

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA**

MARIANA ALVES DE SOUSA

**JOVENS NEGRAS E A SALA DE AULA:
CAMINHOS PARA PROMOVER O RECONHECIMENTO DA NEGRITUDE
FEMININA POR MEIO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

MARÍLIA

2020

MARIANA ALVES DE SOUSA

**JOVENS NEGRAS E A SALA DE AULA:
CAMINHOS PARA PROMOVER O RECONHECIMENTO DA NEGRITUDE
FEMININA POR MEIO DO ENSINO 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: juventude e questões contemporâneas).

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Lúcia Maria Vianna Possas.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Valéria Barbosa.

MARÍLIA

2020

S725j Sousa, Mariana Alves de
Jovens negras e a sala de aula : caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do Ensino de Sociologia / Mariana Alves de Sousa. -- Marília, 2020
196 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Lídia Maria Vianna Possas
Coorientadora: Maria Valéria Barbosa

1. Ensino de Sociologia. 2. Gênero. 3. Identidade étnico-racial. 4. Interseccionalidade. 5. Livros didáticos. 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.

MARIANA ALVES DE SOUSA

JOVENS NEGRAS E A SALA DE AULA:

**CAMINHOS PARA PROMOVER O RECONHECIMENTO DA NEGRITUDE
FEMININA POR MEIO DO ENSINO 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: juventude e questões contemporâneas).

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lídia Maria Vianna Possas (UNESP/FFC)

Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Natália C. Sganzella Araújo (UNESP/FFC)

SUPLENTES

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cordeiro (UNESP/FFC)

Prof. Dr. Antonio Carlos Lopes Petean (UFU)

Marília, 30 de março de 2020.

*Dedico este trabalho amorosamente à Eliza
Alves Pereira, meu maior exemplo de
resistência negra, feminina e nordestina.*

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui registrados os agradecimentos a todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente nessa trajetória.

Agradeço à dona Eliza, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos, pelo apoio e incentivo aos meus estudos.

À minha querida irmã, pelo cuidado e apoio particular desde sempre.

Ao Wanderson, companheiro de vida, pela construção conjunta de um amor dialético e revolucionário.

Aos(às) mestres docentes que estiveram presentes nesse processo de formação, em especial: à professora Maria Valéria, pela coorientação, pelo carinho e pela inspiração. À professora Lidia, pela atenção, cordialidade, orientação e confiança em meu trabalho. Ao professor Daniel, pelas importantes contribuições na banca de qualificação. À Natália, pela disposição em integrar a banca examinadora nesse momento decisivo, mesmo que não tenhamos tido algum contato prévio. Ao professor Antônio, por acompanhar e incentivar caminhada desde a graduação. À professora Ana Paula, pela troca de aprendizados e por aceitar a suplência na banca. A todas e todos as(os) demais docentes que compuseram o Profsocio/Unesp.

À coordenação do Profsocio/Unesp por sempre ter auxiliado nossa formação e prezar pelo desenvolvimento da Sociologia da Educação a nível nacional.

Às(aos) profissionais da biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências e do setor técnico de Pós-graduação em Ciências Sociais.

Às(aos) colegas Marcela, Bia, Nádyá, Letícia, Dani, Anderson, pelo compartilhamento de momentos e pela construção de aprendizados e afetividades.

Às minhas alunas entrevistadas e aos(às) demais alunos(as), sou grata por ter iniciado a caminhada na área do ensino com pessoas tão grandiosas como vocês.

Agradeço cordialmente a todos(as) que, de uma forma ou de outra, integraram esse percurso positivamente.

“(...) a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.” (Lélia Gonzalez)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central o reconhecimento da negritude feminina por meio do Ensino de Sociologia, em uma perspectiva interseccional entre raça e gênero. Para tanto, considera-se que as dimensões do racismo, a desigualdade de gênero e aos padrões construídos em torno desta, constituem entraves para que o processo de identificação de jovens negras seja tardio. Para melhor problematizar esse fenômeno social, foi realizada a aplicação e análise de entrevistas semiestruturadas com jovens negras estudantes do Ensino Médio relacionadas ao método de pesquisa etnográfica, a fim de analisar como as relações sociais desse público repercutem no ambiente escolar. 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 em decorrência das opressões que se desdobram na realidade social desse público. No ambiente escolar, essas jovens ainda vivenciam as dimensões do racismo e a desigualdade de gênero, inclusive por parte do senso comum dos(as) educadores(as) que pouco problematizam esses fenômenos sociais e, consequentemente, os naturalizam. Desse modo, interseccionalidade representa um pressuposto primordial para que, por meio do Ensino de Sociologia, o reconhecimento da negritude feminina ocorra de forma menos tardia e as problemáticas de raça e gênero sejam debatidas de forma crítica em sala de aula. Os principais objetivos da pesquisa consistiram na ampliação do debate da interseccionalidade com o Ensino de Sociologia, a partir da análise dos livros didáticos da disciplina que integram o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a problematização da medida em que os materiais fomentam ou não a discussão acerca da negritude feminina em uma perspectiva interseccional. Diante da ausência desse debate no campo da Sociologia da Educação, é necessário construir um contexto de emergência do mesmo, a fim de transformar o cenário de invisibilidade teórica e social que envolve a vivência de jovens e mulheres negras. Nesse sentido, destacou-se a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam relacionadas aos pressupostos da Lei 10.639/2003, para a construção de uma imagem positiva dos sujeitos negros e femininos na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Gênero. Identidade étnico-racial. Interseccionalidade. Livros didáticos.

ABSTRACT

This study has as its central theme the recognition of female blackness through the Teaching of Sociology, in an intersectional perspective between race and gender. Therefore, it is considered that the dimensions of racism, gender inequality and the standards built around it, constitute obstacles for the process of identifying young black women to be late. To better problematize this social phenomenon, semi-structured interviews with young black high school students related to the ethnographic research method were applied and analyzed, in order to analyze how the social relations of this public affects the school environment. The data collected showed that, in fact, race and gender are social markers that correlate and produce problems in the construction of the ethnic-racial identity of young black women as a result of the oppressions that unfold in the social reality of this public. In the school environment, these young women still experience the dimensions of racism and gender inequality, including on the part of the common sense of educators who do little to problematize these social phenomena and, consequently, naturalize them. In this way, intersectionality represents a primordial assumption so that, through the Teaching of Sociology, the recognition of female blackness occurs less late and the issues of race and gender are discussed critically in the classroom. The main objectives of the research were to expand the debate on intersectionality with the Teaching of Sociology, based on the analysis of the textbooks of the discipline that are part of the National Textbook Plan (PNLD) and the questioning of the extent to which the materials promote or not the discussion about female blackness in an intersectional perspective. In the absence of this debate in the field of Sociology of Education, it is necessary to build a context of its emergence, in order to transform the scenario of theoretical and social invisibility that involves the experience of young people and black women. In this sense, the need for pedagogical practices to be related to the assumptions of Law 10.639 / 2003 was highlighted, in order to build a positive image of black and female subjects in society.

Keywords: Sociology teaching. Gender. Ethnic-racial identity. Intersectionality. Didactic books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro explicativo das dimensões do racismo.....	32
Figura 2 – Tranças <i>box braids</i>	59
Figura 3 – Tipos de curvatura de cabelos cacheados e crespos.....	59
Figura 4 – Espiral pedagógico.....	48
Figura 5 – O trabalho e os direitos das mulheres no Ocidente.....	89
Figura 6 – Teste seus conhecimentos e habilidades “O sentido do trabalho”.....	92
Figura 7 – Testando seus conhecimentos e habilidades.....	95
Figura 8 – Denúncia de discriminação racial pela imprensa do Jornal “O Dia” (2011).....	106
Figura 9 – O Brasil em preto e branco.....	107
Figura 10 – Rendimento médio real habitual, por cor/raça (2009 – 2013).....	108
Figura 11 – Sinais de preconceito.....	109
Figura 12 – Desigualdade de rendimento entre homens e mulheres no Brasil (2010).....	110
Figura 13 – Reflexão e revisão e questão para pesquisa “Raça, etnia e multiculturalismo”....	113
Figura 14 – Cronologia “Movimentos sociais”.....	115
Figura 15 – Reflexão e revisão “Democracia, cidadania e direitos humanos”.....	117
Figura 16 – Reflexão e revisão “Estratificação e desigualdades sociais”.....	122
Figura 17 – Cronologia “Gêneros, sexualidades e identidades”.....	126
Figura 18 – Ilustrações “Gêneros, sexualidades e identidades”.....	127
Figura 19 – Atividades “Gêneros, sexualidades e identidades”.....	138
Figura 20 – Ilustração “A sociedade diante do Estado”.....	145
Figura 21 – Cores do brasileiro.....	153
Figura 22 – Esquema ilustrativo do conceito de interseccionalidade.....	173
Figura 23 – Modelo explicativo contradições sociais x Ensino de Sociologia.....	182

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Renda média da população, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.....	35
Gráfico 2 – Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas por sexo e cor/raça – 2017.....	61
Gráfico 3 – Distribuição da população feminina de 10 ou mais de idade, vítima de agressão física, segundo cor/raça e local da agressão – Brasil (2009).....	120
Tabela 1 – Rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais, por sexo, cor/raça e localização, homens brancos (2005 – 2015).....	36
Tabela 2 – Rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais, por sexo, cor/raça e localização, mulheres brancas (2005 – 2015).....	36
Tabela 3 – Rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais, por sexo, cor/raça e localização, homens negros (2005 – 2015).....	37
Tabela 4 – Rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais, por sexo, cor/raça e localização, mulheres negras (2005 – 2015).....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos livros didáticos de Sociologia e PNLD.....	68
Quadro 2 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia para o Ensino Médio.....	78
Quadro 3 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Tempos modernos, tempos de Sociologia.....	85
Quadro 4 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia.....	88
Quadro 5 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia em movimento.....	103
Quadro 6 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia hoje.....	139
Quadro 7 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia para jovens do século XXI.....	147
Quadro 8 – Quadro explicativo sobre os pressupostos metodológicos para os estudos sobre a negritude feminina.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COGEAM/MEC	Coordenação Geral de Materiais Didáticos do Ministério da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – NEGRITUDE FEMININA COMO IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	22
1.1 – Problemáticas na construção identitária de jovens negras.....	27
CAPÍTULO 2 – AMBIENTE ESCOLAR E NEGRITUDE FEMININA: REFLETINDO O ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO.....	42
<i>Aspectos físicos e quantitativos do campo.....</i>	<i>43</i>
2.1 – O “despreparo” docente e a reprodução da discriminação racial.....	44
2.2 – Interação, afetividade e solidão: a socialização de jovens negras.....	51
2.3 – Cabelos, estética e política.....	58
CAPÍTULO 3 – NEGRITUDE FEMININA NOS LIVROS DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DA INTERSECCIONALIDADE NO PNLD.....	66
<i>Contextualizando o PNLD de Sociologia.....</i>	<i>66</i>
<i>Interseccionalidade, negritude feminina e livros didáticos.....</i>	<i>70</i>
3.1 – Estado da arte.....	72
3.2 – Interseccionalidade entre raça e gênero nos livros de Sociologia.....	78
<i>Sociologia para o Ensino Médio.....</i>	<i>78</i>
<i>Tempos modernos, tempos de Sociologia.....</i>	<i>85</i>
<i>Sociologia.....</i>	<i>88</i>
<i>Sociologia em movimento.....</i>	<i>102</i>
<i>Sociologia hoje.....</i>	<i>139</i>
<i>Sociologia para jovens do século XXI.....</i>	<i>146</i>
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA REALIDADE DE JOVENS NEGRAS EM RELAÇÃO À IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ENTREVISTAS E RELATOS.....	160
4.1 – Negritude feminina e interseccionalidade: ampliando a discussão do tema no Ensino de Sociologia.....	169
4.1.1 – Conceito de interseccionalidade.....	172

4. 1. 2 – Identidade, desigualdades e movimentos sociais: possíveis abordagens temáticas.....	175
4. 1. 3 – Teoria das contradições da realidade social de mulheres negras.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	189
ANEXO – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	195

INTRODUÇÃO

Fernanda¹, uma mulher adulta, relatou que durante a maior parte de sua vida se sentiu representada pelo termo “morena” em relação à sua cor e identidade étnico-racial. Sua mãe é branca e seu pai negro, logo, definir-se como algo que transita no campo da miscigenação parecia bem adequado. Além disso, o termo “morena” soava de forma sutil. “Negra, eu? Jamais! Tenho traços finos, não sou tão escura assim”. Com o passar do tempo, Fernanda percebia algumas contradições entre se autodeclarar como morena e ser vista socialmente como tal. Passou a pensar que ao invés de morena, poderia ser parda, “café com leite”, mulata, mas independente das classificações nas quais tentava se encaixar refutando sua negritude, os reflexos sociais iriam evidenciar sua diferença em relação às mulheres brancas².

O caso supracitado expressa como o processo de branqueamento incide na realidade social de jovens negras, tornando o reconhecimento de suas identidades raciais complexo e tardio. “Ser negra” em uma sociedade racista e com heranças patriarcais é um papel político, uma vez que direta ou indiretamente, jovens e mulheres negras devem desconstruir constantemente os estereótipos negativos naturalizados sobre os corpos negros e femininos, como o desprestígio social, a hipersexualização ou a invisibilidade. Diante disso, o branqueamento assume um contexto aparentemente representativo para jovens negras que não desejam carregar esse estereótipo e não possuem uma consciência racial em relação a essas problemáticas, pois há um distanciamento desse debate nos contextos familiar e escolar. Assim sendo, esse público tende a se afastar de suas identidades raciais como forma de amenizar o significado de ser uma mulher negra, contudo, isso não acontece.

De acordo com as análises possíveis de serem apreendidas por meio do processo pessoal de formação em licenciatura e de docência na Educação Básica, é possível perceber alguns desdobramentos da influência do sistema de ensino diante do cotidiano dos membros que o integram. Considerando os fatos que ocorrem no âmbito das salas de aula, que representam um dos principais espaços de socialização posterior à família, a presente pesquisa tem como tema central a promoção o reconhecimento da negritude feminina como identidade étnico-racial, por meio do Ensino de Sociologia relacionado à perspectiva interseccional.

¹ Nome fictício para exposição do relato.

² SOUSA, Leticia Castor Moura de. *Sobre colorismo, privilégios e identidade racial*. Portal Geledés. 21 set. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sobre-colorismo-privilegios-e-identidade-racial/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Ante as considerações supracitadas, o tema proposto possui o intento de fomentar reflexões e debates críticos e teóricos acerca da condição das jovens negras na sociedade e no espaço escolar no que se refere à construção e reconhecimento de suas identidades, visando relacionar o contexto social no qual as mesmas estão inseridas com as temáticas de “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais”, como conteúdos estruturantes para este trabalho e que integram o currículo da disciplina de Sociologia na Educação Básica, abrangendo os três anos do ensino médio respectivamente.

Nesse sentido, é realizada uma análise dos livros didáticos de Sociologia que integram PNLD dos anos 2012, 2015 e 2018 a fim de verificar a presença ou ausência do debate sobre interseccionalidade, que neste trabalho consideramos um conceito primordial para que jovens negras possam ter consciência crítica a despeito do lugar social que ocupam e, assim, possam corroborar o processo de construção identitária, consolidando o que no texto é denominado “negritude feminina”.

Posterior à essa análise, são apresentadas novas formas de possíveis abordagens metodológicas dos conteúdos estruturantes selecionados, relacionados à perspectiva da interseccionalidade entre raça e gênero, a fim de contribuir ampliar o debate interseccional no campo da Sociologia da Educação e subsidiar a representatividade do público negro feminino nos conteúdos, com vistas ao reconhecimento étnico-racial.

Em função dos efeitos deletérios causados pelo racismo em suas dimensões institucional, interpessoal e internalizada (JONES, 2002 apud WERNECK, 2016)³, além da discriminação e preconceito raciais que redundam na desigualdade social, de gênero e de oportunidades de ascensão e valorização de mulheres negras, observa-se um afastamento desses sujeitos de suas origens e identidades raciais e, conseqüentemente, uma aproximação ao branqueamento do fenótipo negro. Portanto, considera-se que o Ensino de Sociologia na Educação Básica, justificado pelo seu caráter crítico e transformador frente à realidade social, deve ser utilizado em uma perspectiva auxílie no processo de construção e reconhecimento da identidade étnico-racial – neste trabalho, com foco em jovens negras.

Com vistas à viabilidade científica, a pesquisa foi realizada uma escola estadual situada em Uberlândia – MG. A fim de analisar os fenômenos que permeiam a construção da identidade

³ Camara P. Jones é mestre em Epidemiologia e mestre em Saúde Pública. Médica norte-americana, estudiosa dos impactos do racismo na saúde e bem-estar da população negra. Busca ampliar o debate nacional sobre a saúde não para incluir apenas o acesso universal a cuidados de saúde de alta qualidade, mas também o debate sobre os determinantes sociais da saúde – como pobreza e racismo em suas dimensões.

étnico-racial das jovens negras estudantes dessa instituição, foram realizadas etnografias e entrevistas semiestruturadas.

A temporalidade adotada para a pesquisa e análise dos dados será atual, contudo, serão utilizadas bases comparativas de anos anteriores – dos anos 90 a 2018 – para evidenciar quantitativamente a posição social desprivilegiada das mulheres negras ao longo de um processo histórico. Em outras palavras, utilizar dados de anos anteriores nos permite perceber que mesmo com a criação de políticas públicas e legislações que visem a promoção da igualdade racial e de gênero, as mulheres negras seguem sendo subestimadas e ocupando a base da pirâmide social historicamente.

Acerca do tema proposto, serão considerados primordialmente a intersecção entre raça e gênero. Apesar do conceito de interseccionalidade é importante mencionar que o mesmo surgiu dos esforços intelectuais e políticos de feministas negras norte-americanas como Kimberle Crenshaw⁴, tendo sido inaugurado a partir da publicação de seu artigo intitulado “Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor⁵” em 1991.

Crenshaw (1991) sugeriu que a interseccionalidade fosse utilizada como uma metodologia para enfrentar as possíveis causas e efeitos da violência contra a mulher negra, como uma forma de identificar as várias maneiras pelas quais raça e gênero se integram para moldar as múltiplas dimensões das realidades sociais desse público.

Seu objetivo foi demonstrar que muitas das experiências que as mulheres negras enfrentavam não são classificadas apenas dentro das fronteiras tradicionais da raça ou discriminação de gênero, uma vez que a intersecção do racismo e do sexismo afeta a vida de mulheres negras de forma tão complexa que não podem ser capturadas completamente se as especificidades do contexto racial e de gênero forem analisadas de forma isolada. Para Crenshaw (1993), há várias formas que a raça e o gênero podem se interseccionar e determinar perspectivas estruturais, políticas e de representação da vida de mulheres não-brancas. (CRENSHAW, 1993, p. 1244)

No contexto histórico, a interseccionalidade é decorrente das lutas e articulações políticas de mulheres negras norte-americanas e, de acordo com Hirata (2014), até inglesas,

⁴ Professora de Direito na Universidade da Califórnia, Los Angeles, B.A. Universidade de Cornell, 1981; J.D. Escola de Direito de Harvard, 1984; L.L.M. Universidade de Wisconsin, 1985.

⁵ Versão traduzida disponível no site Geledés – Instituto da Mulher Negra: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

canadenses e alemãs, incidindo no período da terceira onda⁶ do feminismo por volta dos anos 90 e ganhando evidência em meados dos anos 2000 em diante. Ainda ao final dos anos 70, personalidades como Angela Davis⁷, Patricia Hill Collins⁸, Elsa Dorlin⁹, Crenshaw, dentre outras, propõem uma reorganização do movimento pelo *Black Feminism*¹⁰ (feminismo negro) a fim de mobilizar uma crítica coletiva contra o feminismo branco, de classe média e heteronormativo (HIRATA, 2014, p. 62). No contexto brasileiro, entre os anos 80 e 90 a influência dos estudos e práticas de feministas negras como Sueli Carneiro (1950-)¹¹, Conceição Evaristo (1946-)¹², Lélia Gonzalez (1935-)¹³ e mais recentemente, Djamila Ribeiro (1980-)¹⁴, Carla Akotirene¹⁵, dentre outras, edificaram o debate interseccional no movimento.

Por conseguinte, pauta-se os pressupostos metodológicos das OCNs de Sociologia, a fim de cumprir o papel da disciplina de promover o *estranhamento* dos fenômenos sociais e a *desnaturalização* do senso comum, corroborando a construção do pensamento crítico do corpo discente, sem desconsiderar o contexto que envolve sua realidade para além da sala de aula. Em outras palavras, para tornar a construção do conhecimento efetiva e de fato, emancipadora,

⁶ Historicamente, o movimento feminista como mobilização política foi estruturado em três ondas: a primeira onda surgiu em meados do séc. XIX, com reivindicações acerca do estabelecimento de direitos políticos e civis igualitários entre mulheres e homens, como o sufrágio e oportunidades econômicas; a segunda onda teve início por volta dos anos 60 e se ateve mais especificamente às pautas de mulheres, reivindicando particularidades femininas como direito ao próprio corpo, emancipação do âmbito privado (doméstico) para o âmbito público (iniciativas econômicas e políticas), bem como pautou a ativista norte-americana Betty Friedan (1963) em sua obra *Mística Feminista*; a terceira onda, originada a partir dos anos 80 em diante, compreende a busca de desconstrução da categoria “mulher”, no intento de reconhecer e pautar as especificidades que envolvem o contexto social das mesmas – classe, raça, gênero, orientação sexual, etc. (SIQUEIRA, Camilla K. B. As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, Poder, cidadania e desenvolvimento no Estado democrático de direito, 24, 2015, UFMG/FUMEC/ Dom Helder Câmara. Belo Horizonte. 2015, p. 328 – 354).

⁷ Angela Davis (1944-) é ativista estadunidense, tendo alcançado notoriedade entre os anos 60 e 70 pelas suas lutas no Partido Comunista e Panteras Negras.

⁸ Patricia Hill Collins (1948-) é professora universitária de Sociologia na Universidade de Maryland, produzindo textos e debates acerca de gênero e feminismo com recorte afro-americano. Uma das precursoras do conceito de interseccionalidade.

⁹ Elsa Dorlin (1974) é professora de Filosofia na Universidade de Paris/Sorbonne, discutindo questões relativas à raça e gênero em uma perspectiva interseccional.

