relações de ocupação e dominação direta (Índia, países africanos e asiáticos), passando por projetos de "colonização" por grupos de "colonos" (Austrália), para incluir as relações atuais de dominação entre nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural. (SILVA, 2016, p.125)

Assim, é a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo, e é propriamente às questões de identidade, que separa a teoria crítica e pós-crítica. Essas perspectivas teóricas nos ajudam a compreender que o currículo é um importante objeto de estudo, não só para descrever quais os conteúdos priorizados, mas para compreendermos que tipo de sociedade o currículo pretende formar, visto que é um campo construído na direção de transformar vidas humanas, e apresentar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, bem como as regras sociais, a transmissão da cultura e valores de uma determinada sociedade, por meio da escolarização

2.2 Contextualizando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

De acordo com Bezerra e Meucci (2014), os resultados do processo educativo estão associados à articulação entre currículo, Pedagogia e avaliação. Assim, identificam-se três instâncias privilegiadas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ⁹ e o modelo que caracteriza as Licenciaturas no Brasil. Sendo assim, deve-se discutir o Programa Nacional do Livro Didático como política pública importante na formação do conhecimento escolar, pois tem um papel fundamental na transposição do currículo para a prática escolar. Segundo os autores, além disso, esse material é auxiliar na escolha dos conteúdos do professor em sala de aula, em suas páginas se realiza importante atividade de seleção e organização dos conteúdos, logo na definição curricular que traduz a experiência empírica dos docentes.

Para Batista (2011), o livro didático tem sido considerado um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, sendo um objeto reconhecido e privilegiado na cultura escolar. O livro sistematiza o conhecimento acadêmico para o contexto escolar, sendo

usufruído abundantemente em sala de aula, como material de apoio no processo de ensino aprendizagem. Para a autora, sua importância pode ser também verificada nas políticas governamentais que situam o Brasil como país que possui um dos maiores programas de distribuição de livros e pelo seu papel na definição dos conteúdos culturais que serão privilegiados e transmitidos nas escolas. Conforme Merissi (2019, p.57) só em 2018, um valor superior a Um Bilhão de Reais foi investido na compra de Livros Didáticos pelo Estado brasileiro via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Produzidos por grupos editoriais privados e distribuídos pelo Ministério da Educação a todas as escolas públicas do território nacional, os Livros Didáticos também representam o principal elo entre Estado brasileiro e mercado editorial.

A exemplo disso, Merissi (2019) observa em sua pesquisa com professores de sociologia, a frequência do uso desse material didático, afirmando que as respostas dos questionários aplicados sugerem que 100% dos docentes entrevistados recorrem ao livro didático com a finalidade de estudar conteúdos e/ou planejar aula, ou seja, utilizam do material como fonte de referência para o planejamento. Em outra observação a autora apresenta que:

Quando se trata de averiguar a participação destes docentes na escolha do Livro Didático de Sociologia do PNLD, observamos que, destes profissionais, a maioria relata ter participado ativamente do processo de decisão sobre a obra a ser utilizada pela escola, além de relatarem que a maior preocupação, ao escolherem a obra, é sua adequação ao currículo vigente. Observamos que 73% participaram da escolha, seja ativamente ou parcialmente, e apenas 27% declararam não ter participado. (MERISSI, 2019, p.65)

De acordo com a pesquisa, dos que participaram ativamente da escolha 79% disseram usar frequentemente o livro didático em sala de aula, 16% usam as vezes e 5% afirmaram utilizar o livro raramente, já os que não participaram ativamente da escolha do livro didático na sua unidade escolar, 78% afirmam utilizar frequentemente o livro didático e 22% utilizam às vezes. A pesquisa foi realizada com professores atuantes, todos alunos do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFSOCIO), que atuam na região nordeste do país. Ao todo 33 questionários foram analisados, sendo 88% dos entrevistados professores efetivos da rede pública de ensino.

⁹ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> Acesso em: 17 de julho de 2021.

De acordo com Soares e Rocha (2005), a primeira política pública voltada para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil foi a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída por Getúlio Vargas pelo Decreto-Lei no 1.006, de 30 de dezembro de 1938, e recebeu notável atenção de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do período de 1934 a 1945.

Para os autores, a educação era tida como importante ferramenta de dominação ideológica da época, nesse sentido, haviam algumas proibições que se tornariam, portanto, bons instrumentos para a veiculação do ideal nacionalista de Vargas no que se refere, por exemplo, à preservação da língua portuguesa em todo o território brasileiro, impedindo o avanço de núcleos estrangeiros no país. No contexto de modernização do país e construção de uma identidade nacional, um dos maiores interesses em utilizar esse material pedagógico era certamente a disseminação, por meio da educação escolar, do ideal defendido no governo de Getúlio Vargas¹⁰. Como apresentados no Art. 20 da lei, não poderia ser autorizado o uso do livro didático:

a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões; g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras; h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais. i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (Brasil, 1939)

Soares e Rocha (2005) afirmam que ao fim desse período, as questões acerca do livro didático passaram à responsabilidade de diversos órgãos no curso dos diferentes governos, sem que deixassem de existir problemas envolvendo o preço do livro didático, sua qualidade e propostas de avaliação, denúncias de corrupção, ou a pretensão do controle sobre o conteúdo dos livros por parte do estado brasileiro. O PNLD inicialmente competia ao Ministério da Educação, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)¹², hoje é da responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão que capta recursos para o

financiamento de programas voltados para o Ensino Básico. De acordo com (SILVA, 2015, p. 18):

Desde 1985 (Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985), ano em que o PNLD ganhou a formatação atual, o Ministério da Educação (MEC) vem introduzindo mudanças ao programa, na tentativa de aperfeiçoar e dar maior eficiência à sua operacionalização, visto que a sua abrangência em escala nacional requer uma estrutura complexa e um exército de profissionais que atuam em diferentes setores de instituições públicas e privadas. A gestão do PNLD, um programa de proporções gigantescas, envolve etapas de planejamento, execução e avaliação que ocorrem de maneira centralizada na esfera do Governo Federal, mas conta também com a colaboração das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e das instituições escolares.

Para Merissi (2019), no entanto, é importante ressaltar que o Estado não produz Livros Didáticos e, sim, os compra das editoras privadas e os distribui. Nesse sentido, nota-se que a implementação do PNLD atende tanto a princípios democratizantes de acesso à educação, como também corresponde a interesses privados de grandes grupos editoriais.

Tendo inicialmente o PNLD concentrado nas demandas do Ensino Fundamental, a partir de 2003 desenvolve-se o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM). De acordo com Silva (2015), o Programa foi instituído pelo Ministério da Educação, no período do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Resolução nº 38, de 25 de outubro de 2003, como parte da política educacional de ampliação das ações voltadas para a distribuição de material didático.

Além disso, dois outros programas de aquisição e distribuição de livros didáticos foram criados pelo Ministério da Educação na primeira década de 2000: o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) em 2007, e o Programa Nacional do Livro Didático para Jovens e Adultos (PNLD/EJA) em 2009. Esses dois programas visam ofertar livros didáticos para uma população de alunos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada.

¹⁰ Para saber mais: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/getulio_vargas Acesso em: 28 de maio de 2021.

¹¹ Para saber mais: <https://www.gov.br/fnde/pt-br> Acesso em 23 de março de 2020

¹² Para saber mais <https://www.gov.br/fnde/pt-br> acesso em 23 de março de 2020

O PNLD/EM passou a ser executado, de maneira gradativa, desde o ano de 2004, quando o MEC distribuiu, inicialmente, livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para alunos do 1º ano do ensino médio regular, das regiões Norte e Nordeste do país. Em 2005 ampliou a distribuição, gradativamente, aos alunos dos demais estados da federação. Em 2007, 2008, 2009, incluiu obras referentes às disciplinas: Biologia, Química, Geografia e Física, e na edição de 2012, compõe a distribuição de livros de mais quatro, sendo estas: Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira (Inglês) e Língua Estrangeira (Espanhol), ficando para a exposição seguinte a cobertura dos componentes curriculares de Arte e Educação Física. (SILVA, 2015, p.10)

A execução do Programa Nacional do Livro Didático ocorre por meio de diversas etapas:

- a) adesão formal das escolas da rede pública;
- b) publicação do edital de convocação no Diário Oficial da União;
- c) inscrição das editoras;
- d) avaliação das obras didáticas;
- e) elaboração e divulgação do Guia de Livros Didáticos;
- f) escolha dos livros pelos professores;
- g) negociação entre FNDE e editoras;
- h) produção e distribuição das obras didática;
- i) recebimento pelas escolas;
- j) acompanhamento, monitoramento e avaliação do PNLD.

Para Merissi (2019), assim, o PNLD se apresenta como uma categoria privilegiada de análise, pois materializa um elo complexo entre Estado e editoras privadas e evidencia uma política social que se desenha sob a lógica do mercado. Para a autora, entender o PNLD, portanto, é uma tarefa necessária, sendo que as nuances desse programa de grande impacto podem fornecer elementos para a compreensão de uma vasta gama de fenômenos relativos à escola.

A disciplina de sociologia passa a ter livros contemplados pelo programa em 2012, com os livros “*Sociologia Para o Ensino Médio*” e “*Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*”. A disciplina foi tardiamente incorporada ao programa em consequência da sua dificuldade de se estabelecer no currículo escolar. No entanto, foi importante para a sistematização do conteúdo da disciplina, já que diferentemente das outras disciplinas escolares, a sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas. Dessa maneira, para entender essa entrada tardia da disciplina no programa, torna-se necessário entender sua intermitência no currículo escolar brasileiro, desde de sua chegada ao Brasil, por meio da perspectiva Positivista de Auguste Comte.

2.3 O ensino de sociologia na educação básica: uma disciplina intermitente

De acordo com Dantas e Dias (2019), o fim do século XIX foi marcado pela influência do Iluminismo¹³, Positivismo¹⁴ e do Evolucionismo¹⁵. Neste período houveram grandes transformações na maneira de entender o mundo e formaram-se a partir de então correntes de pensamentos que buscavam compreender, por meio da reflexão científica, o desenvolvimento do ser humano e da sociedade, não mais por meio de crenças religiosas. Já não é a vontade inescrutável de Deus que decide sobre os acontecimentos da vida individual e social, e sim o próprio homem que, fazendo uso da razão, é capaz de decifrar as leis inerentes à natureza para colocá-las a seu serviço.

Estas correntes de pensamento conjugaram a busca por uma reflexão política – e científica -, estabelecida a partir da busca por um distanciamento de explicações erigidas de maneira determinada unilateralmente pelo viés religioso e/ou das ciências naturais, constituindo-se, assim, terreno fértil para a introdução da Sociologia na Universidade e sua institucionalização - notadamente tendo como referência a criação do primeiro curso superior de Ciência Social (1887) por Èmile Durkheim, em Bordeaux, França. (DANTAS e DIAS, 2019, p.74)

Não só as transformações no campo científico foram fundamentais para o desenvolvimento da sociologia como método de investigação das relações humanas e sociais, mas também as transformações advindas dos processos revolucionários no século XIX no continente europeu. De acordo com os autores, a sociologia dedicou-se a compreender a forma de sociedade que emergiu no século XIX, fruto de enfáticos processos revolucionários que marcaram o final do século, como a Revolução Francesa¹⁶ e Revolução Industrial¹⁷.

No contexto brasileiro, a sociologia emerge com a propagação do pensamento positivista de Auguste Comte, como coloca os autores,

¹³ O Iluminismo se iniciou como um movimento cultural europeu do século XVII e XVIII que buscava gerar mudanças políticas, econômicas e sociais na sociedade da época. Para isso, os iluministas acreditavam na disseminação do conhecimento, como forma de enaltecer a razão em detrimento do pensamento religioso.

¹⁴ O Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico que surgiu na Europa, mais precisamente na França, entre os séculos XIX e XX. Desenvolvida pelo pensador Auguste Comte.

¹⁵ A teoria da evolução das espécies compreendidas atualmente tem como origem o pensamento do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882). Darwin desenvolveu a ideia de que as mutações das espécies ocorrem de maneira aleatória e sofrem um processo de seleção natural

No Brasil, a Sociologia, ou melhor, o pensamento social proposto por August Comte e o Positivismo, influenciou diretamente a construção dos novos rumos do poder. A Proclamação da República no Brasil (1889) ocorreu marcada pela presença dos militares – que assumiram notado protagonismo no processo que culminou na destituição dos monarcas. Estes militares, em muito, educados na França sob a égide de princípios positivistas, encontraram nas ideias de August Comte bases teóricas para seu levante. (DANTAS e DIAS, 2019, p.74)

Assim, neste contexto, a sociologia, marcada pela sua matriz positivista, começa a figurar nos interesses do alto escalão de um governo que acabara de se instituir, um governo com ideais republicanos. Aqui, Benjamin Constant, militar de carreira, adepto de ideias positivistas, promove, como Ministro da instrução pública, reformas curriculares, conhecidas como ‘Reformas Benjamin Constant’.

Desde então, a sociologia passou por períodos de grandes instabilidades e descontinuidades nos currículos brasileiros. Essa instabilidade e descontinuidade da disciplina na educação básica é algo marcante na história do ensino da sociologia no Brasil, indo e voltando dos currículos escolares. Para alguns autores a ausência da sociologia se dava sempre em períodos mais autoritários, porém alguns momentos em que esse cenário não se configurava a sociologia também esteve de fora das disciplinas escolares. Assim, segundo Moraes (2011), entendemos que a exclusão da sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais ao resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De acordo com o autor, de certa forma, pode-se dizer que os defensores da sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos, durante alguns períodos em que a disciplina foi excluída da educação básica.

Esse impasse começa por volta de 1891, nos primeiros anos da República e vai até 7 de julho de 2006 quando a Câmara da educação básica aprovou por unanimidade o Parecer 38/2007 que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a sociologia disciplinas obrigatórias.

¹⁶ Ciclo revolucionário que aconteceu entre 1789 e 1799, foi responsável pelo fim dos privilégios da aristocracia e pelo término do Antigo Regime.

¹⁷ Foi o período de grande desenvolvimento tecnológico que teve início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII e que se espalhou pelo mundo, causando grandes transformações. Ela garantiu o surgimento da indústria e consolidou o processo de formação do capitalismo.

Ainda em 2006 foram publicadas as *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio-Sociologia*, aperfeiçoando o texto publicado em 2004. (Silva, 2007, p. 420). Segundo Silva (2007), os argumentos para a inclusão da sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade e ensino.

Pode-se observar que dessas concepções depreende-se modelos de currículos muito distintos ao longo da história, e o papel da sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa. Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade (SILVA, 2007, p. 408)

Assim, de acordo com a autora, o processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil, em suas dimensões burocráticas e legais, depende dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino. Para ela, a sociologia como saber escolar pode sempre estar presente de maneira transversal nos currículos de disciplinas como: História, Geografia, Literatura, entre outras, mas como disciplina ela aparece, desaparece, reaparece, enfim tem um “lugar” instável, desconfortável e incerto.

De acordo com Silva (2007), a sociologia como disciplina teve início no curso Normal, que formava professoras para o ensino primário e esteve presente no sexto ano preparatório para o vestibular de alguns cursos, tais como: Direito, Engenharia, Medicina, entre outros. Aqui o currículo implementado era o clássico-científico, baseado nas disciplinas, quando foi incluída, foi como disciplina, com conteúdo e metodologias que derivaram do acúmulo de pesquisas e elaborações teóricas realizados até então.

Entre 1925 e 1942 a sociologia teve a finalidade de indicar os processos de modernização no Estado Novo, com o intuito de cientificar o pensamento sobre a realidade social brasileira. Nesse contexto, são formados os primeiros professores de Ciências Sociais, com a criação dos primeiros cursos da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934. Em 1942, com a Reforma Capanema, foi retirada a obrigatoriedade da sociologia nos currículos das escolas secundárias.

Nos governos militares, entre 1964 a 1985, de acordo com Silva (2007), as Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, tornando-se disciplinas como Educação Moral e Cívica, dentro de um currículo tecnicista. Rompe-se aqui com o eixo baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e ciências naturais. A educação moral e cívica substituiu o

que poderia ser o ensino de Filosofia e Sociologia, jogando fora séculos de reflexões, no caso da Filosofia.