¹⁰ Trata-se de um movimento social e um segmento protagonizado por mulheres negras norte e latino-americanas, com o objetivo de promover e trazer visibilidade às pautas feministas e antirracistas. No Brasil, seu início se deu no final da década de 1970, a partir de uma forte demanda das mulheres negras feministas.

¹¹ Aparecida Sueli Carneiro Jacoel é uma filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro. Fundadora e atual diretora do Geledés — Instituto da Mulher Negra e influente do feminismo negro no Brasil.

¹² Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma escritora brasileira, dedicada a escrever sobre temas sociais, raciais e de gênero.

¹³ Lélia Gonzalez foi uma intelectual que dedicou parte importante de sua trajetória a explicar como o racismo e sexismo repercutem na situação das mulheres negras. Historiadora, antropóloga e professora. Uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado e do Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga.

¹⁴ Djamila Taís Ribeiro dos Santos é filósofa, feminista, escritora e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

¹⁵ Carla Akotirene é mestra, doutoranda em estudos feministas pela Universidade Federal da Bahia. Autora do livro “O que é interseccionalidade?” da Coleção Feminismos Plurais, coordenada pela filósofa Djamila Ribeiro.

parte-se da perspectiva de que é necessário considerar a realidade de onde provém o público alvo para o qual será ministrado determinado conteúdo, além de perceber os limites e possibilidades que a estrutura – tanto física, quanto institucional – do sistema de ensino público brasileiro apresenta para que o propósito de estabelecer o conhecimento crítico seja o máximo possível consolidado.

Conforme estabelece a Lei n. 10.639/2003¹⁶, a instituição escolar deve integrar ao currículo oficial de ensino temáticas sobre a historicidade e cultura afro-brasileira e africana obrigatoriamente. Com base nisso, considera-se pertinente e possível estabelecer a relação entre o tema da negritude feminina e o Ensino de Sociologia, inclusive como forma de reforçar o exercício da Lei n. 10.639/2003. Considerando os indicadores de raça e gênero como marcadores sociais que integram a realidade de mulheres negras na sociedade brasileira, situando-as na base da pirâmide social, é possível problematizar, por meio do Ensino de Sociologia as vicissitudes que envolvem a vivência de mulheres negras e a valorização de suas figuras e identidade.

Em relação à estrutura do trabalho, o mesmo é organizado em quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo se atém à discussão teórica sobre a negritude feminina como identidade étnico-racial, buscando evidenciar o viés interseccional entre raça e gênero como marcadores sociais que se articulam e estruturam a negritude feminina. Para tanto, serão abordados referenciais teóricos de Kimberlé Crenshaw (1991) e bell hooks (2005; 2015), a fim de elucidar a importância da interseccionalidade para a análise em questão e evidenciar os fatos que se desdobram na vivência de jovens e mulheres negras em relação à construção de suas identidades raciais e da autoestima diante dos efeitos nocivos que o racismo causa nesses processos; Joan Scott (1995), para explicitar o indicador de gênero como categoria útil de análise social e marcador da diferença que se intersecciona com o aspecto racial na realidade de jovens negras; Stuart Hall (2000), com intento explicar o processo de construção da identidade e identificação por meio das diferenças; Maria Valéria Barbosa (2010), para endossar a discussão sobre a exclusão educacional no Brasil mediante o racismo; Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002) como aporte sobre os estados do conhecimento a respeito das medidas de promoção de igualdade racial e de enfrentamento da discriminação racial fomentadas pelo Movimento Negro e base comparativa para analisar que, ainda que as políticas públicas nesse sentido integrem a legislação, também são necessários muitos avanços para a

¹⁶ Resultado das ações do Movimento Negro Brasileiro que provê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, a fim de garantir a representatividade e enaltecer a participação da população negra na história do país a nível social, histórico, político e cultural.

diminuição da incidência do racismo em suas dimensões; Jurema Werneck (2016) para delinear explicações sobre o racismo institucional e as outras dimensões – internalizada e interpessoal; e Neusa Santos Souza (1983) para problematizar as vicissitudes da vivência negra em uma sociedade racista e os reflexos psíquicos desses fenômenos.

No capítulo dois, realiza-se a apresentação do campo da escola, efetuada pelo método etnográfico, sugerido por Severino (2010) como uma “lente de aumento” para precisar uma análise minuciosa das relações que se desdobram em um determinado contexto de estudo.

A fim de analisar como os livros didáticos de Sociologia que integram o PNLD – dos anos de 2012, 2015 e 2018 – abordam a temática da interseccionalidade e em que medida os mesmos contribuem para a consolidação do processo de formação identitária de jovens negras, dedica-se a escrita do terceiro capítulo; além disso, também apresenta-se o estado da arte das pesquisas acadêmicas acerca do tema da promoção da identidade étnico-racial de jovens negras por meio da interseccionalidade no campo da Sociologia. De antemão, é possível declarar que dos livros integram ou integraram o PNLD, apenas um deles apresenta a discussão com o conceito de interseccionalidade, indicando uma escassez desse debate na área. Nessa perspectiva, são analisadas as temáticas “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais”, que conforme anteriormente mencionados, são os recortes estruturantes para a pesquisa.

Por fim, o quarto capítulo é desenvolvido com o intento de indicar metodologias alternativas viáveis ao Ensino de Sociologia de modo que possam corroborar com a consolidação da negritude feminina e reverter o caráter tardio pelo qual essa identificação é marcada. Para tanto, também serão analisados os roteiros das entrevistas semiestruturadas destinadas às dez jovens negras do campo escolhido para a pesquisa e, em sequência, apresentado como o conceito de interseccionalidade e a teoria de contradições da realidade social podem representar pressupostos metodológicos que contribuem para que o Ensino de Sociologia promova a negritude feminina.

Sumariamente, o trabalho visa propor que uma formação cidadã e emancipadora deve viabilizar que as diferenças sejam reconhecidas como aspectos inerentes à diversidade e não como margem para a discriminação e reprodução de opressões como as de gênero e raça, que ainda se reproduzem em nossa sociedade e não eximem que suas instituições escolares também reproduzam.

CAPÍTULO 1 – NEGRITUDE FEMININA COMO IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Neste trabalho o termo “negritude feminina” é utilizado como referência à identidade étnico-racial de à jovens e mulheres negras, de modo que a “negritude” corresponde ao atributo de caráter racial e “feminina” referente ao gênero como marcador social. Dessa forma, pretende-se estabelecer a intersecção entre “raça” e “gênero” como aspectos determinantes da realidade social do público negro feminino em vários aspectos. Todavia, nesta pesquisa é analisada a influência da representação social desses marcadores sociais anteriormente citados e os reflexos dos mesmos na construção da identidade étnico-racial de jovens negras.

É importante salientar que o feminismo interseccional, além de propor o reconhecimento das especificidades das mulheres negras em função da soma das opressões de raça, gênero e consequentemente de classe, também sugere o reconhecimento de todos os marcadores que possam integrar as diferentes realidades das mulheres, buscando romper com o caráter universalizante do feminismo liberal. Logo, para além do reconhecimento da relação entre as opressões de gênero, classe e raça, a interseccionalidade assume a representação de identidades de gênero, envolvendo mulheres e homens transexuais; orientação sexual, reconhecendo as opressões enfrentadas por mulheres negras lésbicas e bissexuais; a problematização dos padrões estéticos, a fim de evidenciar a violência psicológica e simbólica enfrentada pelas mulheres acima do peso; fatores etários, uma vez que a diferença de idade reproduz vivências específicas e desiguais, etc.

No contexto da violência contra mulheres, esta elisão da diferença na política identitária é problemática, fundamentalmente, porque a violência que muitas mulheres experimentam é, muitas vezes, moldada por outras dimensões de suas identidades como raça e classe. Além disso, ignorar a diferença dentro dos grupos contribui com a tensão entre eles, outro problema da política de identidade que envolve esforços antirracistas para politizar experiências de pessoas não-brancas tem frequentemente procedido como se as questões e experiências que cada detalhe ocorre em terrenos mutuamente exclusivos. (CRENSHAW, 1993, p. 1242, tradução nossa)¹⁷

O foco de Crenshaw (1993) em pautar as intersecções entre as opressões não é

¹⁷ Texto original: "In the context of violence against women, this elision of difference in identity politics is problematic, fundamentally because the violence that many women experience is often shaped by other dimensions of their identities, such race and class. Moreover, ignoring difference within groups contributes to tension among groups, another problem of identity politics that bears on efforts to politicize violence against women." (CRENSHAW, 1993, 1242)

desenvolver uma nova teoria totalizante da identidade, nem reduzir as opressões que permeiam a vida de mulheres não-brancas à explicações de quadros específicos entre classe e raça. Seu intento é de destacar as necessidades de explicar os múltiplos aspectos de identidade ao considerar como o mundo social se constitui.

Não obstante, torna-se relevante problematizar o aparecimento de uma análise superficial sobre a interseccionalidade, considerando-a como um aspecto relativo a representações identitárias e não sociais. De acordo com Crenshaw (1993), a tomada de consciência das mulheres não-brancas por meio da perspectiva da interseccionalidade também produziu a concepção de que esse reconhecimento era de caráter isolado e individual, porém, de caráter representativo para o público LGBT, negros(as), de outras etnias e demais grupos denominados minorias qualitativas. Assim, surge o equívoco de que a interseccionalidade possui relação com o discurso neoliberal dominante ou pós-moderno, uma vez que evidenciar o caráter identitário de determinadas pautas políticas, nesses discursos, tem o intuito de produzir o fortalecimento do caráter individual em detrimento do significado social. Contudo, a delimitação da diferença presente em movimentos de libertação feminista e racial, não é algo meramente identitário, mas via para o empoderamento social e reconstrução identitária e política, primordialmente. (CRENSHAW, 1993, p. 1242)

Acerca da importância do protagonismo e reconhecimento das pautas de mulheres negras no movimento feminista, bell hooks (2015) endossa o argumento supracitado ao mensurar que a segunda onda do movimento nos Estados Unidos, compreendida entre os anos 60 e 70, foi marcada por feministas de vertente liberal e não pelas mulheres mais vitimizadas psicologicamente e fisicamente pela opressão machista. Estas eram sucumbidas pelo silenciamento e pela degradação do contexto em que estavam inseridas e, conseqüentemente, se mostravam impotentes para articulação e mobilização política no movimento.

Um ponto crítico dessa discussão foi salientado por bell hooks (2015) ao afirmar que os moldes do feminismo norte-americano foram norteados por demandas de donas de casa brancas, de classe média, com formação universitária e “entendiadas” pela comodidade de não exercerem tal formação ou não possuírem poder nas iniciativas econômicas como os homens.

[...] as mulheres brancas que dominam o discurso feminista atual raramente questionam se a perspectiva de Friedan sobre a realidade da mulher se aplica às experiências de vida das mulheres como coletivo. Também não estão cientes de até que ponto suas perspectivas refletem preconceitos de raça e classe, embora tenha havido uma consciência maior sobre esses preconceitos nos últimos anos. O racismo abunda nos textos de feministas brancas, reforçando a supremacia branca e negando a possibilidade de que mulheres se conectem politicamente cruzando fronteiras étnicas e raciais. A recusa feminista, no passado, a chamar a atenção para hierarquias

raciais e as atacar, suprimiu a conexão entre raça e classe. Mesmo assim, a estrutura de classe na sociedade norte-americana foi moldada pela estratégia racial da supremacia branca; apenas se analisando o racismo e sua função na sociedade capitalista é que pode surgir uma compreensão aprofundada das relações de classe. A luta de classes está indissolivelmente ligada à luta para acabar com o racismo. (bell hooks, 2015, p. 195, 196).

Ressaltar essa problemática da discussão acerca do feminismo não se trata de estimular um antagonismo ou rivalidade entre “feminismo branco” e “feminismo negro”, mas de evidenciar os pontos que tornam compreensíveis a necessidade de se reconhecer as especificidades de realidades marcadas por fenômenos sociais como o machismo, sexismo e o racismo – ou seja, a realidade de mulheres não-brancas. Embora os esforços do movimento feminista historicamente tenham sido imprescindíveis para a desconstrução das heranças do patriarcado e para o avanço de políticas públicas femininas, provendo a cidadania e representatividade das mulheres, a generalização rasa do feminismo protagonizado pelas referidas mulheres mencionadas por bell hooks (2015) produziu consequências para a representação política de mulheres negras.

Outrossim, a interseccionalidade no movimento feminista surgiu como uma necessidade iminente para que a realidade e as pautas políticas e sociais das mulheres negras fossem pensadas por elas mesmas e não sob um viés universalizante do discurso, uma vez que as intersecção das opressões configura especificidades nas vivências que devem ser reconhecidas de forma coerente.

Portanto, é possível pautar que o debate acerca do reconhecimento da negritude feminina e o protagonismo político e social de mulheres negras, também está relacionado à uma questão de classe social, uma vez que, considerando níveis estruturais, mulheres brancas integram em maior proporção a classe média se comparado à proporção de mulheres negras, que estão em maior contingente compondo classes sociais desprivilegiadas economicamente.

Classe é muito mais do que a definição de Marx sobre a relação com os meios de produção. Classe envolve o comportamento que adotamos, nossos pressupostos básicos sobre a vida. Nossa experiência (determinada por nossa classe) valida esses pressupostos, a forma como somos ensaiados a nos comportar, o que esperamos de nós mesmos e dos outros, nosso conceito de futuro, como entendemos os problemas e os resolvemos, como nos sentimos, pensamos, agimos. São esses padrões de comportamento que as mulheres de classe média resistem a reconhecer, embora possam estar perfeitamente dispostas a aceitar a classe em termos marxistas, um truque hábil que ajuda a evitar lidar de verdade com o comportamento de classe e mudar esse comportamento nelas mesmas. São esses padrões de comportamento que devem ser reconhecidos, compreendidos e alterados. (BROWN, Rita Mae, 1974, p. 15 apud HOOKS, 2015, p. 196).

Com base na proposição de Brown (1974), é possível perceber que ainda que a luta de classes acabasse por meio de táticas políticas necessariamente radicais que, de maneira revolucionária, instaurassem a “ditadura do proletariado”¹⁸ ou mesmo a dissolução do Estado pela socialização comum dos meios de produção, o racismo não seria sucumbido. Isso porque, embora as bases do sistema capitalista sejam fortalecidas pelas diversas formas de opressão – incluindo o racismo – para reforçar a desigualdade e a dominação de um grupo sobre outro, mais que ações anticapitalistas, são necessárias ações antirracistas diante do contexto de discriminação racial estrutural, onde a cultura racista está enraizada historicamente.

O apontamento de Brown (1974) anteriormente citado a respeito da categoria “classe” na perspectiva marxiana pode ser justificado como uma consideração e não meramente como uma “acusação” se relacionada à perspectiva de gênero como categoria de análise histórica apresentada por Joan Scott¹⁹ (1995). Para autora, a tríade “gênero, classe e raça” pressupõe uma paridade, porém são categorias que não possuem um “estatuto equivalente”. Isso se deve ao fato de que as discussões teóricas sobre classe são fundamentadas na teoria marxista sobre a determinação econômica e as transformações históricas, enquanto as categorias “raça” e “gênero” se consolidam no campo teórico de forma distinta.

[...] quando invocamos a classe, trabalhamos com ou contra uma série de definições que, no caso do marxismo, implicam uma ideia de causalidade econômica e uma visão do caminho ao longo do qual a história avançou dialeticamente. Não existe nenhuma clareza ou coerência desse tipo para a categoria de raça ou para a de gênero. (SCOTT, 1995, p. 73)

Sendo assim, Scott (1995) apresentou que por esse motivo, os(as) historiadores(as) e feministas têm cada vez mais procurado encontrar formulações teóricas utilizáveis para aprofundar as discussões acerca de “gênero” e “raça”, o que permite a interpretação de que esse exercício possui o objetivo de refutar a perspectiva de que “classe” é o único e mais impactante elemento de dominação no sistema capitalista moderno. Dessa forma, os(as) pesquisadores têm buscado ampliar os estudos e metodologias, pois o aumento de análises históricas requer uma abordagem sintética que possibilite a explicação das “continuidades e discontinuidades” das constantes formas de desigualdade vigentes, bem como as experiências sociais distintas.

¹⁸ Cf. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O manifesto do partido comunista. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2011.

¹⁹ Joan Scott (1941) é historiadora norte-americana que se ateu a produções teóricas inicialmente sobre o movimento operário e história intelectual da França, direcionando-se a partir da década de 1980 à história das mulheres pela perspectiva de gênero.

Acerca dessa reflexão, considera-se nesse trabalho um recorte de “raça” e “gênero” para debater a negritude feminina como identidade, pois ainda que a questão de “classe” seja pertinente para o debate sobre a realidade social de mulheres negras, entende-se que se as problemáticas que a envolvem fossem superadas socialmente, ainda assim a identidade negra e feminina poderia ter reflexos problemáticos. Em outras palavras, independente da classe social, jovens e mulheres negras estariam sujeitas a enfrentar entraves para a construção de suas identidades étnico-raciais.

Buscando estreitar a relação entre o debate de interseccionalidade e construção da identidade étnico-racial, faz-se oportuno mensurar algumas reflexões que Flavia Giribone Duarte (2017) realizou em seu trabalho intitulado “Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro do Centro”. Após uma análise criteriosa da perspectiva de Stuart Hall (2006), a autora percebe que o indivíduo dialoga com seu contexto social e o que o mesmo tem a agregar, aderindo significados e valores aos elementos sociais e culturais com os quais se identifica. Assim, os indivíduos expressam suas subjetividades com os elementos objetivos que ocupam em uma perspectiva social e cultural.

Duarte (2017) enfatiza que os sentimentos subjetivos relacionados aos espaços objetivos do mundo social e cultural são dotados de significados que se interseccionam. Nesse sentido, os sujeitos interseccionam, constantemente, categorias de classe, raça, gênero, sexualidade, dentre outras que não podem ser interpretadas como “variáveis independentes”, uma vez que as opressões de cada marcador social estão inscritas entre si (BRAH, 2006, p. 351 apud DUARTE, 2017, p. 37).

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada (HALL, 2006, p. 38 apud DUARTE, 2017, p. 38).

Com base no trecho supracitado, é possível inferir que a construção da identidade está imbricada a realidade vivenciada pelos sujeitos. Logo, com vistas a realidade das jovens e mulheres negras, as quais são oprimidas no mínimo duas vezes pelo racismo e desigualdade de gênero, é possível considerar que a sociedade representa um ambiente com diversos entraves para o reconhecimento da negritude feminina, como a dominação masculina, as dimensões do racismo e as problemáticas da miscigenação vigentes no contexto brasileiro. Em função disso, o entende-se que a construção da negritude feminina como identidade étnico-racial é marcada

por diversos entraves em todos os espaços de socialização, uma vez que os mesmos representam extensões da sociedade sob forma de instituições.

Considerando que a identidade do público em questão é consolidada tardiamente em decorrência das consequências o racismo e a desigualdade de gênero reproduzem em seus cotidianos, o tópico seguinte tem o objetivo explicar algumas problemática que tais formas de opressões e seus desdobramentos trazem como consequência para a construção identitária possivelmente perdida e que deve ser resgatada.

1.1 – Problemáticas na construção identitária de jovens negras

De acordo com Iray Carone (2014) em “Psicologia social do racismo”, a branquitude e o branqueamento são evidentes consequências das heranças racistas do período colonial que ainda vigoram no contexto brasileiro. Em decorrência disso, a autora menciona que o branco ainda é lido como base para o padrão social, de comportamento e estético, como um protótipo excepcional da espécie humana; por outro lado, o negro dotado de racialidade é desumanizado pelos estereótipos que lhe recaem e se naturalizam. Sendo assim, o lugar social do negro se torna um lugar de desprestígio e submissão em relação ao branco, produzindo um anseio problemático de branqueamento em detrimento de sua identidade étnico-racial que se perde. Com base nessa proposição, pretende-se discorrer nesta parte do capítulo sobre os fenômenos sociais que se desdobram do racismo e da desigualdade de gênero e implicam no reconhecimento da negritude feminina como identidade étnico-racial de jovens negras.

Conforme mencionou Kabengele Munanga (2014), o racismo no contexto brasileiro repercute de forma distinta em relação a forma que se manifesta em outros países. Diante disso, o autor volta atenção ao fato de que o discurso da miscigenação que incidia no Brasil por volta do século XX e integrou o debate político-ideológico que até hoje fundamenta a identidade nacional e, consequentemente, as identidades particulares.

Foi nesse contexto que foi criada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim, desapareceriam os índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação. (MUNANGA, 2014, p. 10)

Ao passo em que a miscigenação se manifesta como elemento potencializador do branqueamento da população, a perspectiva política de dominação de determinados grupos

raciais sobre outros se reproduz, conduzindo esses à perda da identidade étnico-racial, além do caráter eugênico²⁰ que se mescla à ideologia do branqueamento.

Nesse sentido, é possível considerar que a anulação da identidade como consequência de um processo de branqueamento produz danos objetivos e subjetivos à vivência de jovens negras, uma vez que a forma com que são representadas socialmente tende a não produzir uma imagem satisfatória, ou mesmo produzir uma imagem invisível.

A fim de retomar uma perspectiva histórica para mensurar as problemáticas dos estereótipos que recaem sobre os corpos negros femininos, considera-se as proposições contidas na tese de doutorado de Ana Cláudia Lemos Pacheco (2008), intitulada “‘Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar’; escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia”. De acordo com a autora, o processo de miscigenação que se perpetuou também denota a preferência de homens negros por mulheres não-negras para estabelecer relações de cunho afetivo-sexual. Desse modo, os marcadores de “raça” e “gênero” apresentam influência não apenas no âmbito social de jovens e mulheres negras, mas também no campo afetivo, expressando o preterimento e a solidão afetiva como uma das problemáticas enfrentadas no contexto da negritude feminina.