A partir de 1983, já no processo de redemocratização do país, uma série de reformas curriculares são iniciadas e uma variedade de teorias pedagógicas entram em disputa, neste período, surgiram currículos mais próximos do currículo científico, aqui alguns estados como São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, passam, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a ter interesse pela disciplina em seus currículos. Em 1996 a LDB menciona no artigo 3, que ao final do Ensino Médio o aluno deverá ter conhecimentos de filosofia e sociologia, que teve repercussão nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 1999. Para Silva (2007),

Entretanto, esse processo foi atropelado pelo crescimento de uma concepção de currículo baseado no desenvolvimento das competências e que retoma a ideia de currículo regionalizado, ou seja, baseado em conhecimentos aplicados à realidade imediata. Interrompe-se, na maioria dos Estados, o sentido de elaboração dos currículos científicos. (SILVA, 2007, p.415)

Para a autora, no currículo das competências a sociologia e as Ciências Sociais não entram como disciplinas do núcleo comum, mas podem estar na parte diversificada, como disciplinas do núcleo escolhidas pelas escolas. Por isso a disciplina continua instável.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB ¹⁸nº 15/98), regulamentada pela Resolução CNE/CEB3/98, artigo 10, parágrafo 2, alínea b, interpretava a referida passagem da LDB da seguinte forma: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” colocando a responsabilidade do conhecimento exigido na LDB, de que ao final do Ensino Médio o aluno deverá ter conhecimentos de filosofia e sociologia, nas outras disciplinas escolares, que claramente não contavam com profissionais devidamente qualificados nesta área do conhecimento. Para Moraes (1999), Ropé e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada à uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas de reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. (SILVA, 2007, p. 415)

Outro momento emblemático na história da disciplina na educação básica foi em 2000, quando tramitou no Congresso Nacional um projeto de lei (PL nº 09/00) que visava a alterar o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da Lei¹⁹ nº 9.394/96, afirmando a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio. Tal projeto passou pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, sendo vetado integralmente pelo presidente da República (Moraes, 2001). Curiosamente, Fernando Henrique Cardoso, o presidente em exercício que vetou o projeto, é sociólogo e professor de sociologia.

Somente a Lei 11.684²⁰, de 02 de junho de 2008, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Ainda assim, a disciplina sofre constantes ameaças de ser excluída da grade curricular de disciplinas da educação básica, mais precisamente do Ensino Médio, período escolar em que a disciplina é lecionada nos dias atuais.

A exemplo disso, em 2017, no governo de Michel Temer – que assumiu a Presidência da República após o impeachment da então presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff –, o currículo do ensino médio é reestruturado, e a obrigatoriedade da disciplina de sociologia e de outros componentes curriculares torna-se ameaçada. Por força da Lei nº 13.415 de 2017, a LDB é modificada, a disciplina perde o seu caráter obrigatório, uma vez que é possibilitada a diluição de seus conteúdos dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Tendo em vista as novas demandas postas pela Lei 11.684/2008, uma questão que teve sua importância delineada em âmbito estadual e nacional foi a construção do currículo da disciplina, que sistematiza e organiza o conteúdo a ser trabalhado. Assim, diversas pesquisas sobre o ensino de sociologia emergem nas universidades e entre os profissionais que buscam compreender a seleção desse conteúdo. Para Merissi (2019), trata-se de um objeto em fase de consolidação que, apesar da intermitência da disciplina, se mantém como uma agenda de interesse entre cientistas sociais preocupados com as questões da educação brasileira.

¹⁸ Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf> Acesso em: 8 de março de 2021.

¹⁹ Para saber mais: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=902BB63E71A5915DE8923F28142E9043.proposicoesWebExterno2?codteor=455776&filename=Tramitacao-PL+919/2007 Acesso em: 14 de março de 2021.

Nessa agenda observam-se temas como currículo, recontextualização dos saberes acadêmicos para escolares, produção de material didático, entre outros. À medida que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio passa por períodos de entradas e saídas do currículo, mais questões de pesquisa se mostram suscetíveis de análise. A partir daí, os temas que passam a compor o currículo despertam debates acadêmicos e públicos, como aponta Bueno e Carniel (2018), tencionando disputas que geram reflexos no âmbito das práticas escolares bem como na produção de material didático de Sociologia. (MERISSI, 2019, p.61)

Nesse sentido, a sociologia, visto ser uma disciplina com histórico recente vem potencializando pesquisas acerca do conteúdo na educação básica, que ainda passam por revisões, avaliações e debates acerca da transposição do conteúdo acadêmico para o conteúdo escolar. Aumentaram também nesse período os incentivos à produção de materiais didáticos para trabalhar a disciplina e a formação continuada e qualificada dos docentes que atuam nas escolas, um exemplo concreto disso é a criação do Programa de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), que busca qualificar os professores da rede pública de ensino, bem como avançar na elaboração e criação de material didático pedagógico para a disciplina, contando com polos universitários em várias regiões do país.

²⁰ Para saber mais: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111648.htm Acesso em: 23 de agosto de 2021.

²¹ Para saber mais: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm acesso em 23 de Agosto de 2021

CAPÍTULO 3. POPULAÇÃO AFRICANA E AFRO-DESCENDENTE: DA EXCLUSÃO AO ACESSO À EDUCAÇÃO E AO CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo, passamos a analisar de forma mais específica a questão do negro e a educação. Procuramos aqui apresentar a discussão em torno dos desafios da população negra no acesso à educação escolar, as mudanças na representação social do negro nos livros didáticos, tal como a trajetória de reivindicação dos movimentos negros no tocante a reparação dos danos causados a essa população após séculos de escravização, desumanização e exclusão. Ao final, apresentamos os desdobramentos dessas demandas na promulgação da lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Aqui, aprofundamos nossos olhares para pensar a importância da história e cultura afro-brasileira e Africana no currículo escolar, visto sua exclusão histórica e sistemática.

3.1 O acesso à educação escolar do negro no Brasil

De acordo com Domingues (2007), os negros no Brasil têm passado por uma miríade de dificuldades na área educacional, liderando as estatísticas em matéria de evasão escolar, repetência e analfabetismo. Esse círculo vicioso, porém, não é novo. Segundo a autora, desde a época da escravidão, o negro enfrentava obstáculos nessa área. Vale lembrar que os escravos eram desprovidos dos direitos sociais e políticos mínimos, uma vez que a Constituição de 1824 não lhes garantia o exercício da cidadania²². Eles sequer eram alfabetizados. De acordo com Nunes (2014),

A exclusão do negro nesse cenário está associada a dois 2 resultantes processos vividos por certos grupos sociais ao longo de um movimento histórico que os vetou e, ao mesmo tempo, criou um estado que os impõe hoje na condição de serem incluídos. No caso específico do negro, a somatória de critérios como discriminação racial em função da cor da pele, a estigmatização e a rejeição chegou historicamente a tal ponto, que foram excluídos completamente do cenário educacional, um problema que até hoje tem reflexos e consequências na promoção de sua cidadania e sociabilidade. (NUNES, p. 2, 2014)

²² Para saber mais: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em 04 de junho de 2021.

Segundo o autor, a educação escolar do negro no Brasil se destaca historicamente no fato de que não existia nenhuma espécie de educação formal destinada a ele, sua existência social era negada, além do mais, o argumento geral é de que eles tinham que trabalhar, pois foram trazidos da África para servir a economia.

Romanelli (1978) em “História da educação no Brasil”, ao observar o acesso à educação no período colonial brasileiro, evidencia que pequenos grupos pertencentes à elite escravocrata da época desfrutavam desse tipo de formação. Segundo a autora, foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação das formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através das obras jesuítas.

“Afim, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados”. (ROMANELLI, 1978, p. 33). Para a autora, foi a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural.

Explicitamente se constata nas leis provinciais de 1837, que exclusivamente prescrevem sobre o ensino público: “[...] são proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos.” (GOMES, p.4, 2008). Esse cenário se manteve mesmo após abolição da escravidão em 1888. De acordo com Passos (2012, p.140)

A exclusão dos escravos e portadores de doenças contagiosas do acesso à educação, na análise de Fonseca (2002), pode ser entendida sob dois aspectos: pelo perigo que a instrução, entendida aqui como acesso à leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino, já que, estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam “contaminar” o espaço social. Nessa leitura, o contato com os escravizados poderia, também, “contaminar” as crianças com uma cultura primitiva que remontava à África.

Somente com o advento da Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, estabeleceu que as crianças, nascidas após a publicação da Lei, fossem entregues pelos proprietários aos cuidados do Estado, mediante indenização, para serem educadas. Aquelas que

não fossem entregues mantinham-se como escravas até os 21 anos. Passos (2012, p.142). Entretanto, os registros da época mostram que um número muito abaixo do contingente de crianças existente foi entregue.

As crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso à educação, no entanto, não deveriam ser inseridas na cultura da leitura e da escrita, pois isso poderia comprometer sua função no processo produtivo. O objetivo da educação, portanto, nessa perspectiva, era contribuir para edificar uma realidade social para o Brasil, na qual os negros eram tidos como indispensáveis de serem adequados às novas relações sociais que começavam a se esboçar. (PASSOS, 2012, p.143)

Com relação ao período republicano a autora afirma que o projeto de escola não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. Nesse período ampliava-se o avanço de teorias racistas que classificavam os grupos sociais em superiores e inferiores, estes se utilizavam da teoria da evolução, para justificar a classificação civilizatória da humanidade a partir do determinismo biológico, utilizando da ciência para legitimar tal fato. Assim, havia a necessidade não de incorporar esses grupos aos avanços sociais da época, mas fazê-los desaparecer.

As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. (PASSOS, 2012, p.144)

De acordo com Nunes (2014), entre 1920 a 1930 ocorreram várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas de ensino (Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira na Bahia, Francisco Campos em Minas Gerais). Tais reformas condenaram o elitismo na educação e preconizavam uma escola pública gratuita e obrigatória para todos, sem preconceitos de raça e ou gênero. Segundo o autor, esse período teve uma significativa influência progressiva na educação do negro, devido às mudanças no panorama econômico – cultural e político do pós-guerra; O Brasil começou a repensar sobre seu potencial em diversos setores, e no educacional houve inovações pedagógicas de valorização cultural, com ênfase na diversidade, e nesse cenário a cultura africana passou a ser discutida nos espaços acadêmicos.

Também surgiram diversas universidades brasileiras, dando início a uma trajetória cultural e científica sem precedentes. (Nunes, 2014, p.8)

No entanto, esse movimento parece não ter feito muita diferença na situação da população negra em relação ao acesso à educação escolar, Abdias do Nascimento (2016), em “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado” apresenta os índices de ocupações dos negros em diversos setores da sociedade nos anos de 1950. Segundo o autor, o Censo desse ano mostrou a disparidade de negros e brancos, tanto em relação aos postos de trabalho, dos territórios que ocupavam nas grandes cidades do país, bem como, na formação escolar, dividida naquele período em elementar, secundária e universitária. Segundo o Censo, a população do país somava 51.944.397, com a seguinte distribuição educacional: Os brancos eram 90,2% na instrução elementar, 96,3% na educação secundária e 97,8% na universidade, enquanto os negros e mulatos, ocupavam 6,1% na instrução elementar, 1,1% no ensino secundário e 0,6% na universidade.

Conforme Nunes (2014, p. 8) a partir da década de 1960, com a ampliação da rede de ensino público em todo o país, o ingresso do negro às escolas públicas tornara-se rotineiro. Já o movimento de 1964 foi considerado um marco na interrupção dessa tendência progressiva na educação brasileira. Para o negro, foi um período de superação da inferioridade educacional, dessa vez, expressa no universo autoritário do ensino tecnicista militar, e com o surgimento da linguagem racista, através de insultos, agressões e estereótipos.

Os anos 60 e 70, do século XX, são marcados pelo silenciamento que a opressão do regime político ditatorial, o qual faz “desaparecer” a questão racial do debate público e a “democracia racial passa de mito a dogma” (JACCOUD, 2008, p. 56), pois, se não há discriminação racial, não há porque ter medidas para assegurar a igualdade racial. Porém, como é sabido pelos movimentos negros, os estereótipos e preconceitos raciais não tiveram trégua, pelo contrário, influenciaram e continuam influenciando a mobilidade intergeracional, desqualificando e restringindo o lugar social de homens e mulheres negros no mercado de trabalho e na educação (JACCOUD, 2008). As organizações negras não deixaram de existir nesse período, pelo contrário, se ampliaram com o surgimento de outras e, portanto, a luta antirracista se manteve na agenda nacional. (PASSOS, 2012, p.152)

Para a autora, o debate sobre o racismo e as desigualdades raciais tomou outras proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ainda que muitas vezes, essas questões estivessem diluídas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. É na década de 1990 que se consolida, pós-constituição de 1988, a expansão do acesso ao ensino público, no entanto, marcada pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação

com a escola (PASSOS, 2012). A expansão do acesso não garantiu a permanência e sucesso escolar desses jovens. De acordo Dayreel (2007), se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade. Entretanto,

[...] a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Isso resultou, na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra. Este novo cenário impõe ao Estado brasileiro uma nova agenda e força atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira: as políticas universalistas são questionadas e se revelam como insuficientes, na medida em que não conseguem atingir a população negra. (PASSOS, 2012, p.153)

Segundo dados do IPEA 2005²³ (BENTO; BEGHIN, 2005), o Brasil contava com 11.5 milhões de jovens negros na faixa etária de 18 a 24 anos, com uma taxa de analfabetismo de 5,8% bem acima de 1,9 constatado na população branca da mesma faixa etária. Em média, os jovens negros têm dois anos a menos de estudo que os jovens brancos, sendo 7,5 para negros e de 9,4 anos para os brancos. Em relação ao abandono escolar, cresceu tanto o percentual dos alunos que abandonaram a escola (de 60,65% para 67,31%), como daqueles que, embora não tenham concluído a educação básica, ainda permanecem na escola (de 62,43% para 65,41%). Para Passos (2012), é possível perceber o quanto o Estado brasileiro foi forjando e normatizando juridicamente a exclusão da população negra das políticas educacionais.

A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX. (PASSOS, 2012, p.153)

²³ Para saber mais: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=30&category=301&Itemid=352
Acesso em: 12 de junho de 2019.

Quando não excluídos diretamente dos bancos escolares, como nos casos de exclusão explícita desse grupo ao acesso à educação por meio de leis, são indiretamente afetados pelas condições estruturais das escolas públicas, que acumulam problemas nos territórios onde a maioria da população negra está localizada, como no caso das escolas periféricas das grandes cidades. Segundo Passos (2012, p.140), Rosemberg (1987) identificou, na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos professores mais frequente, o prédio escolar era deficiente! Tais elementos autorizam a afirmar a continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável.

No entanto, não só a dificuldade de acesso e permanência no sistema escolar tem sido um problema, pois, conseqüentemente, há também o reflexo dessa desigualdade no que tange o acesso ao currículo escolar por parte desse grupo. Muito tem sido revisto e questionado sobre a presença da história e cultura afro-brasileira e africana nos conteúdos escolares, a produção de conhecimento e saberes, sua participação na cultura nacional, bem como a representação social desse grupo feita pelos materiais e livros didáticos.

3.2 A representação social do negro no livro didático

Para Silva (2011), compreender o conceito de representação social, a sua função em nível do social e seu histórico, bem como “por que” ela é produzida, é importante para a interpretação das transformações da representação social do negro. Atualmente, podemos verificar em produções acadêmicas, principalmente no campo das disciplinas de História e Língua Portuguesa, análises dos conteúdos curriculares relacionados às temáticas raciais nos livros didáticos e a representação social do negro nesse material, principalmente após a promulgação da lei 10.639/2003, quando esses debates tiveram um significativo aumento. Esse conceito tem auxiliado autores e autoras que buscam compreender a representação social de vários grupos sociais, seja no currículo ou nos meios de comunicação, bem como seus impactos na subjetividade desses e de outros grupos sociais.