Outra expressão dos reflexos afetivos do racismo na realidade de jovens negras é mencionada na dissertação de doutorado de Luciane Simões de Abreu (2009), intitulada “Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra”. Na análise das entrevistas realizadas para desenvolvimento da pesquisa, Abreu (2009) mencionou a forma com que determinada docente se referiu à construção das relações afetivas de estudantes negras. A autora cita que de acordo com a professora, as relações sociais que se desdobravam na escola que foi campo de observação do trabalho eram boas em geral; tanto que, segundo ela, a maioria dos(as) alunos(as) da 6ª série já estabeleciam relações de namoro, exceto as jovens negras que eram preteridas para tal. De acordo com a professora, “as bonitinhas já estavam namorando”. (ABREU, 2009, p. 23)

Bem como observou Abreu (2009), embora a profissional entrevistada tentasse em alguma medida desconstruir o preconceito racial quando o mesmo se manifestava no ambiente escolar, a forma com que a imagem de jovens negras fora naturalizada no imaginário social é explícita em sua fala. Ao afirmar que “as bonitinhas já estavam namorando” após constatar que garotas negras geralmente ficavam sozinhas no contexto de estabelecimento de relações

²⁰ Termo relativo ao conceito de “eugenia”, cunhado e desenvolvido pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822 – 1911) em 1883; diz respeito ao melhoramento da espécie humana, baseando-se nas leis da genética.

afetivas, a professora exclui a qualidade de beleza de adolescentes negras, denotando o padrão estético tipicamente racista que se estabeleceu na sociedade.

[...] Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da idéia [sic] de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. (bell hooks, 1995, apud PACHECO, 2008, p. 11)

Embora o trecho acima seja referente ao contexto norte-americano das mulheres negras, é possível perceber algumas relações do mesmo com a realidade de mulheres negras do contexto brasileiro, como a hipersexualização dos corpos e o descrédito de suas imagens em função disso. Bem como mencionou Lélia González (1979),

A mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: doméstica e mulata. A profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho” [...] produto de exportação. (GONZÁLEZ, 1979, apud PACHECO, 2008, p. 11)

Justamente em decorrência dos desdobramentos do racismo e da desigualdade de gênero, o público negro feminino segue tendo estereótipos inferiorizantes atribuídos às suas imagens e naturalizados no imaginário social, destinando-o a lugares sociais solitários e desprestigiados. Sendo assim, refletindo a perspectiva psíquica, as mulheres negras devem provar sua credibilidade duplamente, no mínimo – uma vez por serem discriminadas pelas características étnico-raciais e outra vez por serem deslegitimadas pela desigualdade de gênero.

Diz-se sobre uma “perspectiva psíquica”, pois essas nuances do racismo e da desigualdade de gênero apresentam uma tendência a serem julgadas como vitimização, por assumirem não só uma dimensão objetiva, mas também subjetiva, mais relativa à particularidade dos sujeitos. Por pouco refletir sobre interseccionalidade e, conseqüentemente, pouco se atentar para como se constitui a realidade social de mulheres negras diante dos estereótipos que recaem sobre as mesmas, pouco se assume uma perspectiva crítica sobre esses fenômenos.

Em decorrência disso, ainda que mulheres negras alcancem *status* de prestígio, seja pela formação acadêmica, seja por ocupar cargos de chefias ou ocasiões afins, os marcadores sociais “raça” e “gênero” interseccionados, tendem a redirecioná-las, metaforicamente, ao lugar social de marginalidade que ao longo do tempo lhes foi destinado. Por isso, reitera-se o recorte da

pesquisa se dar pela intersecção de “raça” e “gênero”, pois ainda que a desigualdade de classe seja superada em alguma medida, o racismo ainda marginalizará os sujeitos negros e femininos e os distanciará de suas identidades.

A exemplo, o caso da advogada Valéria Santos²¹ que em 2019 foi algemada e arrastada durante uma audiência de forma truculenta, sob ordens da juíza, diante sua cliente, enquanto exercia seu ofício, representando mais um caso de racismo institucional. Em entrevista, Santos afirmou:

Logo que entrei na faculdade, um professor, procurador de Justiça, disse:

– Puta que pariu. Agora a gente vai ter que entubar esses analfabetos funcionais do Prouni.

E adivinha: eu era Prouni. Na redação, fiz 89 pontos de 100. Mas não adiantou. Para um advogado negro, o racismo começa no primeiro dia de aula. (SANTOS, 2019)

Quando não tendo sua intelectualidade e competência deslegitimadas, as mulheres negras têm seus corpos hipersexualizados, bem como permite pensar o título da tese de Pacheco (2008) supracitado. Como ironia e crítica às heranças do patriarcado, enquanto o título da tese mensura que mulheres brancas são para o matrimônio, as restringindo ao âmbito privado e aptas para as atividades domésticas como consequência do machismo e do sexismo, mulatas²² são para as atividades sexuais e negras, por serem consideradas isentas de sensibilidade, são para os trabalhos braçais. Desse modo, constrói-se a ideia de que se as mulheres negras não são úteis para o casamento por não terem um estereótipo respeitado socialmente, podem ser úteis para a exploração sexual ou física, sem nenhum estabelecimento de relações genuinamente afetivas.

Nesse sentido, é possível considerar que os efeitos psíquicos do racismo são evidentes consequências das dimensões institucionais, internalizadas e interpessoalizadas do racismo, somados à desigualdade de gênero que se reproduzem na vivência de jovens negras, distanciando-as de sua identidade. Além disso, justifica-se porquê o trabalho em questão pauta a construção da identidade étnico-racial de jovens negras e não de alunos negros como um todo. O racismo se reproduz em suas nuances psíquicas, sociais, políticas, estruturais, em dimensões internalizadas, institucionais e interpessoais (WERNECK, 2016; JONES, 2002)

²¹ SANTOS, Valéria. *Se eu me debatesse, eles poderiam me dar um tiro*: a história da advogada presa durante audiência. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/11/20/se-eu-me-debatesse-eles-poderiam-me-dar-um-tiro-a-historia-da-advogada-presa-durante-audiencia/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

²² Termo oriundo do período colonial, decorrente do termo em latim *mulus* que significa mula. Mulas são animais híbridos provenientes do cruzamento de cavalo e burra. O termo “mulata” passou a ser utilizado para se referir a filhas de pai branco e mãe negra, como referência ao hibridismo da espécie animal e, consequentemente, desumanizando os sujeitos negros miscigenados.

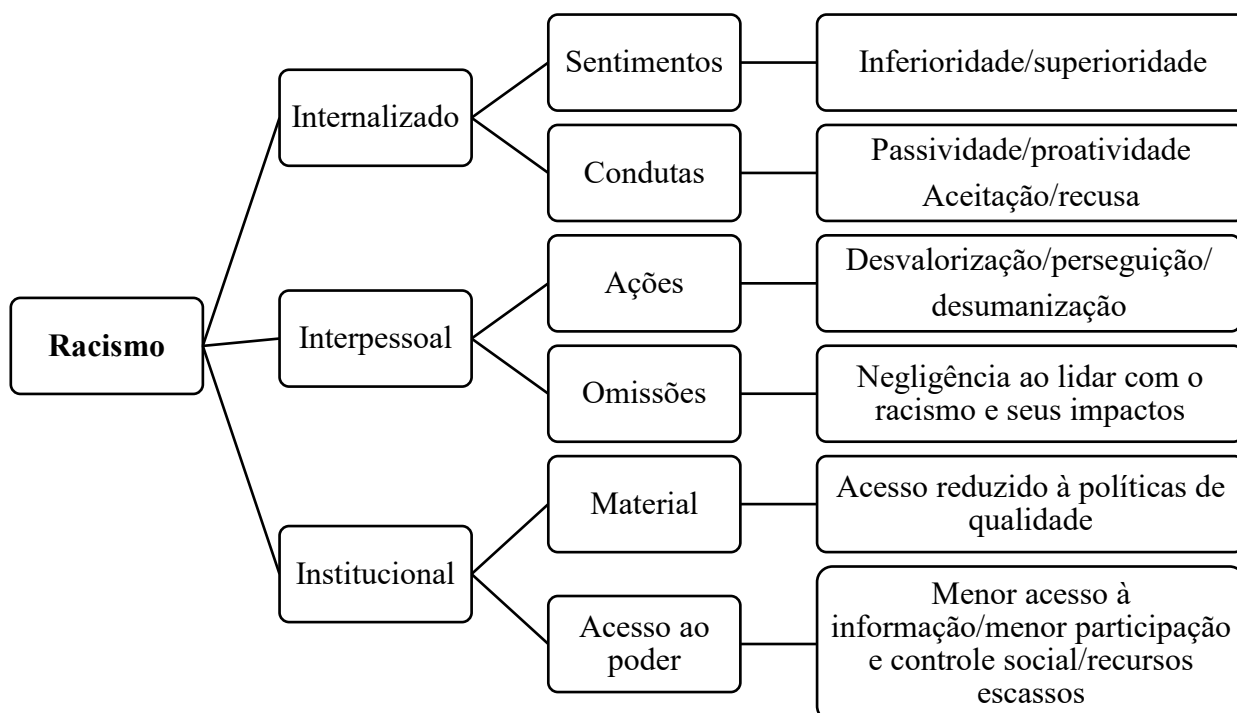
constantemente e, no que toca à questão racial, o texto em questão não deixa de mensurar essas consequências.

Contudo, o trabalho preza por evidenciar como a realidade de mulheres negras sempre foi representado na base da pirâmide social e segue dessa forma, produzindo um reconhecimento identitário de jovens negras tardiamente. Nesse sentido, considera-se que a Sociologia não irá restringir o debate ao propor metodologias que abordem o debate interseccional e promova o contato entre a teoria e a vivência de jovens negras, viabilizando a afirmação de suas negritudes femininas. Ao contrário, poderá proporcionar uma educação crítica, interseccional e antirracista em um contexto em que pouco se atenta para essa realidade.

A fim de aprofundar teoricamente o termo “dimensões do racismo”, considera-se os estudos realizados por Jurema Werneck (2016) sobre a institucionalização do racismo. Baseada nas contribuições de Camara Phyllis Jones (2002), Werneck (2016) discorre sobre o racismo como um sistema, tendo em vista a forma com que se manifesta e se engendra na sociedade “[...] através das estruturas políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades para pessoas e populações a partir de sua aparência [...]”. (JONES, 2002, apud WERNECK, 2016, p. 541).

Assim, Werneck (2016) expõe que o racismo apresenta algumas dimensões, relacionando formas e espaços característicos de onde incidem. Com base nos apontamentos das autoras, são destacadas três dimensões do racismo que podem se manifestar simultaneamente, produzindo efeitos negativos às suas vítimas e até mesmo em outros indivíduos no contexto em que as práticas discriminatórias se manifestam.

Figura 1 – Quadro explicativo das dimensões do racismo



Fonte: WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, [S.l.], v. 25, n. 3, p.535-549, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

Desse modo, as autoras apresentam o racismo na dimensão internalizada; institucional²³; e interpessoal. O racismo internalizado abrange o “consentimento” dos padrões racistas pelos sujeitos negros, de forma que os mesmos aderem vieses e estigmas que reforçam a prática, sendo vítimas reprodutoras do discurso. O racismo institucional é considerado a dimensão mais “negligenciada” da discriminação, pois se manifesta de forma velada, engendrando-se estruturalmente nas formas “organizativas, políticas, práticas” e normativas, redundando em oportunidades e tratamentos desiguais aos(as) negros(as) nas instituições.

O racismo institucional propicia uma exclusão focada no público negro, lidos como “grupos racialmente subordinados”, manifestando-se como forma de impulsionar a exclusão desses sujeitos e grupos. Esta dimensão do racismo representa “a falha coletiva de uma organização em promover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967, p. 04 apud WERNECK, 2016, p. 542).

O racismo interpessoal relaciona perspectivas de ações preconceituosas que envolvem o desrespeito, a desconfiança, a desvalorização, a perseguição e a desumanização dos sujeitos

²³ O conceito de “racismo institucional” foi desenvolvido pelos autores Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, que integraram o Partido Panteras Negras nos EUA durante os anos 60, atuando na luta antirracista de sua época. (WERNECK, 2016).

negros, explicitando as nuances da violência inerente às práticas racistas. Além disso, também envolve omissões sobre o debate antirracista, por meio de discursos negligentes que tendem a velar os danos do racismo e os impactos redundantes em suas dimensões e práticas.

Conforme mencionado por Maria Valéria Barbosa (2010), em um contexto em que as heranças escravistas do período colonial redundaram em uma série de consequências para o povo negro na sociedade brasileira, as quais se manifestam até o tempo presente em suas diversas nuances do racismo, preconceito e discriminação racial, o branqueamento representa um projeto bem-sucedido para alguns pensadores eugenistas brasileiros.

Assim, o branqueamento da população, representou tanto “o mal que deve ser destruído” quanto a solução para o futuro do país no que tange às suas raças e o seu desenvolvimento”. O branqueamento se consubstancia com base na ideologia da desigualdade das raças humanas, da “incapacidade” dos negros de se civilizarem, da inferioridade genética das raças além da branca, e da “seleção natural e social” dos mestiços que, gradualmente perderiam os traços negroides ou indígenas, assemelhando-se cada vez mais aos brancos. (SEYFERTH, 1985 apud BARBOSA, 2010, p. 9)

Nesse sentido é possível conjecturar que, ao passo que os sujeitos negros – mais especificamente, as jovens negras – vivenciam cotidianamente as “dimensões do racismo” (WERNECK, 2016), do preconceito e da discriminação racial e percebem que suas identidades raciais se configura como um elemento que determina a incidência dessas formas de opressão, tendem a se afastar o máximo possível das características étnico-raciais que reforçam essa identidade, de forma a serem cooptados pelo processo de branqueamento, distanciando-se cada vez mais da consciência racial que se manifesta nesse contexto como um elemento político, social, cultural e identitário. Como tipicamente o público negro feminino tem menos perspectiva de ascensão social em uma perspectiva estrutural, ressignificar a negritude feminina quando há pouca referência social de prestígio para esse público se torna um propósito complexo.

Para exemplificar a constatação anteriormente mencionada, recorre-se às estatísticas oficiais indicadas por pesquisas secundárias realizadas com base nos dados do Ipea. Os dados indicam que mesmo que o crescimento econômico tenha ocorrido de forma significativa em meados do século XX, a desigualdade social é uma das marcas mais incidentes na realidade social dos(as) negros(as) brasileiros(as). Em vista disso, a noção de democracia racial²⁴ – que corresponde à ideia de que negros(as) e brancos(as) vivem em condições iguais de

²⁴ O conceito de mito da democracia racial foi desenvolvido inicialmente pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre (1933) em sua obra *Casa Grande & Senzala*.

oportunidades sociais e jurídicas (ANDREWS, 1997) – é sucumbida junto à noção de que as relações sociais da população negra no Brasil se sustentam com base nesse mito. Assim, a cor dos indivíduos tem se tornado um marcador social determinante nas chances de ascensão social e a discriminação se mostra presente na maioria das fases do ciclo de socialização dos sujeitos negros, como nos espaços de socialização secundária, a exemplo das instituições escolares e do mercado de trabalho. (JACCOUD E BEGHIN, 2002, p. 113)

De acordo com os dados secundários quantitativos da Pnad Contínua de 2016, considerando uma amostragem de cerca de 66,3 milhões de brasileiros com a partir de 25 anos de idade – representando 51%, aproximadamente, da população adulta – apenas 8,8% de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas se formaram a nível superior. Em contrapartida, 22,2% do percentual compreendia a população branca.

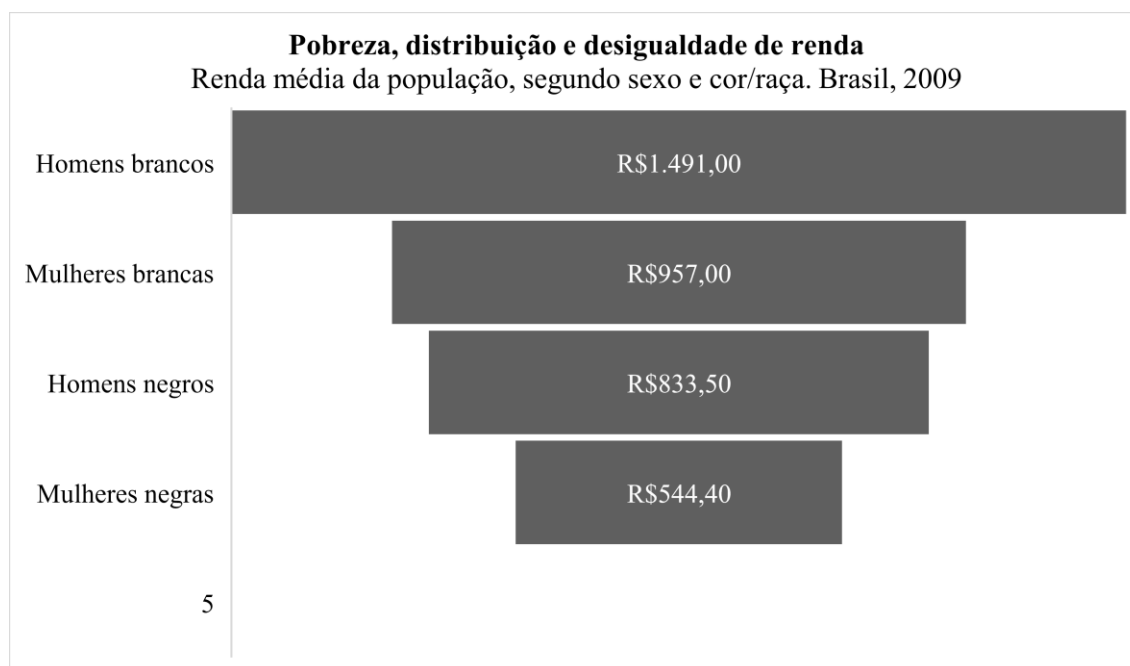
A pesquisa ainda indica que apesar das mulheres apresentarem maior percentual de formação escolar em relação aos homens, mulheres negras estão à margem do índice ante a formação acadêmica de nível superior: 21,5% da população feminina entre 25 a 44 anos completou a graduação, em contraste com a população masculina com 15,6% do indicador; em contrapartida, o percentual de mulheres brancas com o terceiro grau de instrução²⁵ completo se apresentou 2,3% vezes maior dentre o contingente da população feminina negra e parda²⁶.

Nesse ponto, torna-se clarividente que há uma tendência estrutural e institucional que as mulheres negras sejam menos favorecidas que mulheres brancas em relação à formação educacional. Isso também implica na posição que as mulheres negras estarão mais suscetíveis a ocupar na pirâmide social, pois uma vez que possuem um nível de instrução menor que mulheres brancas, também tendem a não ocupar cargos institucionais e empresariais de destaque, tornando-se mais propensas a trabalharem com atividades informais ou pouco prestigiadas socialmente.

²⁵ Nível de escolaridade que indica ensino superior completo.

²⁶ Categoria utilizada pelo IBGE para que os indivíduos se classifiquem quanto à cor/raça. Disponível em: ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm. Acesso em: 25 mai. 2018.

Gráfico 1



Fonte: Disponível em: <www.ipea.gov.br/retrato/infograficos_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.html>. Acesso em: 09 de fev. de 2019.

De acordo com os dados secundários qualitativos sobre os indicadores de pobreza, distribuição e desigualdade de renda em “Retratos das desigualdades de gênero e raça” desenvolvidos pelo Ipea, o rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada a partir de 16 anos de idade, por sexo, segundo raça e localização do domicílio, considerando o período de 1995 a 2015²⁷, indicam as diferenças e desigualdades expressivas entre a população branca e a população negra. Para viabilidade da pesquisa, será considerado o período de 2005 a 2015. De acordo com o quadro, na década de 90 em regiões como o Sudeste, a diferença do rendimento mensal atinge, aproximadamente, o dobro ou mais²⁸ entre a população branca e a população negra – de modo que esta população está submetida aos mais baixos níveis de rendimento. Além disso, considerando o marcador social sexo, a diferença torna-se ainda maior, evidenciando a desigualdade também nesse aspecto, conforme as tabelas²⁹ subsequentes.

²⁷ Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração: IPEA/DISOC. A Pnad não foi realizada nos anos de 2000 e 2010. Em 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. A população negra é composta por pretos e pardos. Rendimento do trabalho principal deflacionado com base no INPC, período de referência set./2015

²⁸ Considerando o ano de 1995 e a amostragem total entre negros(as) e brancos(as), o rendimento mensal da população branca do Sudeste do país era 51,5% maior (R\$2,141,4) que o da população negra (R\$ 1.102,9).

²⁹ Tabelas elaboradas com base nos dados de rendimento médio mensal no trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça e localização do domicílio - Brasil e Regiões, 1995 a 2015, presente nos Indicadores – pobreza, distribuição e desigualdade de renda em “Retratos das desigualdades de gênero”, disponível em:

Tabela 1 – Rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais, por sexo, cor/raça e localização 2005 - 2015										
Homens brancos										
Local	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	1.914,8	2.077,3	2.143,5	2.168,5	2.194,8	2.365,6	2.556,6	2.652,3	2.635,2	2.509,7
Norte	1.540,1	1.676,0	1.764,0	1.799,9	1.802,2	1.851,2	1.896,2	2.042,0	2.073,5	1.883,7
NE	1.132,9	1.226,4	1.318,4	1.357,2	1.422,9	1.525,3	1.727,1	1.733,3	1.554,4	1.549,2
SE	2.198,2	2.397,7	2.428,7	2.434,8	2.418,5	2.656,1	2.898,2	2.990,7	3.041,8	2.834,0
Sul	1.796,3	1.924,2	2.009,1	2.049,7	2.146,3	2.209,0	2.352,8	2.486,9	2.477,6	2.406,4
Centro-oeste	2.253,8	2.411,1	2.651,6	2.726,8	2.677,8	2.992,0	3.067,3	3.232,5	3.053,1	2.952,3

Tabela 2 – Rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais, por sexo, cor/raça e localização 2005 - 2015										
Mulheres brancas										
Local	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	1.195,2	1.298,3	1.325,1	1.366,7	1.408,6	1.590,3	1.694,9	1.779,3	1.821,5	1.765,0
Norte	952,7	1.046,0	1.228,0	1.179,3	1.285,1	1.473,6	1.439,1	1.585,0	1.555,9	1.505,4
NE	781,2	932,1	870,6	949,7	990,5	1.131,5	1.206,4	1.320,4	1.211,2	1.199,1
SE	1.403,1	1.500,0	1.523,4	1.537,5	1.584,4	1.776,6	1.888,5	1.957,9	2.073,1	1.981,0
Sul	1.012,1	1.091,0	1.149,6	1.231,2	1.248,0	1.401,5	1.520,1	1.579,9	1.626,3	1.605,0
Centro-oeste	1.492,9	1.565,4	1.646,4	1.675,4	1.724,3	1.977,1	2.155,8	2.309,1	2.217,6	2.108,5

Tabela 3 – Rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais, por sexo, cor/raça e localização 2005 - 2015										
Homens negros										
Local	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	973,6	1.040,9	1.101,4	1.160,5	1.225,8	1.345,9	1.411,7	1.473,6	1.513,5	1.434,1
Norte	970,5	1.017,4	1.087,1	1.108,1	1.186,9	1.247,3	1.301,7	1.334,2	1.375,5	1.271,2
NE	677,3	757,2	776,9	831,7	867,8	950,7	999,7	1.043,8	1.101,3	1.026,6
SE	1.194,6	1.263,9	1.327,8	1.386,5	1.494,1	1.622,8	1.673,7	1.755,6	1.797,6	1.698,9
Sul	1.097,0	1.128,5	1.241,6	1.295,8	1.353,1	1.487,7	1.631,5	1.673,1	1.671,6	1.647,7
Centro-oeste	1.355,2	1.395,8	1.522,5	1.630,0	1.656,7	1.835,6	1.976,0	2.057,7	2.041,0	2.014,6

Tabela 4 – Rendimento mensal do trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais, por sexo, cor/raça e localização 2005 - 2015										
Mulheres negras										
Local	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	613,1	675,5	731,2	763,9	799,7	929,1	985,4	1.027,5	1.041,6	1.027,5
Norte	612,6	678,6	737,8	755,3	775,6	897,1	941,1	1.018,8	1.014,1	980,6
NE	428,2	496,3	508,9	557,2	596,2	707,6	742,8	781,1	769,1	786,3
SE	756,2	799,8	880,1	898,4	935,9	1.074,6	1.128,9	1.177,2	1.207,2	1.161,7
Sul	631,0	688,4	747,9	799,6	823,3	928,9	1.016,2	1.074,6	1.104,4	1.097,7
Centro-oeste	848,1	953,0	1.049,1	1.057,1	1.067,3	1.227,9	1.345,5	1.347,5	1.411,5	1.379,5

Ainda com base na análise das tabelas anteriores, a realidade social das jovens e mulheres negras no que se refere à situação financeira é expressivamente desigual se comparada ao restante da população.

Apesar de, proporcionalmente, o rendimento das mulheres negras ter sido o que mais se valorizou entre 1995 e 2015 (80%), e o dos homens brancos ter sido o que menos cresceu (11%), a escala de remuneração manteve-se inalterada em toda a série histórica: homens brancos têm os melhores rendimentos, seguidos de mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. A diferença da taxa de desocupação entre sexos também merece registro: em 2015, a feminina era de 11,6%, enquanto a dos homens atingiu 7,8%. No caso das mulheres negras, ela chegou a 13,3% (e 8,5% para homens negros). [...] A quantidade de trabalhadoras domésticas com até 29 anos de idade caiu mais de 30 pontos percentuais no período analisado: de 51,5% em 1995 para 16% em 2015. No entanto, o emprego doméstico ainda era a ocupação de 18% das mulheres negras e de 10% das mulheres brancas no Brasil em 2015. Já a renda das domésticas saltou 64% nesses 20 anos, atingindo o valor médio de R\$ 739,00 em 2015. Porém, mesmo com esse crescimento, ainda estava abaixo do salário mínimo, que, à época, era de R\$ 788,00. (IPEA, 2007)

Nessa perspectiva se considera que os aspectos institucionais e estruturais do racismo afetam o aspecto subjetivo e psíquico das jovens negras à medida em que, objetivamente, é possível observar que o público negro feminino ocupa lugares sociais desprivilegiados historicamente. No senso comum, isso pode atribuir um caráter de desqualificação às mulheres negras, quando na verdade é um reflexo da insuficiência do Estado em promover políticas de equidade de gênero e raciais efetivas e do histórico dessas opressões repercutidos na sociedade. Nesse sentido, essas jovens tendem a se afastar dos aspectos identitários que as fazem se reconhecer como negras, uma vez que podem querer não vivenciarem a mesma realidade que outras mulheres negras.

A fim de melhor compreender as implicações subjetivas e psíquicas do racismo na realidade do público em questão, serão consideradas as proposições da psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza (1983) no quarto capítulo de seu livro “Tonar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”, intitulado “Narcisismo e Ideal do Ego”. De acordo com a autora, é preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir – um modelo ideal ou aproximadamente perfeito. Em geral, os ideais que se constroem na nossa sociedade são ideais cujos parâmetros se relacionam a aspectos culturais eurocêntricos, posições sociais e econômicas ocupadas por pessoas brancas e padrões estéticos brancos.

Para Souza (1983), o primeiro aspecto da violência racista consiste sobre o que denomina “dinâmica intrapsíquica”. A violência racista motivada por um sujeito branco se manifesta pela tendência de aniquilar a identidade do sujeito negro. Este, por meio da internalização do ideal de Ego branco, tende a se reformular uma identidade contraditória aos aspectos biológicos de seu corpo, que marcam o fenótipo negro e consolidam suas identidades de tal forma.

Diante à crise de identidade entre o “Ego e seu ideal”, surge um distanciamento que o indivíduo negro busca superar em troca de sua possível plenitude enquanto um sujeito que reconhece e ressignifica positivamente sua identidade negra, resistindo às mazelas do racismo ou até mesmo da sua estabilidade psíquica. Em outras palavras, compreende-se que o ideal de Ego branco apropriado pelos sujeitos negros em contradição com suas identidades pode ser manifestado pela negação da origem étnico-racial, seja por meio de uma autodeclaração de cor incoerente, seja pela modificação do fenótipo negro que deprecia – como o alisamento dos cabelos e a negação da autodeclaração por “negra”.

bell hooks (2005) nos propicia perceber que as expressões simbólicas, psíquicas e institucionais do racismo em relação às mulheres negras, apresentam consequências para a consolidação identitária da negritude feminina para as adolescentes, de modo a fragilizar a autoestima e comprometer a construção da identidade das mesmas.

O alisamento era claramente um processo no qual as mulheres negras estavam mudando a sua aparência para imitar a aparência dos brancos. Essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco. (bell hooks, 2005).

De acordo com a autora, ainda que os movimentos sociais com pautas interseccionais avancem no debate sobre a questão racial, o alisamento ainda representa uma problemática no processo de construção identitária de jovens e mulheres negras. Não se pretende, nesse ponto, questionar o alisamento dos cabelos crespos como um ato de crítica às mulheres que o fazem, mas como uma problematização das circunstâncias que as levam a fazê-lo. Bem como salientou hooks (2005), as mulheres negras são acometidas pela insegurança reforçada pelo desprestígio social que a elas são atribuídos. Assim, buscam compensar esteticamente a desvalorização de suas imagens, aproximando-se do padrão de beleza branco e, conseqüentemente, negando seu fenótipo e etnia.

[...] parece haver um consenso geral sobre a nossa obsessão com o cabelo, que geralmente reflete lutas contínuas com a auto-estima e a auto-realização [sic]. Falamos sobre o quanto as mulheres negras percebem seu cabelo como um inimigo, como um problema que devemos resolver, um território que deve ser conquistado. Sobretudo, é uma parte de nosso corpo de mulher negra que deve ser controlado. (bell hooks, 2005)

Nesse aspecto, é possível atribuir o controle dos cabelos crespos ao controle das mulheres negras e, nessa perspectiva, relacionar o termo “controle” à “negação”. Em outras palavras, o controle da expressão da etnia e da raça negra, somada ao que se espera de uma mulher em uma sociedade desigual em relação ao gêneros, redundando na negação da negritude feminina. Retomando as considerações de Munanga (2014), é fundamental estabelecer uma relação entre Psicologia Social e Ciências Sociais, a medida em que os fenômenos sociais refletem na saúde mental dos sujeitos. De acordo com o autor, as atitudes e comportamentos sociais que se naturalizam em uma perspectiva racista deixando marcas invisíveis no imaginário dos sujeitos e representação dos mesmos, interferem diretamente no processo de identificação e construção identitária. Assim, a interiorização dos estereótipos e preconceitos naturalizados conduzem os sujeitos a negarem suas naturezas por meio do embranquecimento étnico-racial.

Na apresentação de “Tornar-se negro”, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1983) expõe que as vicissitudes do negro em ascensão social no Brasil nos remetem à reflexão crítica sobre a violência que acomete a essa população. Assim, a violência em suas várias nuances – física, psicológica, simbólica, institucional – representa o problema central da discussão de Neusa Santos Souza (1983). Conforme menciona Costa, ser negro(a) conduz à uma violência social constante e cruel, que se desdobra em um aspecto duplo: de induzir ao corpo os ideais de Ego brancos e de afastamento, negação e anulação da presença do corpo negro e os aspectos relativos ao mesmo. (COSTA, 1983, p. 02)

Conforme os psicanalistas Jean Laplanche e Jean-Bertrand Lefebvre Pontalis (1970) mencionam, o narcisismo³⁰ é relativo ao amor pela autoimagem. Assim, considerando que as jovens negras apresentam uma tendência a negarem ou anularem características físicas e culturais em função dos reflexos dos estereótipos dotados de opressões racistas e machistas, há também uma tendência de que o Ideal de Ego daquelas seja comprometido, afetando tanto o

³⁰ Por referência ao mito Narciso, é o amor pela imagem de si mesmo. De acordo com o *Vocabulário de Psicanálise*, o narcisismo pode ser primário ou secundário: o primeiro refere-se a um estado precoce em que a criança investe toda sua libido em si, enquanto o segundo remete a um retorno do ego da libido retirada de seus investimentos objetais (designada ao objeto). Para Freud, há a libido do ego e a libido objetual: quando toma como investimento a própria pessoa, define-se a libido do ego ou do eu; quando toma como investimento o objeto, define-se a libido objetual. As libidos se equilibram conforme o aumento de uma e a redução da outra, sem discrepâncias. Cf. LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B. *Vocabulário de Psicanálise*. Lisboa, Moraes, 1970.

fortalecimento de suas identidades raciais, quanto a construção da autoestima e de uma dinâmica intrapsíquica saudável. Portanto, desvelar os aspectos que perpassam a realidade do público negro feminino de forma crítica e científica é *mister*, pois, uma vez introjetado o ideal de branqueamento no imaginário social, inconscientemente o mesmo ocorre no que se refere a construção da identidade étnico-racial desse público, bem como afeta a construção da autoestima do mesmo, geralmente comprometida em função da superestimação do ideal estético branco. (MUNANGA, 2014, p. 11)

Em geral, é de caráter iminente que as disciplinas articulem pressupostos metodológicos para reverter o imaginário de preconceito e dominação em alguma medida, assim como pretende-se realizar nesta pesquisa ao se propor reflexões críticas e novas perspectivas metodológicas sobre como o Ensino de Sociologia pode contribuir para a construção da negritude feminina, fazendo-se valer da interseccionalidade para expor os fenômenos sociais que ocorrem pelo racismo e pela desigualdade de gênero. Como afirma Munanga (2014), uma vez que as ideologias de branqueamento são reproduzidas por meio das instituições de socialização e educação, é possível considerar que elas podem ser desconstruídas também pela mesma via se utilizarmos os mecanismos possíveis para fazê-lo.

CAPÍTULO 2 – AMBIENTE ESCOLAR E NEGRITUDE FEMININA: REFLETINDO O ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se apresentar os dados coletados na etnografia realizada em determinada escola estadual situada na Zona Oeste de Uberlândia – MG, junto às reflexões críticas sobre como o ambiente escolar influencia na construção da identidade de jovens negras. É importante ponderar que a pesquisa etnográfica “trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento”. (SEVERINO, 2010, p. 119)

Por ser um método descritivo por excelência, conforme mencionou Severino (2010), considera-se que a escolha do método etnográfico para iniciar uma pesquisa participante no âmbito da instituição escolar escolhida para este estudo tende a favorecer a coerência epistemológica do trabalho e viabilizar uma melhor apreensão, análise e estudo dos caminhos práticos e teóricos a serem percorridos para que haja aproximação com os objetivos da pesquisa e efetivação dos mesmos.

Por me definir como uma mulher negra, considera-se inicialmente a necessidade de manter o rigor e precisão que o método etnográfico proporciona, estabelecendo um distanciamento do público alvo para apenas observar as relações que estabeleciam no ambiente escolar. Desse modo, visou-se garantir determinada objetividade e evitar, na descrição da observação, a vulnerabilidade dos valores e sentimentos que se construíram ao longo da realidade pessoal, por ser uma realidade similar ao das jovens negras participantes da pesquisa.

Ter conhecimento prévio do campo no qual se trabalha, ter experimentado as relações sobre as quais se vai refletir pode ser – e em geral, é – um modo mais confortável de se aproximar do campo, mesmo que não se possa avaliar até onde isso é confortável, principalmente porque nossa própria história está envolvida no que se vai resgatando. (PIZA, 2014, p. 64)

Bem como mencionou Edith Piza (2014) em seus estudos sobre branquitude, experienciar as relações sobre as quais se irá refletir em uma pesquisa pode ser uma “via de mão dupla”, pois em geral, essa é a uma das formas mais viáveis de se aproximar do ambiente de pesquisa; contudo, tornar-se sujeito e objeto de uma pesquisa pode ser uma tarefa complexa, a medida em que pensar sobre uma realidade similar à que se vivencia provoca profundas reflexões particulares e subjetivas.

Em geral, no exercício de etnografia visou-se analisar as características do entorno da escola; o contingente de jovens negras que se fez presente nas salas de aula observadas; o modo

com que essas jovens socializam nesse espaço e a forma que é correspondida essa socialização; a incidência das dimensões do racismo no ambiente escolar; a forma com que os(as) educadores(as) intervêm e se posicionam diante esse problema social; e por fim, analisar em que medida a instituição escolar, como espaço de socialização, têm influenciado na construção ou distanciamento da negritude feminina.

Aspectos físicos e quantitativos do campo

A escola adotada como campo da pesquisa é situada em um bairro periférico da cidade. Nela, exerci a docência de Sociologia para três turmas de 1º ano, as quais foram o foco mais preciso para analisar as relações mencionadas acima. A observação nesse campo ocorreu nos períodos de aula e intervalos, tendo sido realizada durante um ano letivo, com a frequência de uma vez por semana – período que corresponde à carga horária³¹ destinada à disciplina de Sociologia pela SEE/MG. Eventualmente, em sábados letivos destinados às reuniões escolares, foram observadas as interações entre os(as) docentes e demais membros do quadro escolar com vistas aos assuntos e recortes de gênero e raça.

Em relação ao aspecto físico e espacial do entorno da escola, há alguns comércios pequenos, como lojas de aparelhos eletrônicos com artigos para celulares e computadores, roupas, calçados, minimercados e lanchonetes. A escola tem porte físico para comportar, no turno matutino, cinco turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano e três turmas de terceiro ano, com a média de quarenta alunos(as) por turma. A instituição também possui Ensino Fundamental no turno vespertino, Ensino Médio e EJA no período noturno.

Há pontos de ônibus do transporte público da cidade em frente à escola, por onde passam três linhas de ônibus distintas que conectam o bairro à região central da cidade e à região industrial. A distância que os transportes públicos levam para cumprir os trajetos são de aproximadamente vinte minutos, tempo médio de trânsito de ônibus de regiões periféricas para o Centro.

³¹ Até o ano letivo de 2019, a SEE/MG determinava a carga horária equivalente a uma aula por semana para as disciplinas de Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio. No mesmo ano, em vigência do governo do Partido Novo, a SEE/MG determinou a resolução SEE nº 4234 de 22 de novembro de 2019, com base nas determinações da BNCC para o currículo do ensino médio de Minas Gerais, que o 1º ano terá duas aulas de Sociologia por semana e nenhuma de Filosofia; nenhuma aula de Sociologia no 2º ano e uma aula de Filosofia; e duas aulas de Filosofia no 2º e, novamente, apenas uma de Sociologia.

Majoritariamente, os(as) alunos(as) matriculados(as) na instituição residem no próprio bairro ou bairros vizinhos, de modo que dispensam o uso do transporte para irem e voltarem da escola ou utilizam-no para se locomoverem da escola para o trabalho.

Em relação ao perfil socioeconômico dos(as) estudantes, observou-se que os(as) mesmos compõem uma classe social média baixa em sua maioria e classe média em alguns casos. Por meio de alguns diálogos com as três turmas de 1º ano do ensino médio em que ministrou aulas de Sociologia, foi possível detectar que boa parte dos(as) alunos(as) já iniciaram atividades profissionais, com objetivo de iniciar o aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, auxiliar na renda familiar e/ou conquistarem a independência financeira em alguma medida.

Em relação as três turmas observadas, o contingente total de alunos(as) no início do ano letivo era de 120 alunos(as). Com relação as características fenotípicas possíveis de serem atribuídas a pessoas negras independente da autodeclaração racial, observou-se a presença de 15 estudantes negras³²; ao final do ano letivo, o número de adolescentes negras frequentes caiu para 13 por motivos indefinidos. Em geral, as adolescentes negras nas três turmas eram minoria quantitativa. A respeito do perfil e formas de interação das mesmas, observou-se que também possuem o perfil socioeconômico anteriormente mencionado.

2.1 – O “despreparo” docente e a reprodução da discriminação racial

Nesse aspecto da observação, foi visível a falta de critério de alguns (algumas) professores(as) em relação à questão racial. Em uma reunião pedagógica foi solicitada a divisão de professores(as) em grupos para a elaboração de propostas para o itinerário do projeto político pedagógico escolar. O grupo que compus contava com a participação de uma professora e três professores, totalizando cinco membros. Em um dado momento da discussão, um professor relatou uma experiência que teve em sala de aula ao abordar a temática do racismo. De acordo com ele, foi ponderado pelo mesmo que “o pior racismo é o racismo do negro contra o negro” [sic] e, diante do exposto, um aluno negro concordou com a afirmação. Em seguida, uma professora branca endossou o argumento e afirmou ter sido vítima de “racismo inverso” – algo inexequível na materialidade da realidade social – pela família de seu marido que é negro. De acordo com a educadora, os familiares do cônjuge sempre a trataram com “desprezo” o que, de acordo com ela, era decorrente da cor da pele branca.

³² Dentre estas alunas negras, foram entrevistadas dez jovens, as quais terão as falas mencionadas ao longo do capítulo quatro e referenciadas apenas pelas iniciais de seus nomes, a fim de manter o anonimato das mesmas.

Munanga (2014) observou uma grande distância entre as Ciências Sociais e a Psicologia social, produzindo uma lacuna em relação à captação dos fenômenos psíquicos do racismo. É inegável que os desdobramentos do racismo na realidade dos sujeitos negros produzem esses fenômenos que seguem sendo negligenciados pelo Estado e suas instituições, corroborando a ideologia dominante de que o racismo é um mito ou, como diria Munanga, “um crime perfeito”³³, pois a própria vítima é responsabilizada pela opressão que sofre. Efeitos como esse produzem discursos espúrios como a atribuição do caráter de vitimização às pessoas que denunciam o racismo que sofrem cotidianamente, mas passa despercebido pelos demais sujeitos.

Com base no relato também é possível perceber que a temática racial foi abordada com base no senso comum do professor que, aparentemente, pouco se dedicou a estudar o assunto antes de apresentá-lo em sala de aula. Considerando que o racismo é um fenômeno social e uma forma de opressão estrutural que ocorre pela dominação – institucional e interpessoal – de um grupo racial sobre outro, é incoerente afirmar que as próprias vítimas do racismo praticam o mesmo. Bem como ponderou Werneck (2016) com base em Jones (2002), a dimensão internalizada do racismo produz efeitos parecidos com o que o professor expôs, pois representa uma “aceitação” dos estereótipos racistas pelas próprias vítimas – inclusive o estereótipo de ser o responsável pela sua discriminação – como reflexo da ação dos mecanismos da ideologia da branquitude.

Além do despreparo do docente para abordar a questão racial, foi possível refletir sobre as possíveis problemáticas que esse discurso poderia refletir na realidade social dos sujeitos negros que assistiram à essa aula em relação à construção de suas identidades étnico-raciais. Assim como afirmou Neuza Santos Souza (1983), descobrir-se negro é uma tarefa complexa por ter que lidar com todos os entraves que a sociedade estruturou para contribuir para o desprestígio da imagem e do lugar social desses sujeitos: descobrir-se negro é perceber a existência sucumbida, “confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas” (SOUZA, 1983). Portanto, além de descobrir-se negro, se nós nos descobríssemos como os responsáveis pela disseminação do próprio preconceito e discriminação raciais que vivenciamos como sugeriu o professor, a distância entre a identificação com a negritude poderia ser ainda maior.

Em outro momento de reunião para o conselho de classe, outro professor – também negro – se referiu a uma aluna negra para a qual não tive oportunidade de dar aulas. No relato

³³ Cf. RAMOS, Camila Souza; FARIA, Glauco. *Nosso racismo é um crime perfeito*. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/revista/77/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

do docente, a adolescente era uma boa aluna e sofria muito *bullying* no Ensino Fundamental por ser negra. Em seguida lamentou o ocorrido seguido da frase “tadinha... e o pior é que ela é... até bonitinha” [sic]. A respeito do autor da discriminação, nada foi comentado. Novamente é possível perceber aspectos da internalização do racismo na fala do professor, por meio da fala que implica sentimento de inferioridade e conduta de recusa ao fenótipo negro associado a qualidade de beleza.

Nessa situação, é possível perceber a relevância do debate sobre negritude feminina em um contexto escolar em que essa questão é pouco debatida e em geral, quando mencionada, reforça as dimensões do racismo e o ideal de padrão de beleza branco. Ao passo em que a adolescente sofre preconceito racial na escola pelas suas características físicas decorrentes do fenótipo negro, pode internalizar a perspectiva da branquitude e do branqueamento de que os aspectos físicos que carrega não possuem nenhum valor em uma sociedade em que o padrão estético enaltece o fenótipo branco. Isso produz efeitos deletérios à construção de sua identidade étnico-racial, pois tende a produzir o distanciamento das jovens com seus fenótipos, consequentemente, com sua identidade.