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum [...]. (MOSCOVICI, 1981, p. 181) [...] A representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar [...]. (MOSCOVICI, 1978 apud SILVA, 2011, p.27)

Na vida social há situações em que “cada pessoa é uma representação de uma pessoa” (MOSCOVICI, 1978, p. 64), como os filhos dos ricos, dos artistas, etc., e as reações dos indivíduos não são a essas pessoas, mas ao nome e posições que ocupam. Quando se trata de um indivíduo ou grupo estranho, ele não é julgado por si próprio, mas pela etnia, raça, classe ou nação a que pertence como os judeus, os ciganos, os negros, os pobres, entre outros. (MOSCOVICI, 1978 apud SILVA, 2011, p.30)

Segundo Silva (2011), os estudos de representação social não são antigos. Tiveram início quando Moscovici criou o termo, escrevendo a sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, em 1961. Diversas obras confirmam a existência desse campo de investigação, tais como Moscovici (1978), Jodelet (1984, 1989), Ibanéz (1988), Doise (1990, 1993). Ana Célia da Silva, pioneira nos estudos sobre a representação do negro nos materiais didáticos no Brasil, afirma que começou seu interesse por esse objeto de pesquisa presenciando a auto rejeição dos alunos negros em sala de aula, em seu período como professora na educação básica. A autora pressupõe que os estereótipos veiculados nos livros didáticos determinam em grande parte os comportamentos de auto rejeição e rejeição aos assemelhados étnicos e a tentativa do branqueamento do negro, de mesmo modo que, a introjeção e assunção dos valores ideológicos eurocêntricos e a disseminação do “mito” da democracia racial. Para a autora,

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução. Por isso Moscovici (1978) considera que as representações sociais constituem-se no senso comum dos indivíduos, elaborado a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias. (SILVA, 2011, p.31)

Nesse sentido, Silva (2011) analisou quais os estereótipos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclo²⁴, utilizados frequentemente por professores nos anos 90, bem como, compreender qual a percepção dos professores quanto a serem agentes mediadores desses estereótipos na sua prática pedagógica. Analisando as características dos personagens presentes nos livros, a autora constatou que em todos os livros analisados o branco foi o personagem predominante. Quer nas ilustrações, quer nos textos, enquanto que o negro apareceu como minoria, de forma desumanizada, estereotipada, inferiorizada e sem direitos de cidadania, o branco foi associado a belo, puro, bom, inteligente. Com relação a esses estereótipos, a autora afirma que influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam ao grupo ao qual se atribuem características desumanizadas e estigmatizadas. Segundo Silva (2011), o estereótipo constrói ideia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão, constituindo também um eficaz instrumento de internalização da ideologia do branqueamento.

A autora analisa a presença marcante desses estereótipos em relação a figura da mulher negra, do negro homem escravo e do homem negro livre, tanto nas imagens como no conteúdo textual. A mulher negra, foi ilustrada e descrita em todos os livros como empregada doméstica. O homem negro também é ilustrado e descrito apenas como trabalhador braçal do campo e da cidade, dessa forma, o livro didático omite toda a contribuição econômica e a diversidade de funções e papéis desempenhados pelo homem negro no Brasil, desde a sua chegada até os dias atuais.

A representação estereotipada do negro escravo pode ser vista como uma tentativa de negar-lhe a cidadania após a abolição. Assim, manter presente a imagem do escravo pode ser vista como uma estratégia do poder de manter a inferioridade e a subordinação. [...] também personifica o estereótipo de submissão, da servidão, da incapacidade de reação que a historiografia convencional atribuiu ao negro escravizado. Fixar essa imagem pode ser uma maneira de camuflar toda a luta de resistência e expansão cultural feita pelos escravos [...] (SILVA, 2011, p.58)

De acordo com Ana Célia Silva, em sua pesquisa o livro didático reproduz e reforça as relações raciais baseadas na discriminação²⁵, apresentando como natural o tratamento desigual

²⁴ Atualmente é chamado de Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

²⁵ A discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

nessas relações. Além de internalizar e reproduzir o tratamento pejorativo em relação ao negro, o livro didático expande a invisibilidade do povo negro, uma vez que este é quase ausente.

Apesar de o livro trazer esse grupo de forma estereotipada e inferiorizada explicitamente na maioria dos casos, há também uma narrativa que reforça a teoria do embranquecimento e o mito da democracia racial, fundamentais para a compreensão do que há por trás dessa representação presente nos livros. Segundo a autora

Apesar de todas as tentativas de inferiorização e extermínio simbólico e real, apesar da situação de marginalização a que é submetido o povo negro no Brasil, tenta-se por várias razões apresentar ao próprio negro, aos demais componentes da sociedade e ao mundo, uma imagem do Brasil onde existe harmonia e integração entre raças, o “mito da democracia racial” (SILVA, 2011, p.60)

Ao final da pesquisa afirma que por meio do mito da democracia racial, o Brasil consegue manter, em grande parte, o segmento negro subordinado socialmente, inferiorizado e sem oportunidade de se articular politicamente, sem o grau de tensão de sociedades abertamente racistas. Nessa lógica, tanto a representação negativa, subordinada e submissa dessa população, quanto a exclusão de sua contribuição histórica, política e social nos conteúdos dos livros didáticos, são em demasia ferramentas essenciais para a reprodução da desigualdade e para a manutenção dos lugares sociais ocupados por esse grupo, como também, tem clara intenção de mascarar os conflitos raciais existentes no país, por meio da reprodução da harmonia social e étnica e com a valorização da mestiçagem, tornando-se assim, um instrumento de controle social e ideológico. (SILVA, 2011)

Como já foi apontado, o período colonial e a colonialidade, buscou legitimar a dominação, escravização e a exploração produzindo e transmitindo a superioridade europeia em sobreposição às demais populações que já habitavam e que foram sendo inseridas no território brasileiro, como no caso da população africana. Mais tarde essa ideologia foi fundamentada pelas teorias racialistas produzidas no século XIX. Assim, os ideais racistas permaneceram e foram incorporados em diversos segmentos da sociedade, tendo, a educação como um dos principais meios de conservação e reprodução dessa ideologia. Para Sueli Carneiro (2005, p. 112),

Então, se o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, será o controle do acesso à educação um mecanismo insubstituível, posto que “a educação emerge como uma dimensão central dessa investigação, na medida em que a educação participa do conjunto mínimo de oportunidades sociais básicas que contribuem para assegurar equidade e justiça social.” É porque se pretendeu hierarquizar, que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social.

Para Silva (2011), a representação social trata-se de um processo psicossociológico de produção de significados, ou seja, trata-se de maneiras de ver, de pensar, de representar o mundo a nossa volta, as quais – mesmo em um ambiente escolar, e especialmente nele, envolvem elementos de ciência e elementos do senso comum. Essa representação tem reflexo também na auto percepção desse grupo sobre si mesmo, pois a partir da teorização sobre representações sociais, a autora conclui que a representação de um grupo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo. Nesse sentido, transformar as representações sociais significa transformar o senso comum, os processos de formação de conduta e as relações com o “outro”, cabendo aos educadores procurar identificar e multiplicar os fatores que podem determinar essa transformação.

Contudo esse cenário encontrado pela professora Ana Célia nos anos 90, tem sido transformado positivamente nas últimas décadas, com a ascensão dos movimentos sociais negros, políticas de ações afirmativas e estudos pesquisas que apontam a necessidade de transformar essa realidade, os livros atualmente têm sido reformulados nesse sentido. Para a autora, ganhos foram obtidos no processo de tornar os materiais didáticos, um instrumento de veiculação das diferenças étnico-raciais, mesmo que ainda, em sua grande maioria, os livros não representem a alteridade e diversidade humana de forma positiva, muitos deles já representam o negro sem estereótipos e estigmas. Essas mudanças, são por efeitos das políticas afirmativas educacionais, reivindicadas historicamente pelo movimento negro brasileiro.

3.3 A educação e os movimentos negros no Brasil

O Movimento Negro Brasileiro, tem sido fundamental no que concerne as conquistas dos negros no acesso à educação e ao currículo escolar. Todas as formas e configurações que existiram e existem desse movimento no decorrer histórico, priorizaram a educação como

demanda principal desse grupo. Por Movimento Negro Brasileiro, entendemos, conforme Gomes (2017), as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. No que se refere às organizações de maior proporção, houveram variadas configurações presentes na história: a Frente Negra Brasileira, da União dos Homens de Cor, do Teatro Experimental do Negro e o mais recente, o Movimento Negro Unificado. No entanto, participam também dessas definições,

Os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e, culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante complexa diáspora africana. (GOMES, 2017, p. 24)

Segundo Domingues (2007), das associações de recorte racial da primeira fase, pós-abolição, a Frente Negra Brasileira (FNB) (1931-1937) foi a que alcançou maior grau de organização e estruturação, sendo, sem sombra de dúvida, a mais importante da época. Ela se destacou pelo tempo em que permaneceu ativa, pelo número de adeptos, pelas realizações e, também, pela quantidade de atividades que desenvolveu. Para o movimento a questão educacional ia além da escolarização, pensava-se uma educação integral, compreendendo tanto a escolarização quanto a formação cultural e moral do indivíduo. Segundo Domingues (2007), analisando as publicações de jornais e manifestos do grupo,

A palavra “educação” era usada freqüentemente com esses dois sentidos. Já a palavra “instrução” tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. A “instrução” foi uma das questões mais pautadas da FNB. Em quase todas as edições do jornal da FNB, A Voz da Raça, encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela se instruir. (DOMINGUES, 2007, p.28)

A autora completa ressaltando que o primeiro grande projeto do departamento de Instrução foi a criação de um curso de alfabetização, em 1932. Era em princípio destinado a todos os negros (“menores e adultos”), associado ou não à entidade, no período noturno. Posteriormente, em 1934, a FNB passou a oferecer o curso primário. Outro projeto da FNB no terreno educacional foi a organização de uma biblioteca. Os livros eram adquiridos principalmente por meio de doações dos associados.

Passos (2012) aponta que a Frente Negra Brasileira chegou a criar uma escola, cuja proposta tinha como lema: Congregar, Educar e Orientar. Ainda que essa experiência tenha sido interrompida com o fechamento da Frente Negra pela ditadura Vargas, ela iniciou um debate sobre a educação dos negros no Brasil, com repercussão nos anos subsequentes. (PASSOS, 2012, p.154). Vale lembrar que a Frente Negra Brasileira era neste período a maior organização negra que temos conhecimento, mas não a única, havendo grupos e coletivos menores e clubes que também eram ativos, inclusive nas ações voltadas à ampliação da formação educacional do negro.

De acordo com Domingues (2007), o Estado Novo (1937-1945) caracterizou-se por ter suprimido os direitos democráticos, o que inviabilizou qualquer movimento contestatório. Dessa fase, uma das principais entidades foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves²⁶, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (apud SILVA, 2005, p. 177).

Na sessão intitulada “Nossas Reivindicações”, ficou consignado: “3o . – Ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros de cor como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos de ensino superior do país, inclusive estabelecimentos militares” (Idem, p. 178). Tudo leva a crer que essa foi a primeira vez que uma organização do movimento negro reivindicou por parte do Estado brasileiro a adoção daquilo que posteriormente ficou conhecido como políticas de ações afirmativas. (DOMINGUES, 2007, p. 30)

Embora sem o mesmo grau de penetração que a UHC teve na “população de cor”, o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi um outro grupo importante dessa fase. Fundado no Rio de Janeiro, em 1944, tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. (DOMINGUES, p. 30, 2007). Segundo Passos (2012) o TEN realizou cursos noturnos de alfabetização de adultos, com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, literatura, noções de teatro etc. para trabalhadores, operários, desempregados, empregadas domésticas, entre outros.

²⁶ Fundou a União dos Homens de Cor (UHC), uma organização destinada à ação contra o preconceito de cor e pela elevação moral e cultural do negro, por via, principalmente, da assistência social. Essa rede foi fundada em Porto Alegre, em janeiro de 1943, por João Cabral Alves que, segundo seu estatuto, era farmacêutico e articulista. Alves também trabalhou no jornal *União* (DOMINGUES, 2007) https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf Acesso em: 17 de abril de 2021.

O projeto políticopedagógico do TEN articulava a educação como estratégia para a visibilidade e inserção de negros e negros, tendo o teatro como instrumento. O TEN realizou cursos noturnos de alfabetização de adultos, com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, literatura, noções de teatro etc. para trabalhadores, operários, desempregados, empregadas domésticas, entre outros. As aulas consistiam na leitura de peças teatrais e em palestras temáticas sobre história do teatro, decoração, cenografia, literatura dramática etc. (CEVA, 2006, apud PASSOS, 2012, p. 154)

O contexto político pelo qual passava o país definiu muito a intensidade e existências do movimento, assim como no período do governo Vargas, o movimento foi suprimido e precisou se reinventar, também a instauração da Ditadura Militar de 1964 provocou uma retração do movimento, que só consegue de fato voltar por volta dos anos 70, quando nasce, em um congresso de lideranças, o Movimento Negro Unificado. Em consonância, Domingues (2007) aponta que o nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro. Uma das preocupações da entidade foi a de intervir na esfera educacional. Já no seu programa de ação, preconizava-se uma educação voltada para os interesses do “povo negro e de todos os oprimidos”

De acordo com a autora, a principal bandeira desfraldada pelo MNU e pelo conjunto do movimento negro brasileiro, nessa fase, foi a da inclusão de conteúdos programáticos referentes à história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas, pois, como aponta Oliveira e Candau (2010), há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade.

Segundo Gomes (2012), essa demanda pode ser observada também no âmbito acadêmico, com o aumento da produção de pesquisas sobre as temáticas raciais de intelectuais, ligados ou não ao Movimento Negro, contra os processos de colonização impregnados na América Latina e no mundo, que indagam a primazia da interpretação e produção eurocentrada do conhecimento, e contribuíram com a ressignificação da abordagem da temática racial, fundamentais para embasar as discussões não só de uma nova abordagem sobre as questões do negro no Brasil, mas, também, sobre políticas públicas e ações afirmativas para essa população, questionando as políticas universalistas, principalmente no âmbito educacional. Alguns intelectuais como, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga, Lélia Gonzales, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Ana Célia

Silva, dentre outros, compuseram uma geração que colocou em foco esses debates e abriram o caminho para outros intelectuais negros. Gomes (2017) destaca que, para ela, o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. Nesse sentido a autora destaca que,

Em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), o qual se encontra em sua nona edição (2017). A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos. (GOMES, 2017, p. 35)

Todas essas demandas e ações, tiveram seus resultados no âmbito educacional, a autora destaca em seu livro "O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta", as principais delas: como, em 2004, quando foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria continuada, Alfabetização e Diversidade (secad); 2003, quando sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26 A e 79 B e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, sendo novamente alterada pela lei 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena. Também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); A Lei 12.288/2010²⁷ e a sanção da Lei 12.711/2012²⁸, que dispõe sobre cotas raciais para ingresso nas universidades e nas instituições federais de Ensino Técnico e Nível Médio.

Essas mudanças não assumiram de fato a radicalidade inicial proposta pelo movimento, mas foram necessárias no contexto de desigualdade racial na educação, como apontam os índices educacionais citados anteriormente. Essas políticas públicas e ações afirmativas colocam de alguma forma o debate à tona para repensar as relações raciais e as desigualdades advindas dessa. No entanto, as leis, na maioria das vezes, enfrentam diversos desafios para

²⁷ Para saber mais: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm Acesso em 14 de abril de 2020.

²⁸ Para saber mais: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em 14 de abril de 2020.

serem concretizadas na prática cotidiana, pois vários outros aspectos são fundamentais para o desenvolvimento dessas funções.

Esse cenário pode ser visto tanto no ambiente universitário quanto no escolar, pois as cotas, mesmo contribuindo com a inserção desses alunos nas universidades, ainda não alcançou de fato um número significativo nos cursos mais concorridos como Engenharia, Direito e Medicina, bem como, o currículo eurocêntrico que legitima um único conhecimento e deixa à margem as pesquisas que vão na contramão, ou que se propõem a pensar as relações raciais no país. Nas escolas o conteúdo relacionado à história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, ainda ficam a cargo de indivíduos que propõem projetos, por se identificarem com a causa.

3.4 Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Entender a lei 10.639/03 como resultado de uma pressão histórica do movimento negro brasileiro sobre a responsabilidade do estado em garantir a participação da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, é também entender que deve-se incorrer na busca pela sua efetivação as demandas e transformações esperadas e exigidas por esse movimento após a sua promulgação. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é um documento de orientação aos professores e gestores, que busca dar essa dimensão, visto que sua construção teve contribuição direta de intelectuais e militantes ligados ao Movimento Negro Unificado, como a relatora do documento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²⁹, conhecida por sua atuação na educação do negro no Brasil.

Assim, antes da análise que compete a este trabalho, buscamos aqui entender os desdobramentos da lei e as colocações, indicações, exigências e contribuições das diretrizes, para assim basear a análise naquilo que se espera do documento, conseqüentemente, reflexo do que espera os movimentos que buscaram essa política de reparação.

²⁹ Para saber mais: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do> Acesso em: 20 de novembro de 2020.