Nesse aspecto, é importante contar com a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento para analisar e contribuir para a desconstrução do problema social – no caso, dos entraves para a construção da negritude feminina. Bem como ponderou Munanga (2014),

[...] não vejo, portanto, disciplina mais qualificada que a psicologia e sua derivada, a psicanálise, para analisar os fenômenos subjetivos ligados aos processos de identificação do sujeito negro individual e coletivo e aos processos de sua autoestima. [...] Essa pouca preocupação da psicologia não deixa de ser inquietante, principalmente nesta era de globalização, que por toda parte provoca movimentos de afirmação de identidades, contrariamente aos mecanismos de homogeneização ditados pela mundialização do mercado, do capital, das técnicas e meios de comunicações de massas. (MUNANGA, 2014, p. 9, 10)

A Sociologia muito pode contribuir para esse processo à medida em que possui pressupostos metodológicos para abordar os fenômenos sociais e objetivos que se interseccionam e perpassam pela vida de jovens negras, interferindo em seus processos identitários. Porém, a Psicologia também corrobora argumentos para validar a importância da pesquisa, uma vez que o racismo também produz efeitos subjetivos e psíquicos que em geral são pouco reconhecidos e problematizados, o que contribui para a perpetuação do mesmo. Desse modo, o racismo e suas dimensões também implicam na saúde mental de suas vítimas, no que se refere a construção de suas identidades que, constantemente, são atacadas por reflexos da branquitude e do branqueamento.

Em outra reunião de conselho de classe, o mesmo professor do caso anterior afirmou não ser racista – em tom de “humor” – ao expor a indisciplina constante de um aluno negro, o qual também não estudava em nenhuma turma que lecionei. Com base no tom do comentário, o docente julgava estar fazendo um comentário cômico e descontraído. Em seguida, duas pessoas que participavam da reunião afirmaram com convicção que “existem negros racistas” [sic], expressando novamente o despreparo geral dos membros da instituição escolar em tratar a temática racial para além do senso comum, analisando sem o mínimo rigor o problema do racismo ao culpabilizar a própria vítima pela opressão estrutural que ela sofre.

Em geral, na maior parte de minhas abordagens ao tema “desigualdade racial” ou “cultura e identidade” – visando problematizar a construção dos estereótipos sobre os corpos negros e a ressignificação da imagem do(a) negro(a) na sociedade –, questionava aos(às) alunos(as) em que medida eles(as) tinham contato com essas discussões em outras disciplinas; então, respondiam que raramente a temática racial era abordada, exceto no mês de novembro pela Consciência Negra³⁴.

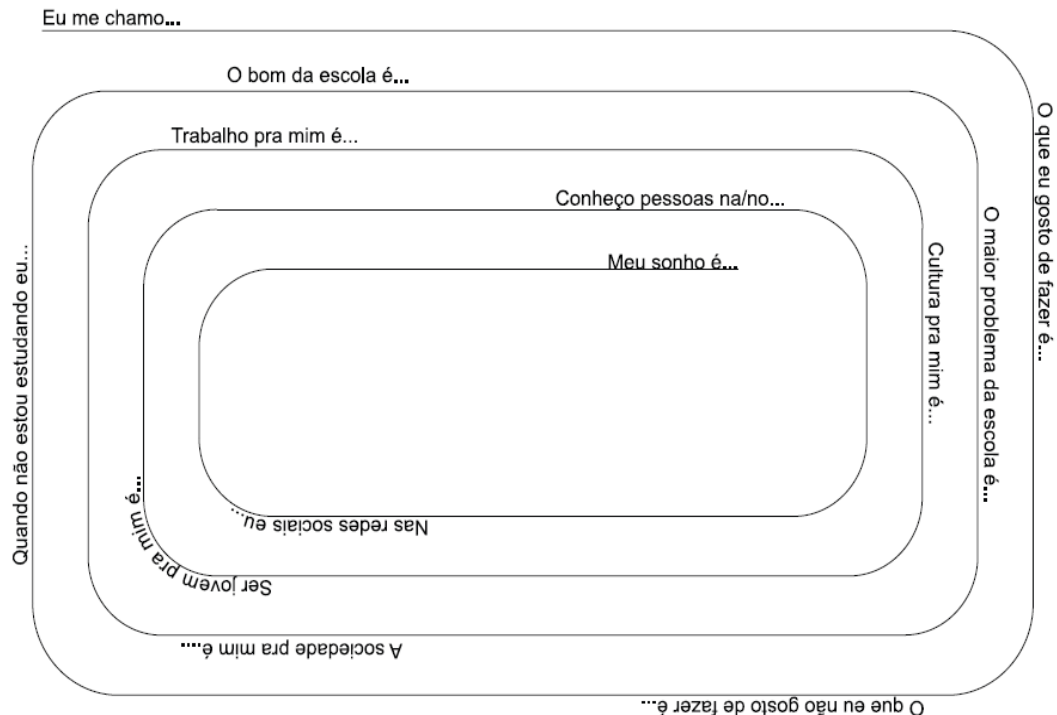
No início do ano letivo apliquei junto aos(às) alunos(as) um espiral pedagógico³⁵ (ver figura 4), no qual as perguntas sugeriam respostas que pudessem auxiliar a criação de sentidos com base na realidade dos(as) estudantes relacionada ao eixo temático “cultura” para o primeiro ano do ensino médio. Sobre a frase “o maior problema da escola é...”, um aluno negro respondeu que o racismo era o maior problema da escola e que muitos(as) professores(as) viam a prática se reproduzindo no ambiente escolar e ignoravam.

³⁴ Comemorado em 20 de novembro desde 2003 no calendário escolar e desde 1970 nas celebrações de movimentos sociais antirracistas, a data surgiu em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares, visando rememorar aspectos que perpassam a vida do(a) negro(a) na sociedade brasileira e destacar ações contra o racismo.

³⁵ Sugestão das aulas de Metodologia de Ensino a fim de analisar o perfil dos(as) estudantes e criar aproximações entre a realidade social dos(as) mesmos(as) e os eixos temáticos da disciplina de Sociologia.

Figura 4 – Espiral pedagógico

1º Ano



Em seus estudos sobre “Educação, identidade negra e formação de professores/as”, Gomes (2003) fomenta a reflexão sobre como os cursos de formação docente têm discutido a diversidade étnico-cultural, que reflete diretamente e indiretamente na forma com que o conhecimento é construído na prática de sala de aula. Ou seja, a compreensão sobre a complexidade da construção identitária levando em consideração a corporeidade e a estética, é um desafio para os(as) educadores(as), tendo em vista que além de lidar cotidianamente com o próprio corpo, os(as) mesmos(as) também lidam com corpos distintos, envolvendo os dos(as) alunos(as).

O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o

cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (GOMES, 2003, p. 173, 174)

Sendo assim, é indispensável que os cursos de formação docente, o processo de ensino-aprendizagem e o currículo escolar envolvam a temática do corpo em vários sentidos, inclusive em seu aspecto identitário diversificado no contexto étnico-racial, pois a omissão do debate gera consequências negativas à afirmação da negritude. Além disso, a imparcialidade ou a abordagem esvaziada sobre práticas racistas no ambiente escolar apenas refletem a convivência dos sujeitos com tal forma de opressão, reproduzindo a naturalização do racismo socialmente.

Conforme mencionou Gomes (2003), é importante destacar que o reconhecimento da negritude se dá pela percepção da oposição de vivências com os sujeitos brancos, assim como pelos conflitos e diálogos com os mesmos. As diferenças geram processos de aproximação e distanciamento, nos lembrando as proposições de Hall (2006) sobre o fato de que a construção identitária não se dá basicamente pelas semelhanças, mas pela percepção das diferenças e faltas. Considerando que a negritude se constrói em vários espaços, inclusive no escolar, os(as) jovens negros(as) estão, neste espaço, constantemente sujeitos a diversos olhares sobre o seu pertencimento étnico-racial e às suas características corporais e estéticas.

Recorrentemente esses olhares se conflitam com a sua própria visão dos(as) jovens negros(as) sobre sua negritude (GOMES, 2003, p. 171). Logo, a autora nos permite inferir que o ambiente escolar envolve distintas identidades e alteridades, semelhanças e diferenças e, principalmente, diversas maneiras de olhares e estereótipos que devem ser problematizadas como fenômenos sociais para serem compreendidos e transformados positivamente na medida possível e necessária.

Em seu livro “O movimento negro educador”, Gomes (2017) se propôs a analisar como o Movimento Negro tem sido um agente educador, contribuindo direta e indiretamente para o enaltecimento do papel do(a) negro(a) na sociedade brasileira historicamente, desenvolvendo políticas e ações que primam pela equidade como ações afirmativas que envolvem a garantia de cotas raciais e provas de vestibulares e ingresso ao ensino superior, articulações para tornar o racismo um crime inafiançável, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas, dentre outras ações que visam a construção de uma sociedade justa, onde os sujeitos estejam diante práticas e conhecimentos antirracistas.

Contudo, o que é possível observar na realidade social, da qual a realidade escolar é inerente, é que ainda há uma ausência do debate racial coerente, produzindo lacunas para a construção de uma educação emancipatória no que diz respeito a produção de um ensino crítico e cidadão, livre de opressões de todas as dimensões. Os esforços do Movimento Negro em desconstruir o racismo na sociedade devem ser reconhecidos a todo momento histórico, porém, não se pode deixar de evidenciar as falhas institucionais diante esses esforços.

Além disso, conforme salientou Gomes (2017), no campo acadêmico se observa que as abordagens temáticas de movimentos sociais dão mais ênfase a algumas pautas do que a outras – há mais incidência de pesquisas sobre o Movimento Operário, Movimento Sindical, Docente, Movimento dos Trabalhadores sem Terra, etc. (GOMES, 2017, p. 40). Assim, se produz um campo de ausências em relação aos estudos das temáticas raciais e, consequentemente, leis que visam a equidade racial como a Lei 10.639/2003 perdem a ênfase na prática, haja vista o despreparo docente para lidar com a temática racial e a incidência do racismo no campo etnografado.

Nesse contexto, considera-se relevante propor novas perspectivas de como trabalhar em um ambiente que inviabiliza a construção da identidade do sujeito, seguindo rumo ao estranhamento dos fenômenos sociais e desnaturalização do senso comum propostos pela Sociologia. Em seus estudos, Gomes (2017) destaca diversas reflexões importantes no que se refere à articulação dos ensinamentos do Movimento Negro à educação, porém, para esse aspecto da discussão do presente trabalho, destaco a importância do que a autora apresentou como “sociologia das emergências”.

Elaborada pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004) a “sociologia das ausências e das emergências” consiste em investigar e evidenciar que, aquilo que não é existente é, na verdade, forjado para parecer inexistente; ou seja, há uma ideologia dominante por trás da ocultação de certos discursos, fazendo-os invisíveis. Destarte, a sociologia das emergências surge a fim de evidenciar as ausências. (GOMES, 2017, p. 40, 41)

Os projetos, os currículos, as políticas educacionais, têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses conhecimentos foram transformados em não existência, ou seja, em ausências. (GOMES, 2017, p. 43)

Sendo assim, é possível considerar que a negritude feminina abordada por meio do Ensino de Sociologia pode ser uma exercício da Sociologia das ausências e das emergências, tanto na teoria, quanto, principalmente, na prática; é notável que o que se manifesta nesta última

de forma recorrente é a ausência do debate e da consciência racial no ambiente escolar, que contribuem para a perpetuação da ideologia do branqueamento e da anulação da negritude feminina. Portanto, articular os pressupostos metodológicos possíveis da disciplina de Sociologia aos fenômenos sociais que fomentem a imaginação sociológica viabilizando a compreensão do que é ser uma jovem e mulher negra na sociedade brasileira, pode ser uma via emergente dessa temática.

2.2 – Interação, afetividade e solidão: a socialização de jovens negras

Em relação à socialização, observou-se que as alunas negras apresentavam uma tendência a se aproximarem de outras alunas também negras. Assim, também foi possível estabelecer uma conjectura de que essa aproximação pode ser marcada pela semelhança do tom de pele entre as mesmas, portanto, foi possível perceber que quanto mais retinto o tom de pele, mais as alunas se aproximam de outras estudantes negras com a mesma tonalidade de pele e vice-versa. Em uma determinada ocasião, uma estudante negra me enviou uma mensagem em uma rede social, questionando se haveria alguma atividade avaliativa na próxima aula, justificando que iria faltar porque “não queria ficar sozinha”, pois sua amiga – também negra – não iria comparecer.

Nesse contexto, foi possível observar a tendência que as adolescentes negras tem de ficarem sozinhas e, por isso, temerem a solidão afetiva, podendo inclusive prejudicar suas atividades escolares. Coincidentemente, nos trabalhos em grupo que eventualmente passava para as turmas, as duas alunas geralmente pediam para fazer apenas entre elas, pois não tinham afinidade com os(as) demais alunos(as). Em outro caso semelhante, uma jovem negra de outra turma também tinha pouco envolvimento com os colegas de sua turma, exceto com uma outra estudante negra que deixou a escola em meados do segundo bimestre. No intervalo, geralmente via a adolescente com outras duas alunas – uma branca e outra negra – de outras turmas, que socializavam pouco pelo fato de terem transtornos mentais com laudo médico no arquivo escolar e encararem o preconceito também por esse motivo.

Nesse aspecto, é Hall (2000) nos permite aderir a uma perspectiva mais ampla sobre a identidade, ao considerar que a mesma se consolida pelas diferenças ao invés de meramente pelas semelhanças. Ou seja, ao se perceberem semelhantes entre si e diferentes entre os demais, é possível considerar as nuances do processo de identificação entre as jovens negras. Portanto, ao passo que as mesmas são acometidas pelas dimensões do racismo socialmente e institucionalmente, objetivamente e subjetivamente, é necessário voltar a atenção aos elementos

que marcam essas diferenças, para que possam ser compreendidos em meio à análise sobre a construção de suas identidades e a forma com que suas identificações ocorrem.

Em geral, o processo de socialização dos(as) adolescentes nas escolas pode se dar de forma que se dividem em pequenos grupos que se restringem aos respectivos membros e pouco interagem com os demais. Contudo, no caso em que o grupo se delimita a estudantes negras que possuem pouca ou nenhuma identificação com os demais como mencionado acima, a perspectiva da socialização pode carregar fenômenos mais específicos que uma tendência que adolescentes possuem de se dividirem em pequenos grupos, como as influências do racismo internalizado ou interpessoal decorrente de marcadores sociais de “raça” e “gênero”.

Falar de afetividade, de escolhas, de solidão é colocar em xeque (desmontar) os sistemas de preferências que prescindem a idéia [sic] de brasilidade, posto que as mulheres negras aparecem como corpos sexuados e racializados, não afetivos, na construção da Nação. (PACHECO, 2008, p. 16)

Pacheco (2008) realizou sua pesquisa sobre como os marcadores sociais de raça e gênero influenciam na consolidação de relações afetivas de cunho conjugal na realidade social de mulheres negras. Contudo, é possível relacionar a tendência à solidão na vivência das jovens negras no contexto da socialização no ambiente escolar, a medida em que é possível observar que a associação de estereótipos negativos a suas imagens, implica na possibilidade de afastamento dos demais, restringindo o círculo de socialização apenas às suas semelhantes.

Assim como observou Pacheco (2008), pondera-se que as representações sociais atribuídas aos corpos negros e femininos influenciam a vida afetiva desses sujeitos. Em outras palavras, os estereótipos determinam as escolhas e preterimentos afetivos na vivência de jovens e mulheres negras.

A mulher negra e mestiça estariam fora do “mercado afetivo” e naturalizada no “mercado do sexo”, da erotização, do trabalho doméstico, feminilizado e “escravizado”; em contraposição, as mulheres brancas seriam, nessas elaborações, pertencentes “à cultura do afetivo”, do casamento, da união estável. (PACHECO, 2008, p. 13)

Desse modo, é possível considerar que no ambiente escolar também há olhares enviesados sobre as jovens negras decorrentes dos estereótipos que circundam no imaginário social e afetam sua socialização. Com base apenas em suas imagens, essas jovens podem ser julgadas como “má influência”, “de má aparência”, não sendo úteis, portanto, para o estabelecimento de laços amigáveis. Desse modo, tendem a demonstrar como um aparente “mecanismo de compensação” que são dedicadas aos estudos e responsáveis. Prova disso é que a maioria as adolescentes negras que integraram o campo de observação das três turmas que

acompanhei – exceto duas, que tinham pouco envolvimento com as atividades de estudo – apresentavam o considerado “bom rendimento escolar”, ou seja, bom comportamento e notas elevadas.

Nesse contexto se torna oportuno salientar as proposições de bell hooks (1995) destacadas por Pacheco (2008) sobre as contradições viventes em sociedades capitalistas, que se sustentam e se reproduzem com base na acentuação das desigualdades, inclusive baseadas no racismo e sexismo.

hooks (2000) refere-se às experiências culturais diversas entre e das mulheres, especialmente o ato de amar. É sobre o ato de amar e ser amada que as representações elaboradas a respeito do corpo da negra/mestiça se alojam as hierarquias sociais prescritas em que se estruturam suas escolhas e sua afetividade. (PACHECO, 2008, p. 15, 16)

Para a bell hooks (2000) é necessário analisar as relações que circundam a realidade negra e feminina analisando também a historicidade que marcou a trajetória desses sujeitos (PACHECO, 2008). Portanto, se os aspectos sociais e culturais herdados pelo patriarcado e pela colonização que, atualmente, se manifestam de formas distintas, porém ainda problemáticas, excluíram as possibilidades de mulheres negras serem vistas como indivíduos dignos de sensibilidade e afetividade, essa perspectiva tende a ser naturalizada com necessidade de ser desvelada.

Outro fato que expressa os entraves em relação à socialização das jovens negras no campo etnografado pôde ser percebida em um determinado momento em que era necessário a divisão de uma turma a qual orientei para a Feira de Ciências³⁶ em cinco grupos de até oito integrantes. A turma tinha aproximadamente 40 alunos(as) mas ao final do ano houve uma quantidade considerável de evasão e transferência, de modo que apenas um contingente aproximado de 32 alunos(as) eram regulares na turma. Desse modo, como os(as) alunos(as) não possuíam afinidades entre a totalidade da classe, formar grupos entre 5 e 8 alunos(as) foi uma tarefa difícil, pois alguns(algumas) demonstravam insatisfação com a formação do grupo ao qual foi designado(a) ou com a presença de algum membro que iria integrar seu grupo, por motivos de términos de relacionamentos, pouco engajamento com as atividades escolares ou mera falta de afinidade.

A formação dos grupos para a Feira Cultural era de minha responsabilidade e de caráter urgente, devido ao prazo estabelecido pela supervisão escolar. Diante do fato em que possuía

³⁶ Evento previsto no calendário escolar em conformidade com o art. 4, §4, da Resolução SEE Nº 3.999 de 08 de novembro de 2018. Estabelece, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, Calendário Escolar para o ano de 2019.

apenas uma aula por semana, não seria possível disponibilizar um prazo grande para que os(as) alunos(as) formassem seus grupos e, perante o fato de que possuíam pouca afinidade, seria necessária minha intervenção para formar os cinco grupos necessários para o evento. Sendo assim, a comunicação sobre a Feira de Ciências e a montagem dos grupos para iniciar o desenvolvimento do trabalho foram feitas na mesma aula. Consequentemente, foi necessário que eu inserisse alunos(as) ausentes naquele dia em grupos que deveriam comunicá-los posteriormente.

Nesse ínterim, uma situação específica sobre o descontentamento de um aluno com uma integrante de seu grupo deve ser destacada. Uma aluna negra ausente foi designada a participar do grupo de um aluno branco que possuía pouco envolvimento com as atividades escolares e o que é considerado pela instituição escolar como “baixo rendimento”; por outro lado, a aluna possuía muito envolvimento com as atividades escolares e era lembrada nas reuniões de conselho de classe por ser muito dedicada aos estudos. Ao finalizar a montagem do grupo, o aluno se dirigiu até mim solicitando a mudança da aluna para outro grupo. Questionei o porquê e obtive uma resposta subjetiva, manifestada por uma expressão facial de desdém em relação à menina. Realizei a mudança da aluna de grupo não pela solicitação do outro estudante, mas como tentativa de evitar com que a mesma sofresse algum tipo de opressão se permanecesse no grupo integrado por alguém que apresenta problemas com sua presença.

Em outras aulas procurei ter um olhar mais atento para a forma com que o aluno em questão se dirigia à jovem negra. Em muitos momentos em que ela perguntava algo a mim, o aluno retrincava algumas palavras sobre a aluna. Quando as palavras eram dirigidas a ela de forma mais direta, a mesma reagia no sentido de criticar a atitude infundada do aluno e eu, enquanto educadora, intervia a fim de que o adolescente respeitasse a colega. O motivo pelo qual o mesmo apresentava resistência em relação a presença da estudante não foi percebido com exatidão, mas em um contexto em que a mesma era criticada pela sua personalidade imponente, fica subentendido um preconceito em relação a sua imagem enquanto jovem negra. A exemplo, quando a representante de sala que também tinha uma personalidade imponente reclamava do comportamento do aluno, este não reagia da mesma forma resistente que reagia com a jovem negra.

Nessa análise é importante considerar que a mídia televisiva segue sendo um meio criador e reproduzidor de perspectivas dominantes, inclusive na disseminação padrão estético baseado na branquitude, que é apregoado no imaginário social, reforçando o preconceito racial e as dimensões do racismo. Candido e Ferres Júnior (2019) em seus estudos sobre a

“Representação e estereótipos de mulheres negras no cinema brasileiro” refletem sobre como se dão os estereótipos atribuídos ao público negro feminino.

A priori, os autores conceituam o termo “estereótipo” com base na perspectiva de Hall (1997), como sendo “simplificações exageradas” das caracterizações que atribuem sentido ao mundo social. Assim, Hall (1997) considera que os estereótipos se formam sob quatro perspectivas: essencialização e reducionismo, atribuem a representação dos indivíduos por poucas características simplistas; a naturalização das diferenças, que produz a afirmação da diferença como algo inerente ao cotidiano, imbricada à realidade e, conseqüentemente, pouco questionável, produzindo uma nuance de verdade universal e imutável. Em contraponto ao que produz a perspectiva de cultura, que considera as modificações, a naturalização de algo como “natural” naturaliza as diferenças e produz no imaginário social características e papéis sociais associados a determinados grupos; e a formação de oposições binárias, decorrente da naturalização das diferenças que produz relações de poder, estabelecendo oposições como branco e negro, homem e mulher, etc. (CANDIDO; FERES JÚNIOR, 2019)

Nesse sentido, Candido e Ferres Júnior (2019) constataram que os papéis que as mulheres negras conquistaram ao longo da história em relação a filmes nacionais e novelas, são papéis estereotipados que reforçam a “mulata”, a “favelada”, a “crente”, a “trombadinha”, a “revoltada ou militante”, a “empregada” e a “batalhadora”. Esses estereótipos se tornam perceptíveis na realidade social, inclusive na realidade escolar que envolve a situação mencionada anteriormente.

Retomando a etnografia, é possível considerar que o caso anteriormente mencionado sobre a resistência do aluno em aceitar a jovem negra em seu grupo, por ela ter uma personalidade “impositiva”, pode ser decorrente da ideia naturalizada de que mulheres negras são revoltadas, difíceis de lidar e, portanto, melhor seria evitá-las.

João Carlos Rodrigues (2011), ao formular sua listagem de arquétipos no cinema brasileiro, defende que há uma evolução do “negro revoltado” ao “militante politizado”. O primeiro é vinculado ao contexto da escravidão e da revolta perante à privação de direitos, enquanto o segundo é situado na dinâmica política do presente. (CANDIDO; FERES JÚNIOR, 2019, p. 08)

Outro caso parecido ocorreu na mesma turma, na mesma situação de formação de grupos para a Feira de Ciências, envolvendo outro estudante branco e uma estudante negra. O estudante possuía pouco envolvimento com a atividade de estudo e a jovem era vice representante da classe, sempre assídua, participativa e com notas elevadas. Cito essa situação não para fazer juízo de valor – afinal, considero que as questões que refletem um “baixo rendimento” dos

alunos podem ser decorrentes de motivos múltiplos e não se trata de uma consequência que deve ser individualizada –, mas apenas para descrever o contexto com maiores detalhes. Nessa situação, havia pedido para a jovem me auxiliar preenchendo em uma ficha repassada pela supervisão, os integrantes de cada grupo e o tema o qual iriam pesquisar.

No momento da montagem do grupo do aluno envolvido nesse caso, o mesmo não se contentava com o grupo que lhe fora designado, pois de acordo com ele, não possuía afinidade com nenhum membro. A jovem que me ajudava, então, sugeriu que ele participasse de determinado grupo, a fim de encaminhar a situação de forma prática. Concordei com a opinião da aluna, contudo, o jovem apresentou resistência e falou para a adolescente se calar; ela retrucou. Os dois nunca apresentaram uma relação hostil em minha presença e nessa situação, ficou evidente que a jovem apresentava uma tendência a resistir e se defender em situações de silenciamento no contexto escolar. Contudo, o silenciamento e o desrespeito em sala de aula são, em minha perspectiva, inadmissíveis tanto entre alunos(as), quanto entre professores(as). Por esse motivo, me dirigi ao aluno solicitando que ele respeitasse a colega e o mantendo no grupo o qual ela sugeriu.

Novamente foi possível notar como os estereótipos disseminado sobre os corpos negros femininos impera no imaginário e na realidade social. No caso mencionado, a jovem negra sofreu um silenciamento por ter um perfil de liderança e ser dedicada aos estudos, algo que é interpretado pelo senso comum como ser “revoltada”, “militante” (CANDIDO, FERES JÚNIOR, 2019). Esse tipo de perspectiva também produzir consequências no processo de construção da negritude feminina, a medida em que se naturaliza a ideia de que mulheres negras são fortes e suportam todo tipo de situação, enquanto a condição de poder ser frágil – o que é uma condição humana, independente de sexo, identidade de gênero ou cor –, destina-se apenas às mulheres brancas; nem aos homens, que são acometidos pelos papéis sociais e estereótipos de masculinidade e virilidade.

Outra situação pertinente a ser descrita na etnografia ocorreu durante uma conversa entre mim e duas jovens negras. Coincidentemente, as jovens desse caso são as mesmas que citei anteriormente, no caso em que faziam sempre os trabalhos de grupo entre elas e não compareciam às aulas se uma delas faltasse. Tratava-se de uma conversa informal, tendo em vista que tínhamos entrado no mesmo ônibus após o final da aula. As duas jovens estavam indo da escola para o trabalho de Jovem Aprendiz³⁷ e comentavam sobre o recebimento do 13º pagamento. Tinham planos de aproveitar as promoções de fim de ano nas lojas populares de

³⁷ A Lei Jovem Aprendiz aprovada em 2000 e regulamentada em 2005 estabelece que toda empresa de porte médio ou grande contrate o percentual de 5% a 15% de jovens para o quadro de funcionários.

maquiagem, situadas no Centro da cidade. Uma das jovens comentou comigo sobre seu anseio em fazer tratamento dermatológico para acnes e espinhas, mas o preço considerado elevado era um impedimento. Ao longo da conversa, comentou que pretendia fazer o curso superior de Estética ou Dermatologia, porém, ao descobrir que para estudar Dermatologia, cursar Medicina era um pré-requisito, a jovem expressava desistência.

Diante disso, procurei incentivar a estudante a não desistir do anseio por ser considerado difícil, argumentando que embora o ensino da instituição pública fosse injustamente incomparável ao da instituição privada, poderia recorrer às cotas raciais ou programas de acesso ao ensino superior para levar sua pretensão adiante. Durante a conversa, a jovem comentou comigo e sua amiga: “tudo é caro e difícil. Vou virar *Uber* [sic]”.

Em tom de afeto e preocupação, disse que ela não iria fazer isso afirmando que poderia ter oportunidades melhores, pois tinha um grande potencial. Em momentos como esse foi possível identificar uma das partes mais complexas de realizar uma etnografia em que se é sujeito-objeto da pesquisa. Rememorar que, quando situações parecidas se desdobravam em minha vida adolescente e escolar não havia nenhum(a) professor(a) para auxiliar na afirmação identitária – tampouco uma professora negra – é algo significativo. A jovem disse:

Tô brincando, fessora [sic]. Eu tenho vontade de fazer [o curso de] Estética, mas as coisas são difíceis demais. [...] Minha prima é prostituta e ganha muito dinheiro. Acho que vou entrar pra essa vida [sic], risos.

Nesse sentido, é possível considerar que a forma com que a sociedade visualiza a negritude feminina e se estrutura mantendo as mulheres negras na base da pirâmide social e, conseqüentemente, inviabilizando sua ascensão econômica, política e social, afasta os sujeitos negros e femininos de suas identidades, ao passo que o racismo institucional, os preconceitos e os papéis sociais que recaem sobre esse público são difíceis de suportar quando se cria consciência sobre tais fenômenos sociais. Além disso, os estereótipos mais recorrentes que se produzem e se reproduzem na sociedade sendo atribuídos às mulheres negras, como “forte”, “batalhadora”, “mulata” com conotação sexual, “revoltada” (CANDIDO, FERES JÚNIOR, 2019), dentre outros, desumanizam essas mulheres, associando a elas expectativas que estão para além da dignidade humana.

Em outras palavras, em um contexto onde o racismo ainda é vigente, esperar que uma mulher negra suporte todas as situações da realidade social simplesmente por ser negra e terem, historicamente, suportado jornadas precárias e intensas de trabalho, sido exploradas sexualmente no contexto da colonização e, conseqüentemente, terem se mobilizado para

resistirem politicamente a essas mazelas, apenas contribui para que o racismo seja naturalizado em suas nuances mais veladas e com potencial mais deletério.

Com base nas observações descritas, torna-se perceptível que, de fato, o processo de reconhecimento da negritude feminina como identidade pode ser um processo árduo, tendo em vista a forma com que as mulheres negras são estereotipadas e marginalizadas socialmente. Há uma série de imposições e exigências para evitarem o “vitimismo” em um contexto em que a própria estrutura do sistema racista e sexista as torna vítimas de instituições e discursos hegemônicos. Sendo assim, considera-se que para que a construção identitária de jovens negras seja um processo menos dúbio, é necessário que as diversas áreas do conhecimento se atenham à percepção das especificidades que marcam a realidade social de mulheres negras em função dos marcadores sociais da diferença de “raça” e “gênero”. Sobretudo, a educação deve assumir todos os pressupostos metodológicos e metodologias possíveis para se produzir um ensino com caráter cidadão, antirracista, antissexista e livre de preconceitos das mais diversas ordens. Justamente por isso nesse trabalho, admite-se a potencialidade do Ensino de Sociologia contribuir para esse cenário.

2.3 – Cabelos, estética e política

Nos casos em que a tonalidade é mais clara, mas os fenótipos negros ainda as caracterizam como negras, a socialização das alunas negras é caracterizada pela aproximação de grupos de alunos(as) brancos e/ou pardos – salvo uma exceção, de uma estudante de negra de tom de pele retinto que tinha um núcleo de amigos diversificado em relação às características étnico-raciais.

Nesse aspecto da etnografia, foi possível considerar a hipótese da presença do colorismo no cotidiano dessas jovens negras, uma vez que o tom da pele mais claro, aparentemente as faz compreender como detentoras de identidades raciais não-negras e, conseqüentemente, as afastam de suas origens étnico-raciais e as aproximam de um ideal de sociabilidade e identidade embranquecido. Exemplo disso é o fato de que as alunas que mantinham seus cabelos crespos naturais – porém sempre presos, como forma de controlá-los – geralmente estabeleciam laços de amizade com alunas negras que se portavam da mesma forma e tinham o tom de pele mais escuro. Das 15 estudantes negras com as quais estabeleci algum contato durante o ano letivo, 6

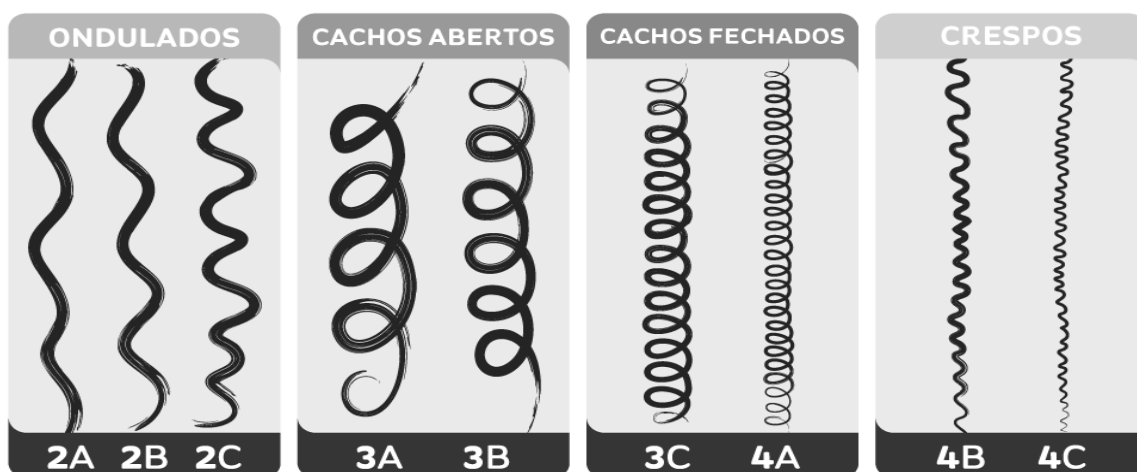
mantinham seus cabelos naturais e apenas uma mantinha o cabelo crespo tipo 4c solto ou com tranças *box braids*³⁸. As demais, mantinham o cabelo alisado ou preso.

Figura 2 – Tranças *box braids*



Fonte: Imagem disponível em: <https://i.pinimg.com/236x/d9/43/c7/d943c7197a8fe5bf828ecb62a691aff1.jpg>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Figura 3 – Tipos de curvatura de cabelos ondulados, cacheados e crespos



Fonte: ¹ Imagem disponível em: <https://belezanatural.com.br/blog/como-descobrir-a-curvatura-dos-cabelos-crespos-e-cacheados/>. Acesso em: 14 jan. de 2020.

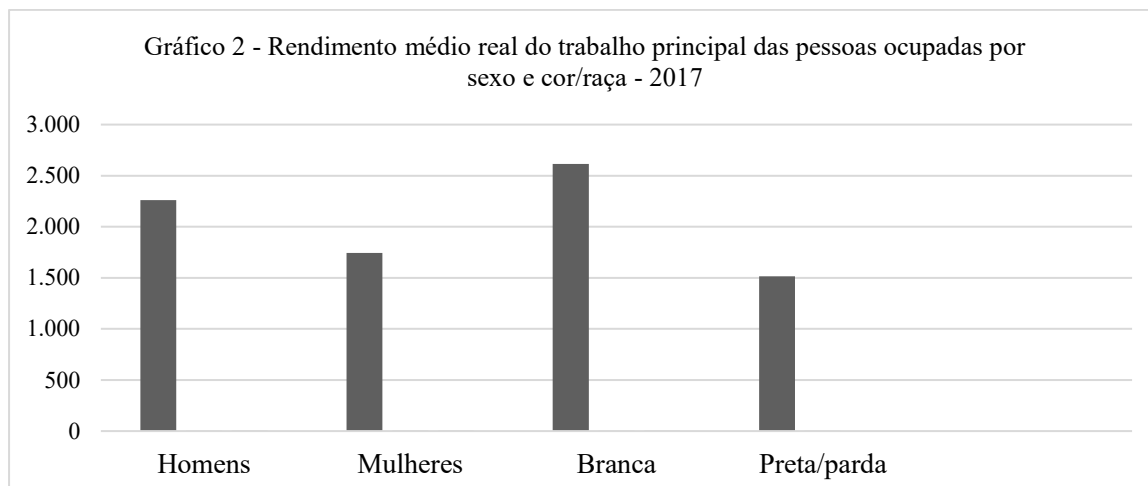
³⁸ Estilo de trança predominante em países da diáspora africana, traduzido do inglês “tranças de caixa” pelo fato da repartição do cabelo para fazer as tranças ser em formato quadrado, podendo variar em outras figuras geométricas. O penteado tipicamente *afro* resgata a ancestralidade africana e diaspórica, ao fazer referência aos penteados das mulheres negras escravizadas que traçavam rotas de fuga de resistência ou escondiam alimentos por meio das tranças.

Durante o ano letivo em que a observação foi realizada, mantive meu cabelo com tranças *box braids*. Coincidentemente, a maioria das alunas negras presentes nas turmas que ministrei aulas apresentaram muita afinidade comigo, o que suponho que tenha ocorrido também pela identificação da negritude feminina em alguma medida. Algumas alunas perguntavam em qual salão de beleza havia colocado as tranças, a fim de fazer um penteado parecido; questionavam também o valor, mas repensavam por considerá-lo elevado – e de fato é. Porém, em meados do quarto bimestre, uma aluna negra me enviou uma mensagem eletrônica justificando que não compareceria à aula porque iria colocar tranças.

Muito me atentou o fato pela questão da identificação que dificilmente ocorreria com um professor ou uma professora branca ou de qualquer outra etnia que não demonstrasse e reconhecesse a importância da consciência racial. Além disso, a aluna já sabia que eu poderia ter compreensão diante do fato, pois o processo para realizar as *box braids* é demorado e também muito esperado por mulheres negras que irão fazê-las. Ou seja, mulheres negras em um determinado contexto tendem a compreender as questões estéticas que compartilham pela realidade social que também o fazem.

Em geral, na cidade em questão, o preço que os salões estipulam para que as(os) profissionais façam o penteado de tranças *box braids* nas clientes varia entre R\$180,00 a R\$250,00, dependendo do modelo, comprimento e material escolhido para as tranças. Esse valor é menor que o valor cobrado para os procedimentos estéticos de alisamento, que variam entre R\$60,00 a R\$150,00.

Nesse aspecto, a questão estética negra se torna uma problemática, pois embora atualmente mais mulheres negras assumam seus cabelos naturais ou adotem penteados *afro* como as tranças *box braids* como resultado do empoderamento negro feminino propagado pelos movimentos feministas negros e nas redes sociais, as indústrias de cosméticos se apropriam da pauta de reconhecimento identitário para conquistar o público e, conseqüentemente, o lucro sobre os produtos recomendados para os cabelos crespos, podendo torná-los inacessíveis para as mulheres negras em geral, que ainda estão na base dos gráficos de renda média econômica.



Fonte: Síntese de indicadores sociais 2018: uma análise das condições de vida da população brasileira³⁹.

Além disso, as marcas mais populares de cosméticos considerados específicos para cabelos crespos e cacheados empregam um discurso que reforça o padrão de beleza colonizado e embranquecido, à medida que em suas propagandas reiteram termos relativos ao “controle dos cachos” e “controle do volume” como o ideal a ser alcançado pelas consumidoras.

Em seu estudo intitulado “Silenciamento e contradição do discurso das indústrias de cosméticos para cabelos cacheados e crespos”, Cibele Eugênia da Silva (2017) se propôs a analisar as sequências discursivas de algumas marcas de produtos para cabelos *afro*. De acordo com sua análise, os discursos dessas indústrias têm produzidos sentidos contrários ao de aceitação do fenótipo natural dos cabelos crespos.

Conforme mencionou Silva (2017), os termos mais recorrentes nas propagandas de produtos para cabelos crespos são “creme hidratante para cabelos com problemas”, “creme para cabelos rebeldes”, “realize seu sonho de consumo e tenha um cabelo super hidratado e definido”. (SILVA, 2017, p. 2) Além da problemática dos preços que, para algumas camadas sociais compostas por mulheres negras podem ser inacessíveis, as indústrias de cosméticos produzem discursos que reforçam a perspectiva de branqueamento por trás de uma dissimulação da aceitação da estética natural.

Atualmente, o capitalismo estendeu seu controle ao consumo. Através da publicidade, cuja força manipulatória cresce dia a dia, o capitalismo fomenta necessidades artificiais e, pelo controle delas, controla o mecanismo das compras e vendas, contorna as crises geradas pelo desequilíbrio do mercado. Com isso, o trabalhador não

³⁹ Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

é explorado apenas como trabalhador; é explorado também como consumidor. (LUKÁCS, 1969 apud SILVA, 2017, p. 3)

Bem como salientou a autora, o discurso de padronização dos fios de cabelos crespos disseminado por essas indústrias insinua a persistência da ideologia dominante em relação à imposição da homogeneização das classes ao sugerir a padronização travestida de representatividade e aceitação dos cabelos não-lisos naturais.

É a partir de então que, conforme mencionou a antropóloga Greicy Mailly Silva (2019), a estética negra assume relevância enquanto objeto de estudo, uma vez que esse fenômeno acarreta “práticas, discursos e desejos” do público negro em geral sobre seus corpos, permitindo a compreensão sobre as transformações nos contextos de sociabilidade e pertencimento identitário.

Não por acaso, parte da literatura nacional sobre relações raciais começa a realçar a relação entre identidade, corpo, estética e política, identificando os cabelos crespos como alvo destacado da discriminação racial e, portanto, um dos mais importantes símbolos de valorização da identidade negra. Conforme ressalta o trabalho pioneiro de Angela Figueiredo (1994), os salões de cabelereiros começam a ser tematizados enquanto espaços alternativos de produção simbólica, de contraposição a representações dominantes sobre a beleza, estimulando pesquisas a atentarem para essas dinâmicas em distintas cidades do país, como Belo Horizonte (Gomes, 2003), São Paulo (Santos, 2000), Rio de Janeiro (Fry, 2007) e Salvador (Figueiredo, 1994, 2002). Desse modo, o tema da estética passa a ser mais amplamente compreendida não apenas como um mero aspecto relativo à aparência, mas como um aspecto estruturante de formas de engajamento político negro. (SILVA, 2019, p. 175)

Os salões de beleza especializados em cabelos crespos em Uberlândia – MG, apesar de muito contribuírem para a construção da autoestima de mulheres negras, seguem a mesma lógica mercadológica do lucro e da padronização dos cachos, uma vez que os produtos que adquirem para utilizar nos tratamentos capilares têm um preço considerável e, consequentemente, sai caro para as clientes; e também à medida que os salões de beleza *afro* oferecem serviços como “terapia de cachos”, “selagem dos fios”, “permanente”, oferecendo o resultado de cabelos controlados e sugerindo a ideia de que cabelos crespos para serem bem tratados e aceitos, devem seguir a perspectiva dos “cachos perfeitos”.

Reiterando a perspectiva dominante da padronização e homogeneização, no contexto de cabelos *afro*, os cabelos crespos que possuem maior enaltecimento pelo público nas redes sociais e no cotidiano são os cabelos com cachos bem definidos ou com *box braids* por serem lidos socialmente como os mais adequados, com “controle” e “definição”, excluindo em partes consideráveis a possibilidade de mulheres negras de classes sociais baixas ou com cabelos do tipo 4c, que possuem pouca definição dos fios, construam a negritude feminina sem entraves.

Nesse contexto, é possível relacionar as considerações de Silva (2019) ao afirmar há um conjunto de questões que têm se tornado cada vez mais familiares às mulheres negras do país envolvendo as vicissitudes entre o alisamento, o controle ou a real aceitação de seus cabelos naturais, ao envolver a reformulação do “olhar sobre si”, que se reflete não apenas em uma perspectiva individual, mas também coletiva, principalmente por meio das mídias sociais, estimulando o consumo de produtos de beleza assim como de uma ampla perspectiva de discursos feministas que circulam através dessas redes. (SILVA, 2019, p. 188, 189)

Assim, é possível inferir que a construção das identidades das jovens negras se torna menos coesa pela presença dos fenômenos sociais do branqueamento, da desigualdade econômica e da imposição dos papéis de gênero que fazem com que as cobranças estéticas recaiam massivamente sobre as mulheres. Além disso, também é possível fazer uma relação entre a perspectiva de Hall (2000) sobre identidade e bell hooks (2005) sobre o alisamento dos cabelos.

Hall (2000) nos permite interpretar que, para além da perspectiva de senso comum de que a identificação se constitui através do reconhecimento de características semelhantes, é necessário salientar que esse processo se dá, primordialmente, por meio das diferenças compartilhadas com o meio. De acordo com o autor, a identificação possui um aspecto condicional e está, do início ao fim, situada em uma condição de “continência”. Portanto, uma vez que a identificação se constitui, não exime as diferenças em prol das semelhanças.