A Lei 10.639/2003, alterou a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, nas disciplinas que compõem o currículo oficial da Rede de Ensino no Brasil. A promulgação da lei vem de um histórico de lutas e reivindicações dos movimentos negro brasileiro, como apontado anteriormente, sobre a ausência de conteúdos que abordassem a contribuição histórica, política e cultural dos africanos e afro-descendentes na construção e desenvolvimento do país, bem como, denunciando a prática histórica de representar essa população baseada em estereótipos racistas, sempre vinculada a escravidão, inferiorização e violência, como também, reprodutora do mito da democracia racial. De acordo com Gomes (2012), esta reivindicação tem sido construída, também, por um outro olhar: um olhar emancipatório dos negros e negras em movimento. Isto significa incluir no conteúdo

[...] ações dos negros brasileiros nas lutas abolicionistas, as irmandades religiosas negras, a produção da imprensa negra, as organizações e as associações negras que investiram na educação de crianças, jovens e adultos e a presença de negros na cena artística e cultural brasileira. Este olhar articulou e articula o dentro e o fora. Diz respeito a uma produção do conhecimento feita pelos negros e com os negros e não apenas sobre o negro e para os negros como se estes fossem simplesmente meros objetos ou temas de estudo. (PASSOS, 2012, p. 155).

Ou seja, a lei é importante não só para incluir nas disciplinas temas relacionados à população negra e as relações raciais, mas busca reverter o cenário no campo da produção de conhecimento, questionando, qual conhecimento é passado nas escolas, e ressaltando a importância de que outros tipos de conhecimentos existem e são necessários, principalmente pensando um sistema de ensino que trabalha diretamente com a pluralidade étnica e cultural, aspirando os alunos que ocupam as escolas brasileiras e a diversidade existente neste país.

Segundo Miranda *et al* (2012) a lei, de início, trouxe consigo uma intensa polêmica: para alguns, significava uma imposição de conteúdo; para outros, uma concessão. No entanto, o empenho de educadores, dos movimentos negros e os vários fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo MEC, ampliaram o debate conquistando espaços significativos como parte da luta antirracista. Nesse sentido impulsionou mudança, junto das cotas raciais nas universidades

do país, ampliando as discussões, tais como: currículo, práticas de ensino, multiculturalismo, educação inclusiva e etc. Nesse sentido, a promulgação da lei 10.639/03 teve reflexo não só no âmbito escolar, mas também, no espaço acadêmico, questionando, inclusive as referências teóricas eurocêntricas e a invisibilização da intelectualidade negra, na mídia, redes sociais, bem como, pode-se notar, a ampliação dos estudos sobre as relações raciais no Brasil.

Para dar subsídio para aplicação da Lei 10.639 e aprofundar o debate junto à comunidade escolar, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, busca tratar tanto da importância da lei como reparação histórica, como dos desvelamentos para a prática educativa sob a perspectiva antirracista, trazendo sobretudo, o objetivo do documento que visa ampliar no conteúdo escolar, a valorização da população negra como sujeitos históricos de forma positiva, tal qual, a desconstrução do mito da democracia racial. De acordo com o documento, disponível no site do Ministério da Educação, para a elaboração das diretrizes

[...] foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas (BRASIL, 20004, p. 10).

Nesse sentido, o documento busca trazer um panorama das dificuldades encontradas, historicamente pela população africana e afrodescendente no acesso à educação, contextualizando as proibições no período colonial, até as dificuldades encontradas atualmente. Com isso, o parecer conduz para o esclarecimento das ações afirmativas como correção e reparação histórica, a qual a população negra tem direito por todos os anos de escravidão e desigualdade pela qual ela é submetida, assim como, pelo processo de branqueamento, marcado pelas teorias racistas e a reprodução do mito da democracia racial, que afastou qualquer política de reparação, colocando a sociedade brasileira como um paraíso racial, e assim, camuflando os conflitos raciais, a invisibilização e a contribuição desta população na construção desta

sociedade. Com essa abordagem o documento expressa as atuais demandas educacionais, que estão agora direcionadas com maior enfoque aos currículos, demonstrando a clara conexão com as demandas do Movimento Negro Unificado e um tom mais político. Segundo Abreu e Mattos (2008),

Também redigido por especialistas, no âmbito do campo especificamente pedagógico, o texto do parecer aprovado pelas “Diretrizes” possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que diretamente relacionado à questão do combate ao racismo. De maneira inequívoca, educadores diretamente ligados aos movimentos negros respondem agora pela redação do documento. Nesse sentido, o parecer propõe “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”. (ABREU; MATTOS, p. 9, 2008).

De acordo com o documento - Visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais, e criando pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, o caminho escolhido pelas “Diretrizes” foi a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros - (BRASIL, 2004, p. 9). Nesse ponto de vista, não se nega a necessidade de abordar as condições históricas de desigualdade dos negros desde o período escravocrata, as implicações disso nos dias atuais, as transformações e ressignificações do racismo na sociedade brasileira, enfim, os conflitos gerados pela desigualdade racial presente na sociedade.

No entanto, mais do que isso, o documento aponta para a valorização positiva da história e cultura dos afro-brasileiros no conteúdo escolar, ou seja, apresentar o continente africano sem reforçar apenas as dificuldades enfrentadas no continente, os africanos e suas formas de organização social, suas singularidades regionais e étnicas, suas descobertas, invenções e contribuições importantes para a história da humanidade, como a sociedade egípcia e suas tecnologias. Apresentar as contribuições das revoltas negras no período colonial pela abolição da escravatura, as expressões das culturas africanas na cultura brasileira, a presença dos negros nas artes, a resistência de cultos africanos expressos nas religiões de matriz africanas, a produção de intelectuais negros enfim, um conteúdo que vá além do processo histórico de exclusão social e desumanização dos africanos e afrodescendentes, o que por muito tempo foi o único conteúdo apresentado nas escolas que contribuiu para a representação social estereotipada e subalternizada do negro.

3.5 Descolonizando o currículo

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), qualquer tentativa séria de entender a quem pertence o conhecimento que chega à escola deve ser, por sua própria natureza, histórica. Deve começar por considerar argumentos atuais sobre currículo, pedagogia e controle institucional como consequências de determinadas condições históricas, como argumentos que eram e são gerados pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social. (GOMES, 2012, p.105). Pensando historicamente o Brasil, país da periferia do capitalismo, marcado pela colonização europeia que teve como principal objetivo a exploração de seus recursos naturais e acumulação de riqueza às custas do extermínio da população indígena e por meio do trabalho escravo de africanos, se utilizando como justificativa dessa dominação a pretensa superioridade dos europeus sobre os outros grupos, o currículo sem dúvida não pode ser pensado fora dessas dimensões. É possível pensar que esse quadro tenha se desdobrado no que hoje é chamado de Colonialidade, uma perspectiva de que a estrutura hierárquica do poder e do saber, construída naquele momento, ainda continua presente em várias esferas da sociedade.

O colonialismo, de acordo com Oliveira e Candau (2010), denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça³⁰. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131). Essa noção de colonialidade abarca todos os aspectos da vida do colonizado, desde sua relação com o trabalho, o conhecimento e até na construção da sua própria identidade étnica, pois a construção desses aspectos fora definidos a partir da

³⁰ Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete.

disseminação da ideologia dominante. A colonialidade moldou os rumos da educação escolar brasileira, e conseqüentemente, o currículo.

Quijano (2005) cunhou o termo colonialidade do poder, que traz a ideia de um sistema de classificação da população mundial, baseada na ideia de raça. O autor nos mostra que o conquistador europeu constituiu sua identidade no contato com os povos originários da América, assim como os povos da diáspora africana. Esse movimento estabeleceu um padrão de poder fundado em duas bases: racialização (classificação da sociedade a partir da ideia de raça) e racionalização (formas de classificação do poder). O autor evidencia a maneira como essa noção de raça tem o objetivo claro de afirmar a hegemonia europeia, tornando-se “no primeiro critério para distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 230), após a conquista da América. [...] Walsh (2008) afirma que as identidades raciais produzem uma hierarquia social, onde negros, índios e mestiços se mostram como identidades homogêneas e negativas, impondo dessa forma, um padrão único de referência, que seria o: masculino, heterossexual, branco, cristão, europeu. (CARMO, 2020, p.179)

Segundo Carmo (2020), a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram esse caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. O conhecimento produzido, reproduzido e difundido no mundo moderno perpassa essa lógica do conhecimento legítimo e legitimado pelos aparelhos ideológicos, principalmente a escola. De acordo com Quijano (2005), essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9)

Assim, é partindo desse entendimento que vemos que o currículo fixa visões coloniais sobre a história, sobre noções de raça. De acordo com Gomes (2012), descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar brasileira. Segundo ela, muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar

professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.
Para a autora,

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p.99)

Por esse lado, para Gomes (2012), uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. Quando o currículo não dialoga com essa realidade, acaba por se tornar reproduzidor das desigualdades e ter um papel fundamental na negação e exclusão dos grupos marginalizados.

Conforme Carmo (2020), atualmente, diversos autores e autoras, situados tanto nos centros quanto nas periferias da produção do conhecimento, questionam o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico contidos no *mainstream* das ciências sociais. Assim, faz-se necessário e fundamental, questionar esse universalismo etnocêntrico presente no currículo escolar que é implementado, na sua maioria, nas escolas públicas, onde a diversidade está presente no cotidiano. De acordo com a autora, o movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do Sul tem crescido nos últimos anos em diversas áreas e universidades do mundo. Como defende Mignolo (2003), não se trata da substituição de um novo paradigma nos termos de Kuhn, mas do surgimento de “paradigmas outros”. A perspectiva sobre os grupos a partir desses grupos, tem sido um caminho trilhado nas últimas décadas, a fim de descolonizar o pensamento ocidental. Dessa forma,

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação

e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p.100)

Nessa perspectiva, descolonizar o currículo brasileiro é fundamental para a democratização do acesso ao conhecimento, bem como, da inserção de conteúdos que contemplem a história e cultura dos povos marginalizados socialmente após o processo de colonização do país, que legitimou um único conhecimento e contribuiu para o apagamento da contribuição desses grupos sociais no desenvolvimento da sociedade brasileira.

O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo! (SILVA, 2016, p.102).

Um dos caminhos possíveis a ser utilizado como base nesse sentido, é trabalhar sob a perspectiva decolonial. Em acordo com Miranda e Souza (2012), apostar em uma Pedagogia Decolonial pode ser, por exemplo, abrir mão de currículos eurodirigidos criando alternativas para enfrentarmos as múltiplas identidades que nos constituem. Significa considerarmos saberes outros na seleção de conteúdos vislumbrando uma maior “flexibilização do conhecimento de referência”, se assim pudermos considerar. Para os autores, ao situarmos a Pedagogia Decolonial alinhada aos processos educativos no Brasil, enfrentaremos práticas discursivas sobre as heranças e os lugares da subalternidade que nos diferenciam pelas formas de racialização e não racialização ainda vigentes: seja no currículo prescrito, nas diferentes pedagogias aqui ressaltadas ou, ainda, nos bancos escolares.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DAS TRÊS EDIÇÕES DO LIVRO “TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA”

Neste capítulo analisamos as três edições do livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”, a fim de compreender como o conteúdo proposto pela lei 10.639/2003, ou seja, como a história e cultura afro-brasileira e africana está inserida no conteúdo do livro. As edições foram aprovadas no PNLD dos anos de 2012, 2015 e 2018, e modificadas ao longo do tempo, assim buscamos também comparar as edições, suas modificações e transformações com relação à temática analisada.

Nesse sentido, o capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte apresentamos as obras analisadas, as autoras, bem como a proposta pedagógica e de organização do conteúdo presente no livro didático. A segunda parte traz a análise crítica de cada edição e como o conteúdo está presente nos livros. Ao final, destacamos as principais observações a partir da análise, e a potencialidade do ensino de sociologia em direção a uma educação antirracista.

4.1. Apresentação das obras e autores

A produção do livro pertence à coleção “Aprender Sociologia”, da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. De acordo com o texto da ante capa, o objetivo é apresentar a sociologia aos estudantes do Ensino Médio, despertando seu interesse e inspirando a “imaginação sociológica” por meio de um diálogo prazeroso entre teoria e prática, escrita e imagem, a partir do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin e autores clássicos e contemporâneos, abrindo caminho para que os jovens possam observar, através das lentes da sociologia, o Brasil de hoje. O livro ficou em 3º lugar no Prêmio Jabuti de 2010, na categoria livro didático.

No tocante à trajetória das principais autoras do livro, Helena Bomeny é doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro³¹ e professora titular de Sociologia da UERJ. Bianca Freire-Medeiros, segundo o site do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia da USP³², possui doutorado em História e Teoria da Arte

³¹ Para saber mais: <http://www.ics.uerj.br/site/index.php/docentes/docentes-sociologia/53-helena-maria-bomeny-garchet.html> Acesso em 6 de janeiro de 2020.

³² Para saber mais: <https://sociologia.fflch.usp.br/biancamedeiros> Acesso em 6 de janeiro de 2020.

e da Arquitetura pela Binghamton University (SUNY) e é professora da Escola Superior de Ciências Sociais da FGV. Raquel Balmant Emerique possui doutorado em Ciências Sociais pela UERJ³³, é Professora da Escola Superior de Ciências Sociais pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas e da Escola de Economia da FGV e Julia O'Donnell possui mestrado e doutorado em Antropologia Social pelo Museu Nacional da UFRJ.

Com relação às principais áreas de pesquisa das autoras, de acordo com as informações de Helena Bomeny disponíveis no site do Instituto de Ciências Sociais da UERJ, a autora faz pesquisas nas áreas da educação, pensamento social brasileiro e teoria sociológica. Bianca Freire Medeiros, segundo o site do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia da USP, tem como campo analítico privilegiado as mobilidades transnacionais, volta-se para os temas do urbano, turismo, lazer e consumo. Raquel Balmant Emerique, também conforme as informações do site do ICS da Uerj, tem como áreas de pesquisa a Avaliação Educacional, Sociologia da Educação e Ensino de Sociologia. E Julia O'Donnell, de acordo com o site do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ³⁴, trabalha no campo da Antropologia Urbana, com especial atenção às relações entre Antropologia e História, suas pesquisas se dedicam a analisar processos de transformação urbana, com foco na cidade do Rio de Janeiro. É importante observar que há uma hegemonia do Sudeste entre as autoras, todas professoras de Universidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

A primeira edição do livro (2010), contém 280 páginas entre textos e imagens, gráficos, mapas e tabelas. O conteúdo encontra-se dividido em 3 partes e subdividido em 20 capítulos, sendo a primeira a “Parte I” dedicada à explicação do que é a sociologia e o percurso histórico para a sua consolidação, a “Parte II” trabalha os principais temas da disciplina relacionando-os com o filme “Tempos Modernos”, trazendo temas, conceitos e teorias dos principais autores da sociologia, dos clássicos aos contemporâneos. Todos os debates apresentados ao longo dos capítulos trazem diálogos entre as perspectivas teóricas, com isso busca demonstrar aos estudantes que a sociologia se utiliza de diversas perspectivas em relação ao mesmo assunto e a importância de todas elas para a compreensão da sociedade. Alguns teóricos têm um enfoque maior, é possível observar a partir de textos destacados, que trazem em poucas linhas a vida e

³³ Para saber mais: <http://www.ics.uerj.br/site/index.php/docentes/docentes-sociologia/64-raquel-balmant-emerique.html>. Acesso em 6 de janeiro de 2020.

³⁴ Para saber mais: <http://ppgsa.ifcs.ufrj.br/julia-galli-orsquodonnell.html> Acesso em 6 de janeiro de 2020.

as obras dessas referências para a sociologia, e em seguida suas principais contribuições teóricas. A terceira e última, “Parte III” trata especificamente das questões que envolvem o contexto brasileiro, analisando sociologicamente os fenômenos e as relações sociais presentes em nossa sociedade, e os principais autores que pensaram a formação da “identidade brasileira”. Ao final de cada capítulo, estão as atividades de assimilação do conteúdo, sendo divididas da seguinte forma: 1) Monitorando a aprendizagem; 2.) Assimilando conceitos; 3) Olhares sobre a sociedade; 4) Exercitando a imaginação sociológica; 5) Sessão de cinema; 6) De olho no Enem. Essas atividades são compostas por pequenos textos, tirinhas, charges, poemas, músicas, dicas de filmes e propostas de exercícios das edições anteriores do ENEM. No final do livro, há um glossário de conceitos da disciplina.

A segunda edição apresenta um volume maior de textos que a primeira, isso pode ser visto no número de páginas, que vai para 384 e 22 capítulos. Há também uma mudança na primeira parte do livro, que antes contava com dois capítulos e agora quatro. No entanto, a Parte II e Parte III do livro não sofreram modificações em seus capítulos. A edição tem os mesmos objetivos da primeira, utiliza-se do filme “Tempos modernos”, preserva as atividades apontadas na primeira edição e o glossário de conceitos ao final do livro.