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade [...]. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora, o exterior que a constitui. (HALL, 2000, p. 106)

Desse modo, é relevante considerarmos a observação das faltas subjetivas que permeiam a vivência dessas alunas negras para buscarmos compreender o processo de identificação e construção de identidade das mesmas, relacionado aos possíveis motivos pelos quais se afastam ou se aproximam de outras jovens negras com características fenotípicas parecidas, em qual medida se identificam em outros aspectos e em que medida os aspectos de identificação se relacionam com os aspectos de falta e do que é “deixado de fora” de suas realidades.

Relacionando essa perspectiva à de bell hooks (2005), atenta-se ao sentido dos cabelos alisados como sendo algo que atribui às jovens negras, ao longo de seus processos de identificação e identidade, aspectos relacionados à aceitação do meio e de si mesmas. bell hooks (2005) relaciona os aspectos teóricos de sua produção com sua vivência enquanto mulher negra,

contudo, sua perspectiva contribui para a interpretação de realidades semelhantes, como no caso das jovens negras em questão. A autora leva em consideração que a segregação racial desvincula facilmente a relação entre a supremacia branca e o anseio de manter os cabelos negros alisados.

Nesse sentido, interpretamos que isso ocorre pelo fato de que a relação de mulheres negras com seus cabelos crespos se relacionar à uma dimensão internalizada do racismo (JONES, 2002, apud WERNECK, 2016, p. 542), mais relacionada aos sentimentos de inferioridade ou superioridade dos sujeitos em relação aos aspectos raciais. Assim, o racismo internalizado e a aceitação dos cabelos crespos por parte do público negro feminino, assume uma característica velada do racismo, mas não passível de não ser problematizada.

Assim, considera-se que a aproximação de alunas com tons de pele mais escuros e cabelos crespos naturais ou trançados de outras estudantes com características parecidas, pode estar relacionado à falta de aceitação do restante do público em relação às suas aparências. Logo, a diferença racial das mesmas com os demais, é o elemento que parece promover, inicialmente, a aproximação e, conseqüentemente, determinados distanciamentos.

Diante disso, é possível considerar que a questão estética possui um desdobramento racial e feminino que deve ser analisado para compreender as problemáticas que envolvem o reconhecimento da negritude feminina frente à tendência de branqueamento imposta pelos padrões dominantes. Para tanto, também é necessário relacionar essa compreensão aos significados teóricos e práticos da instituição escolar, que envolvem a emancipação do ser social e a construção de uma formação cidadã e a produção e reprodução de estereótipos, preconceitos e formas de discriminação decorrentes de processos históricos e culturais desencadeados pela hegemonia dominante, respectivamente.

Assim como observou Gomes (2003), é importante perceber em que medida os processos educativos escolares – e não-escolares – e a omissão de determinadas temáticas em sala de aula de alunos(as) e formação de professores(as) implica na construção da identidade de sujeitos negros. Reiterando a perspectiva de que a escola é um importante espaço de socialização secundária, é indispensável refletir e rever as práticas docentes sobre que tipo de formação estamos construindo e ajudando a construir: trata-se de uma educação emancipatória ou retrógrada, no sentido de não auxiliar nos processos de desconstruções?

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da

diversidade cultural? A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171)

Diante disso, é importante compreender os elementos que envolvem a formação identitária dos sujeitos para não recair no discurso esvaziado e que pouco venha a contribuir para o reconhecimento da negritude feminina como um aspecto identitário. Portanto, é necessário compreender as relações que existem entre negritude, cabelo e estética como aspectos políticos no contexto da afirmação identitária de jovens negras. Assim como observou Gomes (2002, 2003), a relação entre cor e cabelo na vivência de sujeitos negros é inerente a diversos espaços de socialização e a escola não se exclui.

Tendo em vista que, para jovens negras, o cabelo é considerado como uma forte marca identitária (GOMES, 2003) – tanto pela questão racial, quanto pela questão de gênero –, é necessário que os(as) educadores(as) se atentem para a forma com que o cabelo negro está sendo visto pelo outro: se sob uma ótica racista pela ofensa de um(a) colega para outro(a), que seja feita a intervenção imediatamente; se sob uma perspectiva omissa pelo(a) educador(a) que pouco relaciona a temática da identidade étnico-racial negra e feminina em seus planejamentos de aula, que seja incluso em uma perspectiva crítica para desconstruir os estereótipos de sujeitos não-brancos e negros sobre as jovens negras; e emancipadora, para que jovens negras ressignifiquem suas negritudes femininas positivamente. Portanto, pretende-se fomentar a reflexão sobre a importância de relacionar a negritude feminina ao currículo de Sociologia, tendo em vista que os entraves para que a construção de jovens negras ocorra de forma positiva são diversos e a ausência do debate nas diversas disciplinas é notório.

CAPÍTULO 3 – NEGRITUDE FEMININA NOS LIVROS DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DA INTERSECCIONALIDADE NO PNLD

Este capítulo está organizado em dois tópicos que visam debater em que medida a interseccionalidade aparece nas produções acadêmicas do campo da Sociologia da Educação e nos livros didáticos, subsidiando a construção da negritude feminina. Para tanto, será analisado em que medida a interseccionalidade e o debate sobre construção da identidade étnico-racial de jovens negras aparece nas produções acadêmicas, construindo assim o estado da arte do tema. Além disso, será analisado como tais questões também aparecem ou se ausentam dos livros didáticos de Sociologia que constituem ou já constituíram o PNLD da disciplina.

Contextualizando o PNLD de Sociologia

Inicialmente, faz-se relevante explicar como foi desenvolvido o PNLD de Sociologia. Este corresponde a um material elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo corresponde à seleção e disponibilização de materiais didáticos para as escolas públicas, a fim de promover apoio ao processo de ensino-aprendizagem. O Guia PNLD de Sociologia se refere a um material com as resenhas das propostas didático-pedagógicas dos livros didáticos que circulam no sistema educacional brasileiro.

Tais materiais passaram por um processo seletivo avaliado sob responsabilidade da Coordenação Geral de Materiais Didáticos do Ministério da Educação (COGEAM/MEC), com o apoio de uma comissão técnica de docentes acadêmicos, pautados em pesquisas acerca do ensino médio e formação de professores(as). No processo seletivo de materiais para disciplinas de Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia), os membros da comissão visaram resumir os critérios didático-pedagógicos que perpassam as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, respeitando as demandas didáticas vivenciadas no cotidiano de professores(as) da Educação Básica, a fim de visar não apenas a qualidade do material, mas também que eles possam sintetizar um conteúdo com saberes oriundos do contexto escolar, bem como conteúdos de mediação escolar. Com isso, visa-se garantir a qualidade do material didático que servirá de instrumento para o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio.

O primeiro momento em que a Sociologia integrou o PNLD foi em 2012, período em que se consolidou a obrigatoriedade da disciplina nos currículos dos três anos do ensino médio,

em função da Lei n. 11.684/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para inclusão da Filosofia e Sociologia como obrigatórias aos anos do segundo grau.

O Guia do PNLD 2012 foi avaliado por um grupo de pareceristas responsáveis por avaliarem a quantidade de livros de Sociologia inscritos no edital desse ano, contabilizando quatorze livros. Dos inscritos, foram aprovados dois livros; o Guia PNLD 2015 contou com seis livros didáticos aprovados, dentre treze inscrições. A comissão de avaliadores(as) contou com vinte e seis membros; e o PNLD 2018 recebeu doze inscrições de livros, tendo aprovado cinco. A equipe de avaliação foi composta por cinquenta por cento de avaliadores(as) do Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura formado pelo MEC.

Para a seleção dos(as) avaliadores dos livros, foram levados em conta critérios como formação em Ciências Sociais ou Sociologia; possuir título de doutorado; regionalidade; e o principal dos critérios correspondente à experiência de professores(as) de instituições de ensino superior especialistas na formação de professores e experiência na Educação Básica. Assim, de acordo com o Guia, foi possível garantir uma troca de saberes e experiências escolares e acadêmicos e consolidar a construção de uma equipe homogênea, capaz de propiciar uma avaliação criteriosa ao material didático aprovado para integrar os Planos.

Com base na perspectiva organizativa de análise dos livros didáticos desenvolvida por Samira do Prado Silva (2016) em sua dissertação de mestrado intitulada “Interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia”, segue abaixo o quadro 1 com os livros com os(as) autores, editoras e os respectivos PNLD que integram.

Quadro 1 – dados dos livros didáticos de Sociologia e PNLD

(continua)

Livro didático	Autores(as)	Editora	Ano/PNLD
Sociologia para o Ensino Médio	Nelson Dacio Tomazi ⁴⁰	Editora Atual	2012
			2015
Tempos modernos, tempos de Sociologia	Bomeny ⁴¹ , Freire-Medeiros ⁴² , Emerique ⁴³ , Julia O'Donnell ⁴⁴	Editora do Brasil	2012
			2015
			2018
Sociologia	Silvia Maria de Araújo ⁴⁵ , Maria Aparecida Bridi ⁴⁶ , Benilde Lenzi Motim ⁴⁷	Editora Scipione	2015
			2018
Sociologia em movimento	Vários(as) autores(as)	Editora Moderna	2015
			2018
Sociologia hoje	Igor José de Renó Machado ⁴⁸ , Henrique	Editora Ática	2015
			2018

⁴⁰ Possui licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista de Assis (UNESP/Assis); doutorado em História pela UFPR. Professor de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e na UFPR. Integra a Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Consultor e membro da equipe de redação das Orientações Nacionais Curriculares (OCNs) de Sociologia.

⁴¹ Helena Bomeny é doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa de Estado do Rio de Janeiro, professora titular de Sociologia da UERJ.

⁴² Bianca Freire-Medeiros possui doutorado em História e Teoria da Arte e da Arquitetura pela Binghamton University (SUNY) e professora da Escola Superior de Ciências Sociais da FGV.

⁴³ Raquel Balmant Emerique possui doutorado em Ciências Sociais pela UERJ. Professora da Escola Superior de Ciências Sociais pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas e da Escola de Economia da FGV.

⁴⁴ Possui mestrado e doutorado em Antropologia Social pelo Museu Nacional da UFRJ.

⁴⁵ Socióloga, doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Possui pós-doutorado em Sociologia do Trabalho pela Universidade de Milão. Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁴⁶ Socióloga, doutora em Sociologia pela UFPR, especialista em Currículo e prática educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Pesquisadora no Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade (Gets) na UFPR. Possui experiência na educação básica por 21 anos.

⁴⁷ Socióloga e doutora em História pela UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Departamento de Ciências Sociais na UFPR. Coordena na mesma instituição o Projeto Licenciar de Ciências Sociais e do Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade (Gets).

⁴⁸ Mestre em Antropologia e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Ufscar.

	Amorim ⁴⁹ , Celso Rocha de Barros ⁵⁰		
Sociologia para jovens do século XXI	Luiz Fernandes de Oliveira ⁵¹ , Ricardo César Rocha da Costa ⁵²	Editora Imperial Novo Milênio	2015
			2018

Fonte: SILVA, 2016; livros didáticos do PNLD 2018.

Para avaliação dos livros, a comissão contou com uma ficha de avaliação baseada no edital do PNLD, com questões contendo critérios de legislação – como a Constituição Federal, LDB, ECA e DCN –, critérios teóricos conceituais, didático-pedagógicos, de avaliação de imagens e sobre o manual de apoio ao(a) professor(a).

Em suma, os Guia PNLD de 2012, 2015 e 2018 apresentam breves resumos dos livros didáticos aprovados, indicando seus conteúdos e características principais. Com base nisso, é possível perceber que o documento possui um teor criterioso no que diz respeito à seleção de materiais didáticos para o ensino básico. É possível considerar que contar com membros avaliadores que possuem vivências na academia e nas salas de aula do sistema público educacional, viabiliza uma construção de materiais com um teor mais adequado aos contextos e aos sujeitos aos quais serão direcionados.

Contudo, considerando o ofício que possuímos de seguir realizando análises críticas para realizarmos propostas e delineararmos práticas transformadoras sobre as relações estabelecidas pelos indivíduos na sociedade e, mais especificamente, sobre o Ensino de Sociologia no contexto brasileiro, pretende-se analisar mais especificamente no próximo tópico, o estado da arte do tema em questão, a fim de verificar com qual a proporção a

⁴⁹ Mestre em Sociologia e Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp. Possui pós-doutorado na *École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris* e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Professor do departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unifesp.

⁵⁰ Mestre em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais (Ciência Política), pela Unicamp e doutor em Sociologia pela Universidade de Oxford. Membro do Departamento de Organização do Sistema Financeiro (Deorf) do Banco Central do Brasil no RJ.

⁵¹ Formado em Sociologia (Universidade *La Sapienza* de Roma, Itália), especializado em História da África e História dos Negros no Brasil (Universidade Cândido Mendes). Possui mestrado em Sociologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutorado em Educação pela PUC-RIO.

⁵² Formado em Ciências Sociais e mestre em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (UFF), possui doutorado em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

construção da consciência racial por jovens negras aparece como uma preocupação teórica e prática.

Interseccionalidade, negritude feminina e livros didáticos

Em relação à interseccionalidade, negritude feminina e livros didáticos de Sociologia, pretende-se realizar uma reflexão teórica e crítica sobre as possibilidades de como o Ensino de Sociologia pode apresentar um conteúdo pertinente para a promoção do reconhecimento da negritude feminina em jovens negras. Portanto, será considerado em uma perspectiva crítica, como os livros didáticos dos Guias do PNLD abordam as temáticas e se algum deles apresenta uma perspectiva de interseccionalidade entre os referidos temas “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais”, relativos aos primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

Prezando pela viabilidade da análise para esta pesquisa, foram delimitados os temas acima a fim de estabelecer uma discussão mais objetiva, uma vez que as problemáticas que envolvem a intersecção entre raça e gênero perpassam todos os pressupostos metodológicos da disciplina de Sociologia. Contudo, com vistas à proposição de conteúdos que subsidiem o reconhecimento da negritude feminina, considera-se os conteúdos temáticos estruturantes fundamentais para estabelecer tal discussão em uma perspectiva étnico-racial e interseccional. Em se tratando de propiciar o reconhecimento da negritude feminina, avalia-se necessário desvelar os processos de desigualdade, bem como os de resistência e ressignificação de contextos vivenciados por esse público.

Nesse aspecto da discussão, a grande problemática consiste no fato de que, mesmo que a interseccionalidade possa ser relacionada a todas as discussões do currículo de Sociologia, – uma vez que os marcadores sociais da diferença que o método interseccional abrange incidem em todos os fenômenos sociais de maneiras distintas – as discussões que envolvem o conceito nos livros didáticos e produções acadêmicas, relacionadas ao reconhecimento da negritude feminina, ainda são escassas.

De acordo com a pesquisa realizada por Samira do Prado Silva (2016) sobre a presença da interseccionalidade entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia, analisar materiais como estes pode ser uma tarefa complexa, tendo em vista que a própria definição do livro é problemática. A autora se baseou em Alain Choppin (2004) para mencionar que tal problemática é decorrente do fato de que em cada língua, há uma definição diferente de livro didático e não muito recorrentemente é possível explicar as características específicas dos mesmos. Além disso, Choppin (2004) analisou que os livros didáticos podem

ter múltiplas funções e, dentre elas, suportes educativos e a “diversidade de agentes que envolve”. (CHOPPIN, 2004, p. 549-552 apud SILVA, 2016, p. 92)

Silva (2016) analisou algumas definições de livros didáticos apresentadas por diferentes autores(as)⁵³ e observou que as concepções variam entre considerar sua função utilitária para o contexto da sala de aula pelos(as) alunos(as) e educadores(as); como um produto da cultura de massa; como resultante das relações de poder da sociedade; e como instrumento que viabiliza a construção do conhecimento. Por outro lado, outros(as) autores consideram que, dentre as possibilidades dos livros didáticos, há um distanciamento em como os materiais se estruturam atualmente e como poderiam se tornar mais inclusivos.

O livro didático é, por vezes, reprodutor do *status* vigente, mas também pode ser responsável por questionar e transformar posições sociais. Ele tem capacidade de contribuir para a diversidade cultural, sendo um instrumento de valorização da pluralidade, embora notemos, muitas vezes, a manutenção dos preconceitos e “silenciamento” das diferenças culturais, sociais, geracionais, étnicas, de gênero, dentre outras. (SILVA, 2016, p. 94)

A despeito da interseccionalidade entre raça e gênero nos livros didáticos de Sociologia que integram os PNLD 2012, 2015 e 2018, observou-se a inserção dos referidos recortes nos conteúdos. Todavia, embora dentre as temáticas mencionadas para análise, os(as) autores(as) dos livros tenham mencionado sobre questões tangentes à raça e gênero, houve pouca incidência da intersecção entre esses dois marcadores sociais. Além disso, apenas um dos seis livros analisados apresenta o conceito de interseccionalidade especificamente.

Nesse contexto é importante compreender que os materiais didáticos são elementos norteadores para o processo de ensino-aprendizagem e, não necessariamente, professores(as) devem seguir a proposta dos conteúdos conforme apresentados, tendo autonomia para complementar as aulas com os conhecimentos adequados. Não obstante, reitera-se os apontamentos de Silva (2016) que indicam que os livros didáticos podem ser meramente reprodução de um contexto vigente, em que jovens e mulheres negras são marginalizadas e invisibilizadas em discursos identitários e políticos, porém sempre evidenciadas em contextos de desigualdade.

⁵³ Silva (2016) apresentou em sua pesquisa quadros nos quais há distintas definições sobre livros didáticos por autores(as) diversos(as). Dentre eles, Kazumi Munakata (2004), Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2004), Rubia Emmel e Maria Cristina Pansera de Araújo (2012), Sandra Escovedo Selles e Marcia Serra Ferreira (2004), Paulo Meksena (1995), dentre outros. Ver mais em SILVA, 2016, p. 92-94.

[...] num instrumento facilitador do trabalho pedagógico, no sentido de dar “voz” às muitas e diversas concepções sobre vida, sobre sociedade, sobre cultura, sobre formas alternativas de se posicionar frente ao mundo, sobre valores e ideais diversos, enfim, de se apropriar criticamente das informações contidas nos livros didáticos tornando-as parte de um discurso ressignificado, embasado por uma linguagem crítica e que possa conduzir as ações que possam promover mudanças significativas [...] (SILVA; CARVALHO, 2004, p. 10 apud SILVA, 2016, p. 94, 95)

Em outras palavras, reconhece-se que os livros didáticos são complementos para as aulas e, conseqüentemente, podem não abordar as questões relativas às diversidades em sua totalidade. Contudo, a ausência da interseccionalidade e de discursos que não representem a realidade negra feminina positivamente nos livros, muito nos diz sobre os reflexos da conjuntura desigual em que vivemos.

Desse modo, é necessário destacar essas ausências e criar posicionamentos críticos diante delas, de modo a torná-las emergentes em sala de aula por meio de nossas próprias exposições enquanto educadores(as) e o fomento da imaginação sociológica, que bem como definiu Wright Mills (1975), viabiliza a compreensão de um cenário histórico mais abrangente sobre determinado fenômeno social e os desdobramentos deste sobre a vida dos indivíduos que o vivenciam.

3.1 – Estado da arte

Conforme salienta Ferreira (2002), o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” de uma pesquisa científica corresponde a uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo central consiste em “mapear e discutir” as produções acadêmicas de uma determinada temática, considerando os diferentes contextos e temporalidades sob o qual foram realizadas. Nesse sentido, a autora define que o estado da arte pode ser caracterizado por sua metodologia descritiva em relação às produções acadêmicas sobre o tema estudado, permitindo a análise dos vieses sob os quais os estudos de um determinado tema foram realizados (FERREIRA, 2002, p. 257). Assim, considera-se pertinente analisar pesquisas que discutiram a realidade social de jovens negras em uma perspectiva interseccional no campo da Sociologia e da Educação, a fim de verificar a presença desse debate e a forma com que ele tem se desdobrado no âmbito das produções acadêmicas.

Em relação ao presente trabalho, o estado da arte foi constituído com base nas produções acadêmicas encontradas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes), acerca de pesquisas que problematizam a construção da identidade étnico-racial negra e feminina no âmbito do Ensino de Sociologia, fazendo-se valer da interseccionalidade para corroborar esse processo por meio de uma perspectiva sociológica e das eventuais possibilidades metodológicas e pedagógicas para fortalece-lo.

Os termos de busca selecionados para localizar pesquisas sobre a construção da identidade étnico-racial de jovens negras no campo da Sociologia da Educação e em que medida os materiais didáticos e práticas de ensino fomentam essa discussão foram: jovens negras; identidade; Sociologia; racismo; interseccionalidade; PNLD e livros. Com esses termos, foram localizadas dezenas de pesquisa, porém, poucas tinham o recorte da construção identitária de jovens negras subsidiado pelo Ensino de Sociologia e pela interseccionalidade. Sob esse recorte, foram localizadas três pesquisas, as quais serão mencionadas subsequentemente. A quarta pesquisa que integra o estado da arte, versa sobre a análise da interseccionalidade nos livros do PNLD 2012 e 2015, mas sem enfoque à questão da negritude feminina. Contudo, considera-se pertinente mencionar o estudo.

Abreu (2009) em sua dissertação de mestrado intitulada “Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra” mencionou que o lugar social ocupado por jovens e mulheres negras é permeado por discriminações e entraves que se desdobram institucionalmente e nas relações sociais. De acordo com a autora, o espaço escolar, como sendo um dos principais espaços de socialização secundária, representa um dos primeiros contextos sob o qual as jovens negras se defrontam com as consequências do racismo e da discriminação racial. De acordo com a autora, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar se as práticas pedagógicas que se efetivam nesse período escolar corroboram positivamente a construção da identidade étnico-racial em alunas negras.

Mediante a observação das condições objetivas que constituem as instituições de ensino de Educação Básica pública, Abreu (2009) analisou que a escola, que deveria ser um dos principais espaços que corrobora o processo de cidadania dos indivíduos, ainda é um lugar onde se reproduzem violências e a falta de motivação para as atividades de estudo por parte dos(as) alunos(as).

A fim de averiguar a aplicabilidade da lei 10.639/03 em seu campo de estudo, Abreu (2009) realizou entrevistas com o quadro de professores(as) da instituição E. E. Isaltino de Almeida, situada na região central da cidade de Marília – SP. Por meio desse processo, a autora colheu informações que explicitavam o desconhecimento sobre a lei mensurada ou a não

priorização em incluir a temática racial nos planejamentos anuais por parte da maioria dos(as) educadores(as).