A terceira edição mantém os capítulos acrescentados na segunda, e o mesmo número de páginas. Nesse sentido, colocamos de antemão que houveram pouquíssimas modificações no conteúdo desses capítulos ao longo das edições.

4.2 Análise crítica do conteúdo

4.2.1 Primeira edição (2012)

Nesta edição foram encontradas a presença do negro, direta ou indiretamente, em apenas quatro de nove capítulos que compõem a parte III do livro didático, sendo estes: o capítulo 13 “*Quem faz e como se faz o Brasil?*”, o capítulo 14 “*O Brasil é um país católico?*”, o 16 “*Desigualdade de várias ordens*” e 18 “*Violência, crime e justiça no Brasil*”.

O Capítulo 13, discute as formas de produção de riqueza, organização e as relações de trabalho no país, bem como, suas modificações ao longo do processo histórico, tendo como

período inicial a colonização e o trabalho escravo, sem abordar o tema nas etnias indígenas que aqui já estavam. Após explicar a importância da categoria trabalho para a sociologia, os autores partem para o contexto brasileiro com o subtítulo “*Começamos mal, ou o passado nos condena?*” e inicia o texto na página 149 do livro, da seguinte forma: “Os historiadores Ida Lewbkowicz, Horacio Gutiérrez e Manolo Florentino iniciam em seu livro *Trabalho Compulsório e Trabalho Livre na História do Brasil* lembrando que o trabalho no período colonial no Brasil pautou-se por modalidades compulsórias, sendo a escravidão a principal e a mais cruenta de todas”. O texto continua explicando o período de escravização dos povos indígenas pelos colonizadores portugueses e introduz a escravização de africanos nesse contexto, com o subtítulo “*O mercado de gente*”. Aqui destaco a seguinte frase de iniciação do tópico

Comprar e vender pessoas para o trabalho forçado: é disso que se trata quando falamos da escravidão no Brasil. O comércio de pessoas na costa africana alimentou o território brasileiro com mão de obra farta e continuada de meados do século XVI a meados do século XIX, o que significa que por mais de trezentos anos a sociedade brasileira conviveu com uma prática de trabalho cruenta e condenável. (BOMENY *et al*, 2010, p. 149)

Observa-se que os autores atribuem, aqui não questionamos se há ou não intencionalidade, o problema do tráfico de pessoas ao comércio na costa da África, sem discorrer o papel dos colonizadores, ou sobre como foram desumanas as viagens nos navios negreiros, sem problematizar a escravização de um povo por outro, bem como do tratamento violento direcionado aos africanos em benefício da acumulação de riqueza dos europeus. Não há outro momento no texto em que os africanos e afro-descendentes apareçam diante das transformações ocorridas depois do período colonial, o que não acontece da mesma forma com relação aos europeus.

Assim, outro aspecto que chamou atenção, foi o momento em que o texto trata do incentivo a imigração europeia nos pós abolição, que recebeu esse encorajamento do estado brasileiro para ocupar os postos de trabalho do país com o avanço do processo de industrialização que estava se iniciando. Passando por esse momento, o texto continua abordando as primeiras manifestações e organizações coletivas contra as formas de trabalho e exigência de direitos trabalhistas no país. Aqui o texto coloca a vinda dos imigrantes europeus

como um acontecimento essencial na conquista de direitos trabalhistas no Brasil, dando a esse segmento todo o protagonismo diante desse fato e justificando a valorização do trabalhador após a vinda dos mesmos. No tópico “Trabalhadores do Brasil” isso pode ser observado no seguinte parágrafo que o inicia

A chegada maciça dos imigrantes europeus ao Brasil acabou por contribuir para a valorização social do trabalho como nossa tradição tinha sido predominantemente escravista, o trabalho era associado ao escravo. Logo, era degradante trabalhar, como era degradante ser escravo. A presença de imigrantes brancos, que mesmo pobres em seus países, tinham tido alguma educação formal, sabiam ler e tinham conhecimentos rudimentares, propiciou o contato dos brasileiros com as formas mais organizadas de pressão” (BOMENY *et al*, 2010, p. 152)

Só com os títulos dos tópicos que apresentam esses dois diferentes momentos da história, já podemos problematizar o lugar do negro dentro desse tema “*Começamos mal, ou o passado nos condena?*” e “*Trabalhadores do Brasil*”. Assim, fica subentendido que os africanos escravizavam seus pares e o país foi marcado por essa deplorável forma de produção de riqueza, porém os europeus vieram e mudaram esse cenário para melhor, conquistaram direitos e são os verdadeiros trabalhadores do país. Nesse sentido, a escravidão é o lugar dos africanos e afro-descendentes neste capítulo, e aos europeus se atribui o protagonismo das transformações positivas no mundo do trabalho.

No capítulo 14 “*O Brasil é um país católico*” apresenta a discussão sobre religião e religiosidade no Brasil. Aqui parte-se do europeu para explicar também esse tema, invisibilizando as práticas religiosas exercidas aqui pelos nativos. Com subtítulo “*Em que acreditam os brasileiros?*” o texto é iniciado da seguinte forma:

O Brasil, como mostram os números, é o maior país católico do mundo. Eram católicos os navegadores portugueses que aqui chegaram em 1500. É só nos lembrarmos que a terra recém-encontrada foi primeiro chamada de Ilha de Vera Cruz, depois de Terra de Santa Cruz, para percebermos a importância que os portugueses davam à propagação de sua fé. Junto com os colonizadores, vieram os jesuítas, missionários que tinham a ambição expressa de converter as populações nativas ao catolicismo por meio da “catequese”. (BOMENY *et al*, 2010, p. 169)

Aqui, podemos observar que a catequização é colocada como algo importante para a propagação da fé dos portugueses, não como instrumento de dominação e imposição da religião

sobre os grupos dominados a partir de uma perspectiva racista das demais manifestações religiosas, portanto a catequização não é problematizada aqui. Outro ponto importante de observar é o fato dos capítulos que tratam especificamente do Brasil a partir sempre da chegada dos europeus, isso contribui para reforçar aquele velho costume do - Quem descobriu o Brasil? - que frequentemente escutamos quando o conteúdo escolar inicia a história do país, criando a famosa resposta que vinha automaticamente a cabeça dos alunos - Pedro Alvarez Cabral - e assim, o que nos constitui enquanto seres históricos é a colonização europeia.

No entanto, o texto recai sobre as alterações na composição religiosa brasileira. Um aspecto importante na apresentação do conteúdo é a separação da religião cristã e as demais religiões em dois termos, Religião e Crença. Em diversos momentos do texto, para se referir ao catolicismo, é utilizada a palavra religião, enquanto que as demais são colocadas enquanto crença. A exemplo disso, o texto coloca que “ainda que a religião católica continue sendo a primeira, outras crenças vêm ganhando espaço”. Com o subtítulo de “*A polêmica sobre a pluralidade religiosa*”, a diversidade é apresentada, não só como algo presente na constituição do país, mas tendo destaque como polêmica, perante os conflitos gerados para o reconhecimento dessas religiões que a sociedade brasileira tem dificuldade em aceitar. Isso, e o uso dos termos religião e crença, fica claro na seguinte frase do texto.

Até o início do século XX, nem os governantes nem a opinião pública haviam aberto os olhos para a pluralidade de religiões no país. Governo, jornais, escritores e grande parte da população acreditavam que o catolicismo era a única religião praticada pelos brasileiros, desconsiderando práticas e crenças de grupos sociais geralmente condenados à marginalidade. (BOMENY *et al*, 2010, p. 175)

A umbanda, única religião de matriz africana com algum lugar no texto, é citada em dois breves momentos, apontando o declínio de adeptos da religião no Censo de 2000, ou em um breve parágrafo para falar sobre como a mesma, na década de 1920, foi considerada pelos intelectuais como a melhor expressão popular do sincretismo praticado no Brasil. O capítulo apresenta alguns quadros com o alcance das várias religiões praticadas no território brasileiro, colocando-as por ordem de número de adeptos e aborda que apesar de ser um país laico o Brasil ainda é intolerante com outras religiões e massivamente católico. Porém a única abordagem mais densa sobre alguma das religiões citadas, além dessa introdução sobre o catolicismo, foi sobre vertentes do cristianismo com um organograma que ocupa uma página inteira do capítulo.

O capítulo busca apresentar a diversidade religiosa no Brasil, sob a ótica da legitimação e sobreposição de uma religião sobre outras, e do percurso para a consolidação das demais religiões, bem como apontando a importância de entender a pluralidade religiosa brasileira na constituição da nação.

No capítulo 16 “*Desigualdades de várias ordens*”, o conteúdo aborda as diversas formas de desigualdade presentes na sociedade brasileira. De acordo com os autores, essas desigualdades são conjuntos de processos e experiências sociais que fazem com que alguns indivíduos ou grupos tenham vantagens sobre outros. O texto destaca a desigualdade de classe e a diferença de oportunidades no mercado de trabalho, colocando como marcador de aprofundamento dessa desigualdade, a desigualdade racial e de gênero. Nesse sentido a população negra é citada em alguns momentos do texto, sendo o primeiro com relação a mulher negra,

Cada dimensão do mundo social onde a desigualdade está presente ajuda a fortalecer as desigualdades de outros campos. Por essa razão se diz que as desigualdades reforçam e geram situações muito complexas. No mercado de trabalho brasileiro, as mulheres negras e com baixa escolaridade formam o grupo que recebe os menores salários. Juntas, as desigualdades de sexo, cor e instrução estão associadas à desigualdade de renda. É isso que faz que esse grupo seja um dos mais suscetíveis à exclusão social no Brasil. (BOMENY *et al*, 2010, p. 149)

É possível observar que o foco do capítulo é apresentar como a desigualdade de classe, pode ser mais intensificada a partir de outras desigualdades, essa forma de apresentar o texto demonstra que na sociedade brasileira há diversas formas de ser atingido pela desigualdade, dependendo do grupo social que você pertence, e como vão agir de maneiras diferentes diante disso. O capítulo segue com um tópico sobre desigualdade de gênero e sob o subtítulo “Todos iguais ou muito diferentes?” introduz o tema da discriminação racial. A discussão é pautada sob as perspectivas de Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg. Após demonstrar por meio de índices a desigualdade entre negros e brancos na média de estudos e no desemprego, o texto apresenta as três perspectivas, enfatizando que reconhecer que negros e pardos estão em posição de inferioridade não fez os sociólogos interpretarem o problema da mesma maneira. Assim demonstram-se então, que várias são as perspectivas sobre a discriminação racial no Brasil. Não há uma problematização direta sobre a perspectiva de harmonia social entre os grupos colonizados e colonizadores de Freyre, bem como uma

tentativa explícita de questionar o mito da democracia racial defendido por ele, há aqui uma demonstração de diferentes perspectivas sobre o assunto, sem mencionar como essas perspectivas influenciaram no imaginário social de negação dos conflitos raciais existentes.

Um aspecto relevante desta parte do texto e que podemos nos questionar é: Onde estão os Sociólogos negros que também fizeram essa discussão? No caso, a perspectiva teórica mais crítica da desigualdade racial no país tem sido majoritariamente discutida sob a perspectiva de Florestan Fernandes. É indiscutível a contribuição do autor tanto para esta discussão como para a sociologia brasileira como um todo. No entanto, houveram também autores e autoras negras, de sua época e posteriormente a ela, que refletiram sobre as relações raciais no Brasil, como, Guerreiro Ramos, contemporâneo de Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento, que tem inclusive Florestan como autor do prefácio de seu livro *O Genocídio do Negro Brasileiro*, bem como, Clovis Moura, que tem uma importante obra para pensar o lugar do negro na estrutura social brasileira *A Sociologia do Negro Brasileiro*. Todavia, a contribuição desses autores sempre foi minimizada pela deslegitimação do tema nas Ciências Sociais, bem como pela radicalidade de suas reflexões e ligações com o movimento negro, como no caso explícito de Abdias do Nascimento, principal fundador do Teatro Experimental do Negro. Nesse sentido, a inserção desses autores é fundamental, visto que alguns autores também partem de outras perspectivas para pensar as relações raciais.

Para terminar o capítulo, a discussão sobre preconceito toma corpo a partir dos estudos de Oracy Nogueira. Com o subtítulo “*Preto na pele ou preto no sangue?*”, o texto compara as manifestações de preconceitos raciais nos Estados Unidos e no Brasil, a partir dos conceitos de preconceito de marca e preconceito de origem. Discorre sobre o que é ser negro lá e aqui, sobre o pertencimento étnico a partir do sangue e a partir do fenótipo, e então parte para as configurações desses conflitos na prática de cada país. O texto é importante para entender como se manifesta o preconceito sobre um mesmo grupo, mas de formas diferentes dependendo da configuração histórica desses lugares. Traz um breve discurso de Barack Obama em 2009 e outro de Martin Luther King, todos negros estadunidenses, nenhum brasileiro engajado na luta contra o preconceito racial foi mencionado. O tom do texto também merece uma observação

[...]Nos Estados Unidos, a relação inter-racial chegou a extremos que não se registram no Brasil. [...] Pareceu para ele, e a muitos analistas, que as manifestações norte-americanas foram mais duras, segregacionistas e separatistas. [...] Enquanto a questão racial sacudia os EUA em meados do século XX, no Brasil, dizia Oracy Nogueira, tudo se

disfarçava[...] Se o que vale é o que parece, mudando a aparência o problema pode diminuir e, no limite, ser resolvido. Não só a cor ou determinados traços físicos mudam a aparência: mais dinheiro, melhor posição social, prestígio, tudo isso pode contribuir para “mudar a cor”. [...] (BOMENY, et al, 2010, p.198)

Preocupa-me a interpretação desse texto pelos alunos, e mesmo por professores que não tenham muito contato com o debate, visto que aqui parece que o preconceito no Brasil é “tranquilo”, a última frase atribui o problema do preconceito sofrido por negros brasileiros somente sua cor e traços físicos, me parece aqui, que embranquecer a população resolveria todo o problema.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a harmonia étnico-racial no Brasil e o racismo velado e negado pela população sistematicamente, se desdobrou em efeitos diferentes no conflito racial por aqui, mas não podemos deixar de ressaltar, quando feita essa comparação, que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, foi o país que mais recebeu africanos escravizados e o mesmo que não recorreu a nenhuma política de reparação no pós-abolição, deixando profundas marcas e desigualdades nas gerações posteriores.

O Brasil teve como projeto de nação a política de branqueamento da população, que teve início com o estupro das mulheres negras e indígenas pelos senhores brancos e mais tarde contou com respaldo das teorias racistas do século XIX. Foi também responsável pela exclusão da população negra no acesso aos bens sociais, como a cultura, educação, trabalho e saúde, aqui os afrodescendentes são minoria nos espaços de poder.

Nesse sentido, é fato que as manifestações do racismo acontecem de formas diferentes, mas não podem ser interpretadas como pior ou não, pois contribui com a reprodução dessa harmonização que na prática cotidiana dos negros não existe, e foi ainda responsável pela dificuldade de busca por reparações.

No capítulo 18 “*Violência, crime e justiça no Brasil*” os autores destacam a visão que geralmente se tem no senso comum sobre os aspectos que geram a violência nas cidades, apontando a necessidade de desconstrução da associação de violência e a pobreza, que gera a criminalização principalmente, dos jovens negros e periféricos.

Alba Zaluar nos lembra ainda que a chance de morrer precocemente não é exclusiva dos jovens que aderem à rede criminosa: todos os que moram em zonas “dominadas”

pela lógica da guerra - ou seja, pelos narcotraficantes - estão igualmente expostos à chance de morrer de forma violenta e arbitrária. As pesquisas mostram que nas regiões metropolitanas a maioria das mortes violentas vitimaram rapazes negros e pardos. Como argumenta outro especialista no tema da violência urbana, Michel Misse, o fato de a maioria de presos ser de pobres, negros e jovens e desocupados também se deve à existência de um “roteiro típico” seguido pela polícia, que associa de antemão a pobreza (a juventude não branca) à criminalidade. (BOMENY *et al*, 2010, p. 223)

No capítulo que trata da compreensão da violência, do crime e da justiça no Brasil, os autores inserem o grupo negro, mesmo que implicitamente, em vários aspectos da discussão, como na associação direta dos jovens negros e pobres com a violência urbana e consequentemente a criminalização dos mesmos, a busca pelo poder de consumo e o crime organizado, a desigualdade no sistema judicial brasileiro que pune com veemência esse grupo enquanto fecha os olhos para os crimes de colarinho branco, e a consequência de todos esses fatores que inserem esse grupo sistematicamente no sistema prisional, bem como, sendo a maioria das vítimas das mortes violentas. Nesse sentido, o capítulo traz um debate importante para ser feito com a juventude que ocupa os bancos escolares das escolas públicas, que estão constantemente reproduzindo essa lógica, ou, sendo vítima dela.

Saindo para a presença e indo para a ausência, aspecto que precisa ser ressaltado, nos demais capítulos da Parte III do livro, que não tratam especificamente de problemas sociais, a população negra não é introduzida na discussão, como no caso do capítulo 15 “*Qual é a sua tribo?*” que aborda as diversas culturas juvenis, e a identificação dos jovens com essas culturas. Ou como no capítulo 17 “*Participação Política, Direitos e Democracia*”, onde trabalha o tema a partir da Constituição de 1988, o aumento da participação política de diversos grupos sociais, e a conquista de direitos que até então eram negados ou secundarizados. A ausência também é um aspecto relevante nesta análise, pois onde poderia, mas não está, diz muito qual o lugar reservado para esse grupo no conteúdo desta edição, pois devemos ficar atentos não apenas para o que é transmitido com conotação discriminatória, mas para o que é impedido de ser transmitido e dito.

Diante dessas demonstrações, constatamos que nesta edição os negros são majoritariamente mencionados nos capítulos que tratam de problemas sociológicos, dentro de problemas sociais brasileiros, desde o período colonial. São os trabalhadores do período mais cruel da história do trabalho no Brasil (escravidão), os mais afetados pela desigualdade no mercado de trabalho (preconceito) são as religiões de matriz africana deslegitimadas

socialmente (crença) ou negadas pela sociedade brasileira, e são os jovens negros as maiores vítimas das mortes violentas do país (criminalização da juventude negra).

Ou seja, a presença do negro nesta edição está atrelada ao desempenho de papéis sociais subalternos, ou como vítimas das desigualdades sociais brasileiras, sem menção das manifestações de resistência desse grupo sobre todas essas desigualdades mencionadas no livro.

De acordo com Silva (2001) há uma grande importância em evidenciar a resistência e a insurgência do povo negro à escravidão. Para a autora, isso pode representar uma das formas de desenvolver a autoestima e o autoconceito da criança negra, que, em grande parte, ainda demonstra vergonha do seu povo, representado sob uma forma minimizada, como ser passivo e subserviente, durante e após a escravidão. Neste capítulo, o continente africano e a história dos africanos antes do tráfico de escravizados não aparecem em nenhum momento. Nesta edição também não há nenhum autor ou autora negra como referencial teórico.

4.2.2 Segunda edição (2015)

A parte III do livro nesta edição não modificou radicalmente nenhum texto citado anteriormente, no entanto acrescentou nesses capítulos algumas discussões que não estavam na primeira edição. A exemplo disso, o tópico “*Outros Brasis...*” no capítulo “*Brasil, mostra a tua cara*”, que adiciona ao final um pequeno texto sobre a diversidade de línguas e etnias indígenas no Brasil, ou como no capítulo “*Quem faz e como se faz o Brasil*”, com o subtítulo “*O Rural sobrevive*” abordando a resistência da cultura rural após o processo massivo de urbanização no Brasil.

No tocante as mudanças em relação a presença do negro nesta edição, o capítulo “*O Brasil ainda é um país católico*” mantém o texto anterior e a utilização das palavras Religião e Crença, observadas anteriormente. No entanto, ao final, o livro introduz nesse capítulo o tópico “*A invenção de novas religiões*”, que trata especificamente dos desafios do espiritismo e da umbanda para serem reconhecidas como religião no país. Há nesse trecho do capítulo algo contraditório, pois como já mencionado, o capítulo não tem modificações na sua forma de

apresentar o conteúdo utilizando-se da dicotomia da religião e crença, porém, o tópico sobre as novas religiões é iniciado, na página 260 do livro, da seguinte maneira,

Embora a Constituição republicana afirmasse o princípio da liberdade de cultos, eram uma quase evidência para a mentalidade das classes ilustradas dos finais do século XIX e início do XX que apenas o catolicismo e o protestantismo podiam ser chamados de religião (BOMENY, et al, 2013, p. 260)

É curioso que o texto venha denunciando exatamente essa diferenciação feita por muito tempo por parte da sociedade brasileira, no entanto, faz exatamente isso em toda discussão anterior a esse novo tópico. Apesar disso, o texto aborda com maiores detalhes a umbanda, o que não havia sido feito na primeira edição. Sobre a religião, o texto destaca que:

Abrigando elementos rituais de conotação africana sob a rubricagenérica de espiritismo, produziu uma combinação inovadora de práticas que associavam [...] mediunidade (almas dos índios e negros) e possessão (orixás africanos que se tornam dos índios e negros) [...] entre 1920 e 1940, se estabelece um longo debate entre as Federações Umbandistas, interessadas em proteger certas práticas de repressão policial e torna-las aceitáveis para a sociedade envolvente [...]. Dos princípios diferenciadores que esses atores colocam em operação [...], emergiram dos diversos arranjos religiosos que essas práticas acabam por assumir até serem definitivamente aceitos como religião afro-brasileira nas décadas de 1950-1960. (BOMENY, et al, 2013, p. 260)

O capítulo “*Qual é sua tribo*”, refere-se, ao final, da ascensão do Maracatu nas grandes cidades e a curiosa relação da maioria de seus adeptos serem jovens na busca por retomar práticas tradicionais. Aqui os africanos e afrodescendentes estão presentes no texto como produtores de formas de culturas que são resgatadas pelo Maracatu, com mencionado no texto

Preferimos chamar essas práticas culturais de “tradicionais” no sentido de serem originárias e terem tido seu auge antes do advento da indústria capitalista no país. São formas de cultura como as congadas, o jongo, os maracatus, os diversos sotaques do bumba meu boi, as folias de reis, os sambas de roda, de bumbo ou sambas rurais, entre tantas outras que surgiram no Brasil colonial escravocrata, muitas vezes, criados pelos africanos e afrodescendentes, bem como, por vezes, também ligados ao catolicismo (BOMENY, 2013, p. 272)

O capítulo “*Desigualdade de várias ordens*” também acrescenta algumas discussões ao final do capítulo que não estavam na edição anterior, a fome e a segregação residencial. Mas,

no tocante do que essa pesquisa analisa, é importante ressaltar que o texto incorporou também o tópico “*Raça e racismo na legislação brasileira*”. É neste momento que o texto principal do capítulo introduz a participação do movimento negro brasileiro, aparecendo como agente fundamental das denúncias e exigências por políticas de enfrentamento e leis que criminalizam o racismo no Brasil.

Diante do crescimento do movimento negro e das muitas denúncias de desigualdades raciais, ficou evidente a necessidade de uma reformulação legal que garantisse instrumentos eficazes de combate às práticas racistas. Foi nesse sentido que se determinou, no artigo 5º da Constituição Federal, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. (BOMENY, et al, 2013, p. 288)

No capítulo em que os conflitos raciais têm um espaço maior no livro, é fundamental apresentar o enfrentamento do racismo pelos grupos negros organizados, bem como suas conquistas nesse sentido. Isso também está presente nesta edição no capítulo “*Violência, crime e justiça*” com relação a desigualdade de gênero e a luta das mulheres, com a inclusão do tópico sobre a Lei Maria da Penha.

Teve também a inserção no capítulo “*Participação política, direitos e democracia*” desta edição, da inclusão da discussão do processo de instituição do voto no Brasil. Aqui, a população negra é inserida no período de exclusão de africanos escravizados e seus descendentes no direito ao voto, que se estendeu por diversas maneiras até o século XX.

Nota-se nesta edição que as principais características em que o negro é colocado nas discussões dos capítulos ainda giram em torno das categorias de análise mencionadas anteriormente: Escravidão, Crença, Desigualdade e Criminalização e movimentos culturais, já que não houveram mudanças radicais nesse quesito. Mas, é importante destacar, que por mais que a maioria dos conteúdos dos textos desta edição não tenham sofrido severas modificações, elas aconteceram, revelando a possibilidade de que outros temas fossem incorporados. No entanto, como observado, tivemos nesta edição momentos significativos de inserção de aspectos relacionados a participação do negro na história e cultura brasileira.

4.2.3 Terceira edição (2018)

Temos novamente nesta edição os mesmos textos que compuseram os capítulos da primeira e segunda edição do livro “Tempos modernos, tempos de sociologia”, com as modificações feitas na segunda edição e, algumas, importantes de serem observadas nesta.

Essas mudanças aconteceram em dois momentos, com a inclusão do movimento Hip-Hop e do Passinho (elemento do Funk brasileiro) no capítulo “Qual a sua tribo” que na análise da primeira edição foi indicado com um dos capítulos que exclui completamente a atuação da juventude negra no capítulo que aborda o tema da cultura juvenil. E outro no capítulo “Desigualdade de várias ordens” onde há a inserção da perspectiva de Kabengele Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês, sobre o que é ser negro no Brasil, como aporte teórico na discussão de racismo de marca e racismo de origem, o autor contribui com o debate do processo de construção da identidade do negro no Brasil e as consequências do processo de branqueamento e miscigenação.

É importante, principalmente por ser um livro didático direcionado a alunos do Ensino médio, normalmente jovens de 14 a 18 anos de escolas públicas que atendem diretamente a maioria dos jovens negros no Brasil, que a juventude negra esteja representada neste tema, visto que essa juventude é ativamente responsável pela criação de elementos culturais significativos para a cultura brasileira, como no caso do *hip-hop*, movimento cultural que nasce nos guetos dos Estados Unidos, majoritariamente constituído por negros e latinos, que agrega elementos do grafite, da dança e da música, e que ressignificado no Brasil, elegeu o *Rap* como importante e principal meio de denúncia da realidade enfrentada nas favelas brasileiras, da criminalização dos jovens negros, e da violência institucional, principalmente a repressão policial. Nas últimas décadas, o movimento também tem sido de grande importância pela abordagem da autoestima com a valorização dos traços negros, o empoderamento de meninas e meninos negros, buscando o resgate e valorização da história e cultura negra no Brasil.

O movimento hip-hop nos oferece um ótimo exemplo para pensar as dinâmicas da identificação. Movimento cultural originalmente produzido por jovens negros e latinos, residentes em espaços segregados das grandes metrópolis dos Estados Unidos dos anos 60, o hip-hop tomou o mundo com a sua dança (break e street dance), sua principal maneira de expressar visualmente (o grafite), seu personagem central (o DJ) e a sua música (rap). Independentemente da distância, no tempo e no espaço, que separa os jovens pobres de Nova York dos jovens da periferia paulista ou das cidades-satélite do

Distrito Federal, todos se identificam com a postura combativa diante da segregação sócio-espacial e com o orgulho de raça/etnia associados ao movimento hip-hop. Mas, atenção: não se trata simplesmente de um processo de cópia ou reprodução. O hip-hop no Brasil sofre influência em sua composição, de elementos vindos de outros gêneros musicais de identidade negra consumidos pelos jovens, como samba, pagode, axé, entre outros, adquirindo características próprias. (BOMENY, et al, 2013, p. 266)

Na discussão de preconceito de marca e preconceito de origem, do capítulo “Desigualdade de várias ordens” que foi um ponto significativo abordado na análise da primeira edição, aqui, sem muitas modificações no texto, o professor Kabengele é um autor citado, fato que nas outras edições não havia acontecido, a perspectiva de um autor negro.

Em um país como o Brasil, tão marcado pela mestiçagem, uma questão que costuma surgir quando falamos sobre racismo é: Como definir quem é negro? O antropólogo Kabengele Munanga dá algumas pistas. Nascido em 1942 no antigo Zaire (atual República Democrática do Congo), Kabengele chegou ao Brasil em 1975 e aqui se especializou no estudo da população afro-brasileira e do racismo no país. (BOMENY, et al, 2016, p. 288)

Em contribuição com a discussão de preconceito de marca e origem, o texto indaga como definir quem é negro em um país marcado pela mestiçagem, citando o professor Munanga (2004) “os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etnossemântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico”. Assim, o texto aponta que diante disso, ser negro no Brasil é, antes de tudo, um reconhecimento social e político.

É importante destacar esse capítulo por dois motivos, a discussão sobre identidade negra, importante e necessária nas salas de aula do ensino médio, período em que os jovens estão se afirmando e identificando, dentro das nuances do que é ser negro no Brasil. E a perspectiva do professor Kabengele Munanga, que aqui rompe o estigma da incompetência intelectual atribuída ao povo negro de uma forma geral. De acordo com segundo Silva (2011), esse tipo de desconstrução, constitui-se, talvez, na mais importante transformação da representação social do negro no livro didático.

O tópico “Raça e Racismo” aparece nesta edição ao final do capítulo. Este tópico contribui com a desconstrução do mito da democracia racial, colocando à tona as denúncias dos movimentos negros, a criminalização do racismo na lei 7.716/89, que aponta para uma realidade

diferente daquela construída pelo senso comum, de que não há conflitos e desigualdades raciais no país.

4.2.4 Breve comparação das transformações nas imagens do livro didático

O foco desta análise está no conteúdo escrito do livro. No entanto, houveram significativas mudanças nas imagens de negros e brancos ao longo das edições, que introduziram mais imagens a partir da 2ª edição. Houve aumento de imagens positivas de homens e mulheres negras, mudanças no papel social que cada grupo exerce nessas imagens, apontando que essas modificações com relação a presença no negro neste livro didático se deram de forma intencional ao longo da publicação das edições. Esse movimento sugere que houve uma revisão nesse sentido. Para demonstrar essas mudanças, apresentamos as imagens da 1ª e 3ª edição, dos capítulos “Quem faz e como se faz o Brasil”, “Qual é a sua tribo”, por apresentarem significativas transformações entre as edições mencionadas.

Capítulo - Quem faz e como se faz o Brasil?

Primeira edição (2012)

Figura 1. Jean-Baptiste Debret. Carregadores de café a caminho da cidade, aquarela sobre papel, 1926. A imagem retrata a vida de trabalhadores escravos no Brasil antes de 1888.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2010, p. 150.

Figura 2. Transporte de trabalhadores para as áreas de extração da borracha, década de 1940.



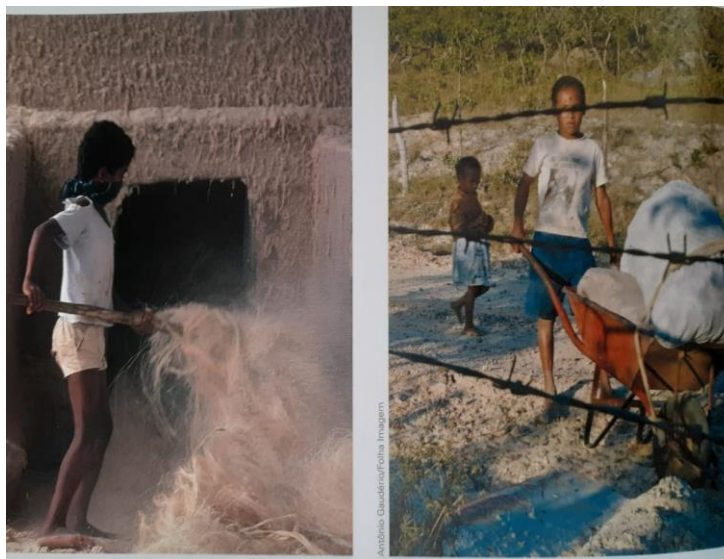
Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2010, p.154

Figura 3. Imigrantes recém-chegados ao Brasil no pátio da Hospedaria de imigrantes, São Paulo, SP, 1896-1900. Verdadeiro mercado de trabalho onde se firmavam contratos entre imigrantes e fazendeiros.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2010, p.152

Figura 4. Criança recolhe fibras de sisal, Valente, BA, 1987/ Crianças carregam sacos de adubo que recolheram no campo, Serro, MG, 2003.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2010, p.156

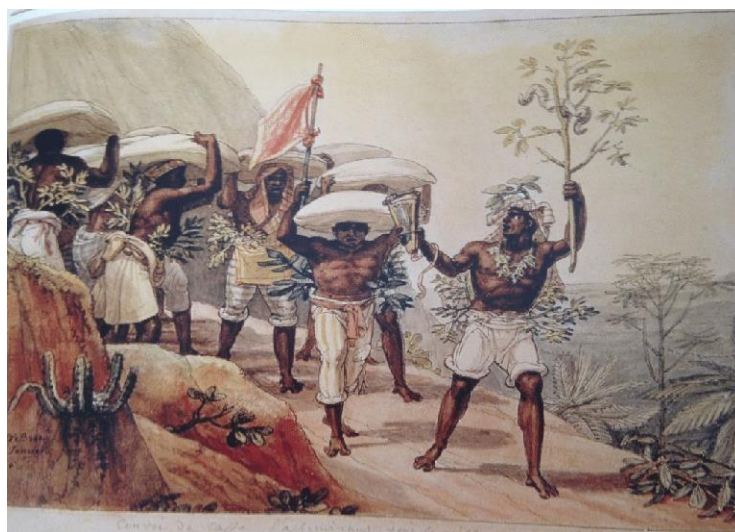
Terceira edição (2018)

Figura 5. Agostino Brunias (c. 1730-1796) Índios atravessando um riacho. Óleo sobre tela, 80 cm x 112 cm.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2016, p.

Figura 6: Jean-Baptiste Debret. Carregadores de café a caminho da cidade, aquarela sobre papel, 1926. A imagem retrata a vida de trabalhadores escravos no Brasil antes de 1888.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2016, p.

Figura 7: Imigrantes recém-chegados ao Brasil no pátio da Hospedaria de Imigrantes, São Paulo, 1910. Tratava-se de um verdadeiro mercado de trabalho onde se firmavam contratos entre imigrantes e fazendeiros.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2016, p.

Figura 8: Criança trabalhando em avenida no Recife (PE), 2015.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2016, p.

Capítulo - Qual é a sua tribo?

Primeira edição (2012)

Figura 9. Comic-con 2009, San Diego, EUA.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2010, p. 183

Figura 10. Surfistas caminham na praia de Manly, norte da Austrália.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2010, p. 183

Figura 11. Punks em Dublin, Irlanda.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2010, p.184

Figura 12. Garotas rotuladas como patricinhas em lojas de roupas.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2010, p.185

Terceira edição (2018)

Figura 13. Grafite intitulado *Bombas da Lapa*, pintado por 16 grafiteiros do Projeto R.U.A. Rio de Janeiro (RJ), 2015.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2016, p.

Figura 14. A rapper paulistana Karol Conka, em apresentação no evento São Paulo Fashion Week, no Parque do Ibirapuera, São Paulo (SP), 2015.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2016, p.

Figura 15. Adolescentes punks em festival de música em Yangon, Myanmar, 2013.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2016, p.

Figura 16. Grupo de dança Dream Passinho se apresenta com o artista MC Gui no Festival de Verão de São Paulo (SP), 2016.



Fonte: Tempos modernos, tempos de sociologia, 2016, p.

Em “Quem faz e como se faz o Brasil, das 4 imagens da primeira edição, 3 são de pessoas negras desenvolvendo trabalhos de forma precarizada, sendo a primeira delas a que retrata a vida de trabalhadores escravizados, a segunda de trabalhadores da borracha em péssimas condições de transporte, composta em sua maioria por homens negros, e a última retrata o trabalho infantil, estando representada por duas crianças negras. Há uma única imagem dos trabalhadores imigrantes europeus, que não aparecem em más condições, nem desenvolvendo papéis sociais subalternos.

Podemos ver que esse cenário tem uma pequena mudança na terceira edição, das 4 imagens, 2 são de pessoas negras, a que retrata o trabalho de escravizados, como na primeira edição, e a imagem de uma criança trabalhando no sinal em uma grande cidade. Nesta edição o indígena aparece representado também na condição de escravizado, e a imagem de imigrantes europeus na escadaria de um hotel em São Paulo.

É possível notar que na primeira edição, no capítulo sobre o trabalho no Brasil, que os negros aparecem na maioria das imagens, em todas elas estão marcadas pela desigualdade racial, e numa condição totalmente diferente dos trabalhadores brancos, o que reforça o estereótipo de subalternização, e a representação social do negro enquanto escravizado, da qual os alunos negros nunca querem se identificar.

Neste capítulo, também no conteúdo e o negro aparece apenas como escravizado. Assim, as posições e vantagens assimétricas dos negros em uma sociedade onde todos são considerados iguais, são atribuídas a uma desigualdade natural, quando na verdade são geradas por diversos mecanismos de recalque do outro, que visam manter privilégios dos grupos considerados na sociedade, desconstruindo a identidade e a ação política do povo negro, tendo como referência a sua raça (HASENBALG; SILVA, 1988).

No capítulo “Qual a sua tribo?”, houve uma mudança ainda mais visível entre a primeira e a última edição. Na primeira, das 4 imagens dispostas, que representam grupos de jovens que partilham da mesma identificação de estilo de vida, não há nenhum jovem negro. No conteúdo desta edição ele também não aparece. Já na terceira edição, das 4 imagens, três apresentam pessoas negras, a rapper Karol Conka, um grupo de Punk’s, e a imagem de um show de funk, com dois jovens negros dançando passinho. De acordo com Silva (2011),

A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo. - As representações sociais podem sofrer transformações, uma vez que os “[...] universos socialmente construídos modificam-se transformados pelas ações concretas dos seres humanos [...]” (BERGER; LUCKMANN, 1998, p. 154) e muitas ações dos movimentos sociais na sociedade brasileira vêm concorrendo para essa transformação. - A representação social do negro, baseada, em grande parte, no senso comum, está sofrendo uma transformação, a partir de outras visões de realidade e de solicitações de ordem econômica, política, moral e social. (SILVA, 2011, p.31)

Neste capítulo, é possível observar que houve a preocupação com a representação majoritária de pessoas brancas, sem nenhuma conexão com a realidade das salas de aula das escolas públicas brasileiras, bem como, excluindo totalmente os jovens negros do capítulo que destaca a cultura juvenil. Essas mudanças são necessárias para a desconstrução da representação negativa do negro nos livros didáticos, onde estiveram por muito tempo representados somente na condição de escravizados. Nesse sentido, tratando especificamente este capítulo, é ainda mais importante que os jovens negros se reconheçam enquanto produtores de elementos culturais próprios, se vejam no lugar de artistas reconhecidos também. No entanto, no livro como um todo, as imagens de pessoas negras ainda são mínimas em relação às que aparecem pessoas brancas.

4.3 Considerações sobre as edições

Qual o lugar e o tratamento conferido à história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de sociologia? Essa é a pergunta feita inicialmente por essa pesquisa, o livro analisado pode nos dar algumas respostas, no entanto para compreender isso na dimensão da disciplina teríamos que analisar todos os livros de todas as edições, algo que pode ficar como futura pesquisa. Destacarei aqui alguns pontos que podem nos levar até a compreensão de qualé esse lugar. Nesse sentido, a partir da análise descrita anteriormente, as respostas indicam:

- As questões étnico-raciais são secundárias na estruturação do sumário, não havendo uma área ou capítulo específico para a temática. No entanto, o tema aparece como assunto transversal em diferentes capítulos. Boa parte das discussões específicas da temática racial estão em material complementar à leitura;
- Não há qualquer menção a história da África nem dos africanos antes da colonização portuguesa;
- Há, de fato, somente um capítulo que trate especificamente dos africanos e afro-descendentes, o capítulo “Desigualdade de várias ordens”, nos demais apresenta-se alguns elementos da cultura negra, porém sem muito destaque ou discussão mais aprofundada;
- A perspectiva apresentada sobre o Brasil parte de uma visão eurocêntrica, visto que as reflexões dos temas partem da chegada dos portugueses. Identifica-se então os limites de um currículo de sociologia eurocêntrico e distante de ser intercultural;
- A discussão dentro das temáticas apresenta-se quase sempre na perspectiva da polêmica partir das situações de conflitos, discriminações raciais e processos de exclusões sociais persistentes;
- Foi possível identificar que ao abordar as religiões de matriz africana, o debate se restringe ao candomblé e a umbanda, sendo o candomblé apenas citado, observadas no âmbito da diversidade de religiões existentes no Brasil e sua contextualização no âmbito da formação da cultura nacional;
- O capítulo sobre o tema trabalho, categoria com peso no ensino de sociologia, o negro é colocado somente na condição de escravo;
- É possível observar que houveram transformações intencionais na última edição, e que estas podem ter sido geradas pela reformulação da presença também dos indígenas, quem mesmo não sendo o objeto desta pesquisa, na análise foi possível

observar. Nesse sentido a promulgação da lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar;

- Há no capítulo “Desigualdade de várias ordens’ uma tentativa de desconstruir o mito da democracia racial por meio da presença da perspectiva de Gilberto Freyre e a apresentação de índices que demonstram que o negro é afetado em diversos setores da sociedade;
- A discussão mais densa das relações raciais no Brasil, estão majoritariamente expressas a partir da produção de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes;
- Em todo o material a presença de um autor negro é incorporado, brevemente e sem muito destaque ao corpo teórico;
- Não há uma tentativa de descolonizar o currículo, mas de inserir pontualmente a discussão da desigualdade racial;
- A discussão do preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos, pode servir como importante perspectiva sobre a temática, no entanto, pode ser interpretada ou utilizada de forma que reforce o imaginário de harmonização das relações raciais brasileiras, visto que uma comparação mal-intencionada, pode levar a compreensão de que no Brasil o negro não tem do que reclamar

É importante destacar que a proposta do livro de inserir a sociologia no Brasil, na Parte III, e fazer o diálogo dos clássicos da sociologia com as produções de autores brasileiros, encontra-se com um espaço privilegiado para fazer o processo de reeducação das relações étnico-raciais, utilizando-se principalmente da capacidade e objetivo do ensino de sociologia, de desenvolver junto ao aluno o estranhamento e a desnaturalização das desigualdades raciais.

Esse material tem a possibilidade, por vezes mais do que outros livros que não tenham sua divisão dessa maneira, de inserir e valorizar a cultura afro-brasileira e africana, como aponta a lei 10.639/03. É possível identificar que houveram principalmente modificações ao longo das edições com relação a grupos subalternizados que questionam seu lugar no currículo, não obstante as mudanças também foram visíveis na presença da luta das mulheres, em aspectos da cultura indígena, a cultura rural, o estilo tecnobrega da região norte do país, sendo essa região quase esquecida no livro.

Apontamos que o livro didático é rico em textos, faz um interessante diálogo no seu

início com o filme “Tempos modernos”, apresenta uma preocupação nas atividades ao final dos capítulos, com a compreensão dos temas, conceitos e teorias, por parte dos alunos, e a opção de ter boa parte do seu conteúdo direcionado a reflexão dos fenômenos sociais brasileiros, de fato dá ao professor a capacidade de dialogar com a realidade dos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, esperamos que esse rico material possa ter ainda mais transformações positivas com relação a presença da história e cultura afro-brasileira, para além dos temas que envolvem o racismo estrutural e a condição desigual do negro na sociedade brasileira. Não repensar as relações raciais e sociais brasileiras a partir do olhar do negro ou do indígena é manter uma série de privilégios históricos, buscando desenvolver atividades que trabalhem as manifestações culturais afro-brasileiras, já que são patrimônios culturais imateriais constituintes das culturas que chamamos de brasileiras.

CAPÍTULO 5. O POTENCIAL DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NUMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

De acordo com Oliveira (2014), apesar das Ciências Sociais possuir uma tradição nos estudos sobre a questão racial no Brasil, há ainda uma extrema dificuldade em didatizar essas discussões no campo educacional e, no caso específico do ensino de sociologia, os impasses e as tensões são maiores diante da trajetória de intermitência dessa disciplina na educação básica. Nesse caso, possui um conjunto de produções no campo da Sociologia, Antropologia e Ciência Política, possível de ser incorporado à sociologia escolar, no entanto, trava também uma luta pela sua valorização enquanto disciplina na educação básica.

Tem um potencial ainda maior, a partir dos objetivos da disciplina, que de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN), tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Assim, possui um lugar privilegiado para desnaturalizar as relações étnico-raciais, expor as contradições entre a suposta democracia racial e a realidade social e evidenciar a existência do racismo epistêmico, tal como repensar as bases eurocêntricas do pensamento social brasileiro e problematizar a “identidade nacional”. Segundo as OCNs,

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, 2006, p. 106)

A condição do negro nem sempre foi assim, a desigualdade é uma construção social, portanto, passível de ser desconstruída. Desnaturalizar esse fato pode ser um início de um grande trabalho de repensar as bases epistemológicas para uma reeducação das relações étnico-raciais, que mais do que inserir os africanos e afro-descendentes pontualmente no conteúdo, precisa questionar o conhecimento já difundido socialmente, para assim introduzir novas visões sobre esses.

Outro objetivo da disciplina na educação básica, é o estranhamento, a capacidade de duvidar de fenômenos sociais que fazem parte do cotidiano desses alunos, dos quais se participa, mas não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais,

corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. (BRASIL, 2006, p.106)

Nesse ponto de vista, o objetivo da disciplina é o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais que cercam a vida desses alunos. Parafraseando Oliveira (2012), do ponto de vista pedagógico, a sociologia só pode ser crítica se for engajada, do contrário ela é vazia de sentido diante de uma sociedade em que a maioria dos jovens, especialmente jovens negros, se encontra subalternizada social, econômica e culturalmente. Pois, de acordo com o autor, não estamos abordando somente uma questão abstrata que nos remete a teorias ou conceitualizações acadêmicas (OLIVEIRA, 2012, p.7). Portanto, se a maioria das escolas brasileiras são ocupadas por uma massa diversa de crianças e jovens pertencentes a classe trabalhadora, e na sua maioria negros, enquanto objetivo principal, a sociologia está cumprindo com esse papel com relação as questões raciais que perpassam o cotidiano desses alunos? De acordo com Santos (2021), de que modo esperamos a identificação dos nossos estudantes com nossos conteúdos "obrigatórios" se eles não se veem como protagonistas ou sujeitos ativos nestas construções?

Afinal, qual sociologia queremos lecionar, a sociologia transplantada tão criticada pelo brilhante sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (OLIVEIRA, 2015) em seus trabalhos ou a sociologia atenta e comprometida em desvelar as complexidades das relações étnico-raciais e sociais brasileiras? Não seria a Sociologia escolar um caminho para criarmos uma disciplina em consonância com a realidade do estudante? Em outras palavras, a Sociologia escolar ao trabalhar as temáticas da Lei 10.639/2003 não olharia para o universo de seus estudantes, tendo em vista que os negros no Brasil representam 54% da população brasileira? Como podemos trabalhar os conteúdos de Sociologia sem a relacionar com a realidade do imenso contingente populacional negro brasileiro? Como podemos falar em patrimônio cultural sem abordar em exercício simples as inúmeras manifestações culturais afro-brasileiras que necessitam de reconhecimento estatal, como podemos falar de movimentos sociais sem reconhecer o papel dos movimentos negros para mudanças paradigmáticas sobre a realidade social, como pensar questões de interseccionalidades quando falamos de gênero sem citar as intelectuais negras que pensaram o conceito? (SANTOS, 2021, p.164)

Para Oliveira (2014), as tarefas que se impõem na disciplina de sociologia no Ensino Médio, com a temática étnico-racial, não se expressam simplesmente na aplicação da legislação, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista. (OLIVEIRA, 2014, p.82). Os PCN 's apontam algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino da sociologia, tal como, que o objetivo da disciplina precisa estar diretamente ligado aos

objetivos da lei 10.639/03. Assim, o documento aponta que é preciso identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum, e assim produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. (BRASIL, 2000, p.37)

O ensino de sociologia também conta com a possibilidade de abordar conceitos como, raça, etnia, identidade étnica, racismo institucional, racismo estrutural, discutir as teorias racialista e evolucionistas, bem como seus impactos na sociedade e nos grupos sociais, desconstruir o mito da democracia racial, apresentar os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade e suas contribuições para a história, cultura, política e economia. Apresentar as resistências dos movimentos negros historicamente, questionar a hegemonia epistemológica e os efeitos do colonialismo na perspectiva histórica do país. Desconstruir o imaginário de miséria e atraso sobre o continente africano, se engajar na temática da diversidade de povos africanos que vieram para o Brasil, e a presença da cultura africana no solo brasileiro atualmente.

Tem a capacidade de compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. Difundir conceitos como etnocentrismo, eurocentrismo, trabalhar com as comunidades negras tradicionais, com as religiões de matriz africana. Temos também como utilizar de elementos artísticos como o rap, o funk, o samba, nas discussões de temas da disciplina, tal como dialogar com autoras e autores negros que questionam o eurocentrismo e apontam para a necessidade da descolonização do pensamento ocidental.

Como tema privilegiado das ciências sociais, as questões raciais, à luz da nova legislação, nos mostram que a intencionalidade dos agentes da lei – e não a lei em si – proclama nas mais variadas formas a desconstrução e a reconstrução de conhecimentos históricos, mas também reivindica, através de uma suposta razão de estado, o

conhecimento de outros regimes de historicidade, outras lógicas de relações sociais, de produção de conhecimento e de novas abordagens metodológicas sobre a realidade brasileira. (OLIVEIRA, 2014, p.92)

Para o autor, é nesse sentido, no jogo da luta política, que os professores de sociologia, que podem mobilizar a discussão racial enquanto temática curricular, são chamados a revelar o racismo estrutural (a luta teórica) e possibilitar a abertura de uma intervenção antirracista (a luta prática). A disciplina de sociologia, apoiada nesses princípios, pode ser uma grande ferramenta em direção a uma educação antirracista.

Em acordo com Santos (2021), consideramos de extrema importância repensar o currículo de sociologia, questionar os lugares e cânones intocáveis da área, principalmente se desejamos trabalhar com leis anti-hegemônicas, antirracistas e anticolonialistas Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. É preciso repensar o lugar do intelectual negro tanto como referência nos textos e conteúdo da disciplina, quanto na autoria de livros e materiais didáticos. Para a autora, não repensar as relações raciais e sociais brasileiras a partir do olhar do negro ou do indígena é manter uma série de privilégios históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço que desempenhamos nessa pesquisa foi o de verificar a presença do negro nos livros didáticos direcionados ao ensino da sociologia na educação básica, especificamente, as três edições do livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”, na tentativa de compreender qual o lugar e o tratamento conferido à história e cultura afro-brasileira e africana no livro didático, a partir dos principais temas, características e abordagens utilizadas pelas autoras do livro.

Para realizarmos esse objetivo, abordamos brevemente as perspectivas sobre a construção do currículo escolar e sua relação com o poder e a identidade, o Plano Nacional do Livro Didático e o livro didático como importante transmissor do currículo no cotidiano escolar. Apresenta-se o processo de intermitência do ensino de sociologia na educação básica e os desafios para sua institucionalização como disciplina obrigatória. Incluir esse debate é fundamental para nos situarmos no universo da pesquisa.

Delimitamos nosso tema a partir do contexto do negro na educação escolar brasileira, os estereótipos e as transformações na representação desse grupo em livros e materiais didáticos, que levaram ao questionamento do lugar do sujeito negro no conteúdo escolar, e nas ações afirmativas na área da Educação. Destacamos a trajetória de reivindicações do movimento negro brasileiro por meio de sua agenda política, na busca por garantir a implementação de políticas públicas no Brasil no que concerne à educação para a população negra.

Por este viés, escolhemos trabalhar em torno das políticas de ações afirmativas destinadas à educação básica que, no caso dessa pesquisa, diz respeito à Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas públicas e particulares do Brasil, atualizada no artigo 26-A da LDB, e nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. De tal forma que registramos a importância da lei e do documento para pensar a educação pela perspectiva antirracista.

A busca por reconhecimento e justiça social no âmbito das políticas públicas na área da Educação pressupõe, que a escola seja um espaço estratégico para a luta antirracista. E nesse sentido, a sociologia ocupa um lugar privilegiado na tarefa da desconstrução dos padrões institucionalizados que reproduzem a subordinação da população negra brasileira em diversos setores da sociedade. Ao mesmo tempo que a escola também é um espaço onde o racismo se

manifesta cotidianamente, e no que concerne ao currículo, esse racismo também está presente na secundarização da presença da história e cultura desse grupo no conteúdo escolar. Sendo essa uma das razões da existência dessa pesquisa, pois precisamos continuar verificando o impacto das políticas públicas de caráter étnico-racial na área da educação e suas potencialidades no ensino da sociologia.

Tivemos como hipótese inicial, na pré-análise das edições, que a presença do negro estava reservada aos temas e discussões no âmbito das desigualdades sociais, tendo sua presença marcada pelos processos de conflitos, dominação e subalternização. A análise do material empírico revelou alguns limites no que diz respeito aos estudos das relações étnico-raciais no livro didático. Os resultados apontaram que a presença do negro está condicionada a um capítulo do livro, no tema da desigualdade social, colocado majoritariamente nas situações de conflito e subalternização. Nesse sentido, os indicadores apontam para a confirmação da hipótese inicial, pois essa presença se concentrou na discussão sobre preconceito e discriminação racial, e a condição social histórica do negro em consequência das desigualdades raciais presentes na sociedade.

Assim, as edições cumprem com uma parte do que as “Diretrizes” esperam, abordando os efeitos do racismo e os conflitos raciais presentes na sociedade brasileira, na reflexão sobre as condições dos negros no acesso aos bens sociais, na desnaturalização das desigualdades raciais e desconstrução do mito da democracia racial. Contudo, a discussão maior se concentra nesse aspecto, os aspectos de valorização da história afro-brasileira e africana e de sua contribuição para a construção e desenvolvimento da sociedade brasileira e sua contribuição para a cultura nacional, são tratados de forma indireta e rápida nos livros.

Foi possível perceber também que as imagens de pessoas negras sofreram algumas modificações durante as edições, na direção de uma imagem mais positiva desse grupo social. Apontamos que a ampliação das discussões raciais nos últimos anos, bem como a promulgação da Lei 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, podem ter influenciado nas modificações realizadas com relação ao negro e ao indígena no livro didático, da primeira à última edição analisada, pois foi possível observar que essas modificações foram feitas ao mesmo tempo com relação a esses dois grupos sociais.

A temática aparece nas edições majoritariamente como tema transversal em diferentes capítulos, principalmente no material complementar à leitura. É possível perceber, pois, não há

um capítulo específico para as questões étnico-raciais. Na discussão sobre a categoria “Trabalho” no contexto brasileiro, importante categoria dentro do ensino de sociologia, o negro aparece, sobretudo, na condição de escravizado, e sem destaque nas lutas trabalhistas que ocorreram no país. Não há nos textos qualquer menção a história da África ou dos africanos traficados ao Brasil, antes do período colonial escravista, colocando o início dessa história ao contexto da escravidão.

No que diz respeito ao material didático, realizamos uma contribuição no sentido de construir uma perspectiva crítica em relação ao que está sendo apresentado nos livros de sociologia para o Ensino Médio. Se a sociologia como disciplina escolar tem por objetivo educar para a cidadania, o material didático precisa apresentar elementos que ofereçam suporte para tal realização. A história do Brasil é a história dos negros e negras no Brasil, nesse sentido, não há como uma parte do livro, que dedica o conteúdo ao contexto brasileiro, colocar a participação desse grupo como transversal nos temas abordados. Visto que, não é possível construir um conhecimento mais amplo sobre Brasil se não entendermos como a questão racial atravessa o mundo do trabalho, a cidadania, o Estado, as revoluções, as manifestações culturais, entre outros. A disciplina de sociologia e seus materiais didáticos têm lugar privilegiado na abordagem de conceitos fundamentais para discutir as relações raciais e as experiências históricas protagonizadas pela população negra, fundamentais para compreender o Brasil.

Nesse sentido, a Parte III do livro didático apresenta diversas possibilidades. É possível apresentar as Revoltas Populares com participação social afro-brasileira, as lutas abolicionistas e a formação dos movimentos de contestação a partir dos quilombos aos movimentos sociais negros existentes. Teria condições de apresentar a diversidade de religiões de matriz africana no Brasil, e o processo de resistência e legitimação dessas religiões, bem como a importância delas para a preservação cultural negra no Brasil. Os movimentos ligados a cultura juvenil protagonizados por jovens negros, como as batalhas de poesias, as batalhas de rima e as vertentes do movimento Hip-Hop, a cultura do funk e a identificação dessa cultura para os jovens negros e periférico. Abordar as conquistas de direitos dos negros ao longo da história, principalmente após a Constituição de 1988. Bem como, destacar a presença do negro no pensamento social brasileiro. A partir da proposta do livro de trazer diferentes perspectivas teóricas para pensar sociologicamente o contexto brasileiro, tem também a capacidade de dialogar com estudos e autores atuais, tal qual, autores e autoras negras da área das Ciências Sociais.

Para o currículo paulista de sociologia em vigor “São Paulo faz escola”, o objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira. Dessa forma, a partir da análise deste livro didático, ao pensarmos o uso desse material nas aulas de professores que seguem esse currículo, estaria ele cumprindo com o objetivo principal da disciplina com relação aos alunos negros? Como esse aluno tem compreendido quem ele é enquanto membro desta sociedade? Qual tem sido o lugar do grupo étnico ao qual ele pertence no conteúdo direcionado ao contexto brasileiro?

É preciso repensar o lugar do negro no livro didático de sociologia, assim como, o lugar do intelectual negro tanto como referência nos textos abordados, quanto na autoria de livros e materiais didáticos. Por isso, nossa proposta teórica é ampliar a presença de intelectuais negros no corpo teórico desse material. O livro didático é consequência de toda uma organização institucional e, para além da representatividade, precisamos dialogar profundamente com os que dedicaram suas vidas/obras para pensar com rigor a questão racial, bem como, transformar as representações desse grupo, principalmente no lugar da intelectualidade. É preciso dialogar com as perspectivas de outros grupos sociais sobre suas histórias, é preciso que o negro esteja para além da presença do conteúdo, mas esteja como produtor de conhecimento.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”**: uma conversa com historiadores. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, v. 21, n. 41, 2008.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo Pólen, 2019. APPLE, Michael, W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre – RS: ARTMED, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. **América latina e o giro decolonial**. Brasília: Revista Brasileira de Ciência Política, n.11, p.89-117, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. **Juventude negra e exclusão radical**. Ensaios. Políticas sociais – acompanhamento e análise. IPEA, 11 ago. 2005.

BOMENY, Helena *et al.* **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BOMENY, Helena *et al.* **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

BOMENY, Helena *et al.* **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

BRASIL. (1939a, 5 de janeiro). **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 277.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio - Parte IV – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2009.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3.

CARDOSO, Marcia Regina Gonçalves *et al.* **Análise de conteúdo uma metodologia de pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARMO, Maria Virginia Freire dos Santos. **Por uma educação antirracista: Descolonizar currículos como desafio para construção da democracia**. Bahia: Revista Eletrônica Multidisciplinar, v.1, n.1, p.173-186, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALCANTE, Thayene Gomes. **Adoção do livro didático de sociologia na educação básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba**. Dissertação: Recife/PE, Fundação Joaquim Nabuco, 2015.

COSTA, Hainra Asabi Alves. **Identidade racial e transexual: um olhar sobre os PNLD de sociologia**. Dissertação: São Paulo, UNESP, 2020.

COAN, Marival. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. Dissertação, Florianópolis, 2006.

COSTA, Wellington Narde Navarro da. **Sociologia em “mangas e camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos**. Dissertação: Porto Alegre/RS, UFRS, 2017.

DANTAS, Daniele Nascimento Marreira; DIAS, Wiliam Marques. **Ensino de sociologia em questão: a história da sociologia na educação básica e a questão de debates étnico-raciais**. Marília: Revista Aurora, v. 12, p. 73-88, 2019.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 28, n. 10

DESTERRO, Fabio Braga do. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. Dissertação: Rio de Janeiro, UFRJ, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos**. in: MARCON, F; SOGBOSSI, H. B. Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a lei 10.639/03. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Um ‘templo de luz’: frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. **A sociologia no ensino médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos**. Dissertação: Florianópolis/SC, UFSC, 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, ed. 1, 1993.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”**. São Paulo: Educ. Pesqui. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo Sem Fronteira, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03: Breves reflexões**. in: BRANDÃO, A. P. Cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, A. B. S; CUNHA J. H. **Educação e afrodescendência**. Ed. UFC, Fortaleza, 2008.

GOUVÊA, Angélica Gomes da Silva. **Arranjos familiares e educação: uma análise das representações dos livros de sociologia do programa nacional do livro didático de 2015**. Dissertação: Rio de Janeiro, UFRJ, 2016.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2012: sociologia: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: sociologia: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2018: sociologia: ensino médio**– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

HASENBALG, Carlos. **“Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

LAVRATTI, Iara Milreu. **Fome, reforma agrária, soberania e segurança alimentar e agroecologia nos livros didáticos de sociologia - pnd 2018**. Dissertação: Marília/SP, UNESP, 2021.

LIMA, Alexandro Barbosa de. **Sala de aula em movimento: análise e proposta de material didático acerca do tema dos Movimentos Sociais no ensino médio**. Dissertação: Recife/PE, Fundação Joaquim Nabuco, 2015.

LIMA, Marceline; LEMOS, Maria de Fátima; ANAYA, Viviane. **Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática**. São Paulo: Dialogia, v. 5, p. 145-151, 2006.

MAÇAIRA, Julia Polessa. **O ensino de Sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. Tese: Rio de Janeiro, UFRJ, 2017.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo e educação básica no Brasil: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf Acesso em: 20 de setembro de 2020.

MERISSI, Lais Celiz. **Implementação do Plano Nacional do Livro Didático: docentes de Sociologia e os usos do Livro Didático no Nordeste brasileiro**. Paraná: Rev. Sociologias Plurais, v.5, n.2, p.56-70, 2019.

MERISSI, Lais Celis. **Referência e ferramenta: usos do livro didático pelo professor de sociologia**. Curitiba/PR, UFPR, 2020.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2000.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. **Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo**. Fortaleza: Revista de Ciências Sociais, vol.45, n.1, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 2007.

MIRANDA, Claudia. SOUZA, Rogério José de. **Continuísmos e rupturas na seleção de saberes escolares de história(s): entre um Brasil Colonial e um Brasil Decolonial**. In: MIRANDA, C; LINS, M.

R. F; COSTA, R. C. R. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

MORAES, Amaury César. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. São Paulo: Tempo Social-USP, 2003.

MORAES, Amaury César. **Ensino de Sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Campinas: Caderno Cedes, vol. 32, n.85, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, ed. 3ª, 2016.

NUNES, Ranchimit Batista. **História da educação brasileira: O negro no processo de constituição e expansão escolar**. Rio Grande do Norte: Anais. Natal: s.d. p. 1-15, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia**. Seropédica/RJ – Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81- 98, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, Luis Fernandes; CANDAU, Vera Maria F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2010.

PASSOS, Joana Célia. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. Florianópolis: Periódicos IFSC, v. 1, n. 1, 2012.

QUEIROZ, Jorge José Lins de. **O ensino de sociologia hoje: práticas docentes e o livro didático**. Dissertação: Recife/PE, Fundação Joaquim Nabuco, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, ed. 24, 2000.

SANTANA, Tais do Nascimento. **A recontextualização do livro didático de sociologia: um estudo de caso no colégio estadual Olga Benário Prestes**. Dissertação: Rio de Janeiro, UFRJ, 2018.

SANTOS, Karin Santana dos. **Conceito trabalho nos livros didáticos de Sociologia (PNLD/2015)**. Dissertação: Marília/SP, UNESP, 2021.

SANTOS, Luane Bentos dos. **Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia do ensino médio: o que temos trabalhado?** Revista Espaço Acadêmico, n. 226, 2021.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro: Dissertação, UFRJ, 2004.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 3.ed, 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Antonio Josinaldo Soares. **Sociologia ambiental e ensino de sociologia: uma análise dos livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. Dissertação: Campina Grande/PB, UFGC, 2020.

SILVA, Iara Augusta da. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM): uma política de educação implementada pelo estado brasileiro no início do século XXI**. in: Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis -SC: UFSC, 2015.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Natal-RN: Cronos, v.8, n.2, p.403-427, 2007.

SILVA, Samira do Prado. **Interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia**. Londrina/PR: Dissertação, UEL, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do**

currículo. Belo Horizonte-MG: Editora Autêntica, ed. 8, p. 156, 2016.

SOARES, Flávia; ROCHA, José Lourenço. **As políticas de avaliação do livro didático na Era Vargas: a comissão nacional do livro didático.** Campinas: Unicamp, vol. 13, n. 24, 2005.

SOUSA, Mariana Alves. **Jovens negras e a sala de aula: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de sociologia.** Dissertação: Marília/SP, UNESP, 2020.

SOUZA, Agnes Cruz de. **A sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina.** Tese: Araraquara/SP, UNESP, 2017

SOUZA, Jaqueline Marinho. **Contribuições do PNLD ao ensino de sociologia: análise dos guias de livros didáticos.** Dissertação: Marília/SP, UNESP, 2021.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Significados do livro didático na cultura escolar.** *in:* I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade, e Educação. Anais eletrônicos. Curitiba- PR: PUC/PR, 2011.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: file:///C:/Users/win7/Downloads/Dialnet-WALSHCatherineEdPedagogiasDecoloniales-5167476.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

ZEITOUNE, Rachel Romano. **A Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos de Sociologia.** Dissertação: Rio de Janeiro, UFRJ, 2017.