Sumariamente, Abreu (2009) considera que o processo de construção da identidade negra torna-se mais inteligível se considerarmos os aspectos subjetivos que o envolve. A autora menciona que a adolescência, por ser uma das principais fases da vida em que os sujeitos constroem suas identidades, o aspecto racial em um contexto onde o racismo e suas dimensões ainda incide deve ser considerado, problematizado e compreendido, para que não se torne um entrave no processo identitário dos(as) jovens negros(as). O período escolar é palco para uma série de vivências nessa etapa do desenvolvimento humano e o racismo que redunde na rejeição dos traços raciais do sujeito, atribui a eles uma sensação de inferioridade. Logo, tratar a questão da construção da identidade étnico-racial do ponto de vista sociológico e pedagógico é imprescindível para uma formação cidadã e antirracista. Portanto, a escola poderia atuar rumo à “superação dos estereótipos negativos em relação aos(as) negros(as) ou impedindo sua reprodução”. (ABREU, 2009, p. 71)

A segunda pesquisa que compõe o estado da arte para esta se refere à dissertação de mestrado de Josilene Maria de Oliveira (2016) intitulada “O lugar nas jovens negras no contexto escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero”. Em seu trabalho, Oliveira (2016) buscou problematizar o lugar das estudantes negras no contexto escolar em Campina Grande. Em sua pesquisa, a escola também é considerada um âmbito importante na construção da identidade étnico-racial, uma vez que uma educação baseada na formação cidadã e nos direitos humanos pode cumprir o propósito de promover mudanças significativas na vivência das juventudes, em específico, das jovens negras.

Para tanto, a autora buscou fazer tal análise baseada nos relatos das estudantes negras a respeito das políticas públicas da educação, sob a perspectiva dos recortes interrelacionados de gênero, raça e geração, pautando os pressupostos do método interseccional de Kimberlé Crenshaw (2002). Assim, relacionando educação, direitos humanos, identidade e relações raciais, Oliveira (2016) objetivou discutir a educação como um direito humano e analisar crítica e teoricamente como a mesma influencia no processo de construção identitária de jovens negras, com faixa etária de 19 a 25 anos no contexto escolar de uma instituição pública localizada em Campina Grande.

Oliveira (2016) desenvolveu sua pesquisa com enfoque em jovens negras pelo motivo de considerar que a vivência de mulheres negras em nossa sociedade nos submete a situações

problemáticas motivadas pelas opressões de gênero, raça, geração e demais intersecções de outros marcadores sociais. Baseando-se em Mary Garcia Castro (2004), a autora salienta que as jovens negras representam o segmento da população com mais propensão às vulnerabilidades sociais.

Para enfrentar os contextos de vulnerabilidade social que acomete a população negra, com enfoque na juventude e estudantes negras, Oliveira (2016) considerou os esforços dos movimentos sociais e das ações afirmativas que atuam para a redução dos impactos do racismo e sua incidência, como a lei 12.288/2010 que provê o Estatuto da Igualdade Racial. No contexto escolar, a autora reforça a pertinência da Lei 10.639/03 para endossar uma construção afirmativa da identidade étnico-racial e a desconstrução dos estigmas do racismo por parte dos(as) estudantes não negros(as).

Diante das pesquisas realizadas com alunas negras, Oliveira (2016), ao questionar sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) envolverem ou não a temática racial, obteve a informação de que poucos(as) professores(as), no geral das disciplinas de Português, Filosofia e História, abordam a discussão. No geral, a imagem relacionada a população negra trabalhada nos livros didáticos se relaciona ao período de escravidão do país, o que de acordo com Oliveira (2016), reforça os estigmas inferiorizantes sobre esse grupo. Diante disso, a autora ponderou a necessidade de que os conteúdos dos materiais didáticos viabilizem a garantia das noções dos direitos e igualdades.

Por fim, a autora considera que ainda que haja diretrizes legais que regulam o sistema educacional para a adequação às múltiplas realidades que compõem o espaço escolar, é necessário que todos os membros envolvidos no contexto escolar compreendam como o mesmo agrega diferenças que devem ser tratadas com respeito, solidariedade e empatia, impedindo a reprodução das discriminações das mais distintas ordens. Sobretudo, considera que as jovens entrevistadas possuem identidades de gênero, raça e geração bem estabelecidas e que há níveis diferentes de vivência que consolidaram o processo de construção dessas identidades, que se dão expressamente, no espaço escolar, pela resistência.

O terceiro trabalho que integra este estado do conhecimento se intitula “Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro do Centro”, dissertação desenvolvida por Flavia Giribone Duarte (2017). Em seu trabalho, Duarte (2017) estabeleceu como tema a análise sobre como as adolescentes negras da cidade Santana do Livramento – RS vivenciam a

construção das suas identidades diante do racismo. Nesse sentido, a dissertação tem como escopo a compreensão de como essas jovens negras vivem o processo de identificação como estudantes do ensino médio de escolas estaduais, fazendo uma espécie de comparativo entre a vivência das jovens negras moradoras do bairro Carolina e do bairro Centro, localizados na cidade mencionada. Para tanto, a autora recorreu à metodologia qualitativa de pesquisa por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas com objetivo de estabelecer proximidade com as concepções das jovens negras entrevistadas e assim melhor compreender e analisar suas realidades no contexto da dissertação.

Através de sua pesquisa Duarte (2017) analisou que a construção das identidades das jovens negras que fizeram parte do trabalho recebeu influências significativas da lei 10.639/03 e ligeiramente, dos movimentos negros da cidade. Duarte (2017) relacionou a construção da identidade étnico-racial das jovens negras à perspectiva interseccional de raça, gênero e classe e, nessa medida, percebe que tal visão agregou outros elementos para a discussão que se destacaram na construção de suas identidades, como a postura ativa em relação às situações de racismo, influências familiares, religiosas, de autoestima e do contexto escolar.

Em relação à categoria de identidade e racismo, Duarte considerou que até recentemente, os estudos sobre racismo configuravam “*tabus*”, tendo em vista que grande parte da população considera que vivemos em uma democracia racial, a fim de transparecer a civilidade do povo brasileiro para o exterior. Nesse sentido, o racismo assume uma perspectiva “naturalizada” em relação à vida social e explica as diferenças sociais, culturais e pessoais no mesmo viés (GUIMARÃES, 2009, p. 11 apud DUARTE, 2017, p. 45). Desse modo, Duarte (2017) considerou que as práticas de racismo que permeiam a realidade das jovens negras podem ou não determinar influências no processo de construção de suas identidades, dependendo do efeito que surtirem e da interpretação que tiverem sobre tais práticas. No geral, as entrevistas realizadas pela autora expressam que as adolescentes identificam a necessidade de agir contra o racismo.

Sumariamente, a título de considerações finais, com base em sua pesquisa e nas entrevistas realizadas, Duarte (2017) observou que a instituição escolar possui um papel fundamental de formação cidadã, portanto, seria imprescindível que a mesma considerasse a pertinência de desenvolver atividades que fomentasse a construção das identidades de jovens negras. Em geral, a autora observou que a autoafirmação e a visão positiva das identidades raciais de jovens negras se constituem, fundamentalmente, pela resistência que as mesmas devem ter frente às situações de racismo direcionada a elas ou pessoas próximas. Nesse sentido,

a escola ainda apresenta lacunas a serem sanadas no que diz respeito as discussões étnico-raciais de forma coerente para o público negro.

Por fim, a pesquisa de Samira do Prado Silva (2016), intitulada “As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia”, teve como objetivo geral analisar em que medida os órgãos setoriais do governo federal influenciaram na produção dos conteúdos didáticos, no que se refere à incorporação das interseccionalidades no campo das políticas educacionais.

Diante sua análise, Silva (2016) observou que as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração estão presentes nos livros didáticos analisados, porém não é possível mencionar que os materiais incorporam a interseccionalidade como categoria de análise. Nesse sentido, a autora observou inserções das categorias de análise gênero, classe, raça/etnia e geração se fizeram mais presentes nos materiais do PNLD de 2015. Contudo, a interseccionalidade entre essas categorias não representa uma realidade presente nos livros didáticos analisados e, portanto, ainda há um caminho longo rumo ao reconhecimento da diversidade e das desigualdades que incidem em diferentes realidades de grupos específicos.

Em relação à pesquisa em questão, o desenvolvimento do estado da arte foi relevante para que fosse possível perceber que o debate da interseccionalidade realizado por Kimberlé Crenshaw e a discussão sobre o processo de identificação e construção da identidade realizado por Stuart Hall, são bases fundamentais para as pesquisas sobre identidade étnico-racial de estudantes negras no âmbito escolar. Contudo, foi possível observar que as pesquisas com essa temática são realizadas majoritariamente nos cursos de pós-graduação em Sociologia, Ciências Sociais ou Assistência Social.

Em relação ao Ensino de Sociologia, o debate sobre o reconhecimento da identidade étnico-racial por jovens negras, relacionando as noções de interseccionalidade são muito escassas. pesquisas que abordassem a temática. Portanto, relacionar o debate da identidade étnico-racial de jovens negras ao Ensino de Sociologia e aos seus materiais didáticos, tende a ser uma produção positiva politicamente e cientificamente, tanto para o grupo racial em questão, quanto para a disciplina que integra o currículo da Educação Básica.

3.2 – Interseccionalidade entre raça e gênero nos livros de Sociologia

Nesta parte do capítulo, será exposta uma análise sobre os livros didáticos de Sociologia que integram o PNLD, com ênfase sobre em que medida esses materiais abordam a discussão de interseccionalidade como um conceito importante para propiciar o reconhecimento da negritude feminina, desde à questão racial e de gênero como marcadores sociais da diferença, até o aspecto da construção da identidade étnico-racial.

Conforme mencionado, será exposto brevemente o conteúdo de cada livro, com ênfase na presença ou ausência da abordagem do conceito de interseccionalidade nas discussões cujo os temas são “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais”, contemplando o conteúdo curricular dos três anos do ensino médio respectivamente.

Sociologia para o Ensino Médio

O livro “Sociologia para o Ensino Médio” foi organizado em sete unidades e vinte e três capítulos, além da introdução. A seguir, apresenta-se o quadro organizativo em relação aos capítulos analisados de acordo com os conteúdos estruturantes da pesquisa.

Quadro 2 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia para o Ensino Médio

Capítulos		
Identidade (1º ano)	Desigualdades (2º ano)	Movimentos sociais (3º ano)
Cap. 18: Cultura e ideologia	Cap. 9: Desigualdades sociais no Brasil.	Cap. 15: Os movimentos sociais.

Nota: modelo baseado nos quadros organizativos de Silva (2016), bem como os quadros 3 a 7.

Em relação à discussão sobre desigualdades sociais abordada pelo nono capítulo do livro, Tomazi (2010) introduziu a análise sobre as desigualdades no Brasil mencionando sobre a chegada dos portugueses no período de colonização. Nesse contexto, os colonizadores passaram a ver os indígenas nativos como “seres desprovidos de alma”; posteriormente, essa concepção se transformou, mas naturalizou preconceitos em relação aos indígenas. Nesse sentido, o autor apresentou a introdução do trabalho escravo, com a imigração forçada dos povos africanos.

Em decorrência desses aspectos históricos, a desigualdade se estruturou na sociedade brasileira. Logo, o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil também desencadeou desigualdades crescentes. Além das desigualdades econômicas, as desigualdades de gênero e raciais também devem ser consideradas. Nesse aspecto, problematiza-se o fato de que embora a sociedade produza bens de serviços e riqueza, a distribuição dos recursos beneficia apenas uma minoria. (TOMAZI, 2010, p. 86)

Na sequência da discussão, Tomazi (2010) apresentou algumas perspectivas de pensadores(as) sociais brasileiros(as) que analisaram as dimensões da desigualdade brasileira. Contudo, dentre as teorias, havia explicações deterministas e etnocêntricas para justificar, incoerentemente, as causas da desigualdade. A exemplo, Márcia Anita Sprandel em “A pobreza no paraíso tropical” explicava a pobreza no Brasil no século XX a relacionando à influência do clima e da diversidade das matas e do solo. Nessa perspectiva, recaía ao povo brasileiro(a) o estereótipo de “preguiçoso” e “indolente”, pois a natureza tudo lhe concedia.

Tomazi (2010) também mencionou as perspectivas eugênicas e racistas de Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Silvio Romero e Capistrano de Abreu, que criticavam a mestiçagem por acreditar que a mistura das raças pudesse significar uma forma de degeneração da espécie. Em contrapartida, o autor apresentou também pontos de vistas contrários a estes, como de Joaquim Nabuco e Manoel Bonfim, constituindo exceções dentre os teóricos racistas. Bem como salientou Lilian Schwarcz em “O espetáculo das raças”, entre os séculos XIX e XX, grande parte dos escritores desenvolviam teorias racistas e deterministas para explicar o contexto brasileiro. (TOMAZI, 2010, p. 87)

Em relação à desigualdade de raça e classe, Tomazi (2010) realizou um resgate histórico da década de 1950, em uma perspectiva que analisava a relação entre a população negra e a estrutura social brasileira. A partir da década de 60, os trabalhos de Florestan Fernandes, “A integração do negro na sociedade de classes”, Octávio Ianni, “A metamorfose do escravo” e Fernando Henrique Cardoso, “Capitalismo e escravidão no Brasil meridional”, conforme mencionado pelo autor, visaram demonstrar que os “ex-escravos” foram integrados à sociedade de forma precária, vivenciando a desigualdade de modo estrutural, bem como seus descendentes.

Nesse ponto da discussão, considera-se que o autor realizou uma abordagem histórica dos fenômenos sociais como a desigualdade social e racial relevante, porém do ponto de vista metodológico, há pouca problematização sob a perspectiva sociológica sobre como o racismo

incide na realidade social da população negra. Pauta-se que esta análise é fundamental para a compreensão da realidade social vivenciada por jovens negras por meio da Sociologia da Educação.

Ademais, considera-se problemático o enfoque que o autor dá à população negra como “escravos”, tendo em vista que essa nomenclatura reforça o lugar social de subalternidade desse grupo social. Considera-se que a ressignificação dos termos e a expressão das estratégias de resistência diante situações de opressão, são imprescindíveis para propiciar a aproximação dos sujeitos negros – e femininos – às suas identidades étnico-raciais.

Tomazi (2010) também mencionou sobre a formação das classes sociais e as transformações, tendo considerado que durante a década de 90, as desigualdades sociais passaram a ser analisadas com foco nas questões tangentes ao emprego e às condições de vida dos(as) trabalhadores(as) e pobres.

A questão racial continuou presente e a questão das classes sociais permaneceu no foco, constatando-se a crescente subordinação do trabalho ao capital, tanto na cidade como no campo. A questão de gênero ganhou espaço, destacando principalmente a situação desigual das mulheres em relação aos homens. (TOMAZI, 2010, p. 90)

Nesse ponto, destaca-se a citação supracitada, pois a despeito da temática de desigualdade presente no livro em análise, os recortes de “raça” e gênero” aparecem de forma superficial. Reiterando as proposições das OCNs de Sociologia, ao elencarmos uma série de temas sem problematizá-los, tendemos a reproduzir perspectivas do senso comum e não estimular a reflexão crítica a respeito dos fenômenos sociais. Logo, aprofundar as discussões sobre como a desigualdade de gênero e racial, somadas à desigualdade econômica, incidem na sociedade brasileira, ficaria a cargo do(a) educador, uma vez que o material oferece pouca base teórica sobre os fatos.

Ao final do capítulo, Tomazi (2010) apresentou um tópico denominado “Cenários da desigualdade”, no qual apresentou fragmentos de informações e dados sobre as formas de desigualdade no Brasil, dentre elas, a locomoção como forma de desigualdade, a precariedade das condições de moradia da população periférica e a distância social entre negros e brancos. Em relação a esta última forma de desigualdade mencionada, considera-se pertinente destacar alguns pontos do texto do autor.

Tomazi (2010) introduziu o debate, mencionando que entre os anos 1996 e 2006, a população negra aumentou, segundo os dados do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça divulgado pelo Ipea. O autor também menciona que, de acordo com Maria Inês Barbosa, representante do Fundo das Nações Unidas para as Mulheres (Unifem), o aparente crescimento da população negra brasileira se deve ao aumento do número de pessoas reconhecendo suas identidades raciais e se autodeclarando negras. Barbosa afirmou, que “desde a década de 80, houve uma reafirmação da identidade negra. Isso provocou uma mudança entre as pessoas que antes se consideravam pardas e, agora, se assumem negras”. (BARBOSA, 2008 apud TOMAZI, 2010, p. 90)

Do ponto de vista da análise deste trabalho, a noção apresentada por Maria Inês Barbosa é mister para refletir sobre os fenômenos sociais que envolvem o distanciamento da população negra de suas identidades raciais. Porém, ainda que Tomazi (2010) tenha mencionado a desigualdade estrutural como um desses fenômenos, as problemáticas sobre o distanciamento dos sujeitos com suas identidades étnico-raciais não são mencionadas como uma consequência dessa desigualdade.

Por fim, Tomazi (2010) fez referência à consideração de Jorge Abrahão, pesquisador do Ipea, sobre o crescimento econômico em geral não significar a redução da desigualdade entre negros e brancos. Para o pesquisador, as desigualdades não diminuem, pois as políticas públicas fazem recortes por renda e não por gênero ou raça. Nesse aspecto, percebe-se nas considerações do autor o reconhecimento da importância de uma análise interseccional, contudo, esta aparece como um mecanismo para identificação de populações em vulnerabilidade social e não como um meio para promover o reconhecimento da negritude feminina.

Em relação às atividades de estudo, Tomazi (2010) apresentou no final do capítulo alguns exercícios que versam sobre a revisão dos conceitos de segregação social, desigualdade econômica e estrutural; nenhum exercício possui um recorte sobre desigualdade de gênero ou racial.

O capítulo quinze, “Os movimentos sociais”, é o próximo capítulo a ser analisado. De maneira introdutória, Tomazi (2010) apresentou o conceito de movimentos sociais como ações coletivas, com objetivo de manter ou transformar algum contexto social. Nessa perspectiva, o autor apresentou exemplos de movimentos sociais, como as greves trabalhistas, os movimentos por melhores condições na cidade – por transporte, habitação, educação, saúde, etc. – e no campo, além dos movimentos étnicos, feministas, ambientalistas, estudantis, dentre outros.

Adiante, o autor apresentou algumas características dos movimentos sociais, considerando as possibilidades de institucionalização dos mesmos. Nesse sentido, destacou-se que esses movimentos também podem ser alvo de conflitos, em decorrência das possíveis oposições com o Estado de acordo com os interesses e necessidades de quem representam.

Nesse sentido, o autor mencionou os movimentos sociais que objetivam desenvolver ações rumo à transformação social, com base no reconhecimento das diferenças. São eles: os movimentos feministas, étnico-racial, etc. A fim de ilustrar o contexto, o conteúdo aparece acompanhado de uma foto da celebração do Dia da Consciência Negra, realizada em Salvador no ano de 2005. Porém, não é feita nenhuma contextualização sobre o significado da data ou da importância do Movimento Negro no Brasil.

Em relação aos movimentos sociais contemporâneos, Tomazi (2010) apresentou algumas características do movimento ambiental e feminista. A respeito deste, o autor expôs uma perspectiva histórica sobre a posição da mulher nas diferentes sociedades, que vem sendo analisada desde o século XVIII. A exemplo, o autor mencionou os esforços de Olympe de Gournay, responsável por encaminhar à Assembleia Nacional da França, uma Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em 1791 (como reivindicação diante dos Direitos do Homem e do Cidadão que excluía as mulheres), solicitando que o documento fosse considerado como base para a constituição.

Como represália, Gournay foi guilhotinada em 1793, mas a luta pelos direitos das mulheres não cessou. Tomazi (2010) citou as influências da inglesa Mary Wollstonecraft (1759 – 1797), que publicou o livro “Em defesa dos direitos da mulher” (1792) e das líderes operárias francesas Jeanne Deroin (1805-1894) e Flora Tristán (1803 – 1844). Posteriormente, o autor apresentou uma breve biografia de Simone de Beauvoir, como uma influente referência para o movimento. Em seguida, mencionou sobre a retomada da luta feminista nos anos 60, por influências teóricas de autoras como Betty Friedan, Kate Millet e Juliet Mitchell. Nesse ponto da discussão, considera-se importante destacar que Tomazi (2010) não mencionou as influências teóricas de nenhuma feminista negra, tampouco relacionou a questão racial às discussões relativas à desigualdade de gênero.

Nas décadas posteriores, ocorreu uma grande diversificação das lutas e dos movimentos das mulheres, bem como de suas organizações. Os seguintes temas se destacam hoje no movimento feminista: a crítica à sociedade patriarcal, baseada na dominação do homem como cabeça do casal e da família; a igualdade de condições e de salários no trabalho; o direito à liberdade de uso do corpo, no que se refere a

reprodução, contracepção e aborto; o questionamento da heterossexualidade como norma e o reconhecimento de outras manifestações da sexualidade, como a bissexualidade e o lesbianismo [sic]; a especificidade da visão feminina do mundo em todas as áreas do conhecimento; a discussão sobre a identidade corporal e a sexualidade feminina. (TOMAZI, 2010, p. 150)

No trecho supracitado, é possível perceber que as pautas do movimento feminismo ao qual Tomazi (2010) se refere, diz respeito à realidade social comumente debatidas por mulheres brancas. Bem como observou bell hooks (2015), as feministas brancas norte-americanas de classe média, apresentavam uma tendência de transformarem suas dificuldades em sinônimos de condições para as demais mulheres, generalizando o movimento e ignorando as especificidades.

Problemas e dilemas específicos de donas de casa brancas da classe privilegiada eram preocupações reais, merecedores de atenção e transformação, mas não eram preocupações políticas urgentes da maioria das mulheres, mais preocupadas com a sobrevivência econômica, a discriminação étnica e racial etc. Quando Friedan escreveu *A mística feminina*, mais de um terço de todas as mulheres estava na força de trabalho. Embora muitas desejassem ser donas de casa, apenas as que tinham tempo livre e dinheiro realmente podiam moldar suas identidades segundo o modelo da mística feminina. (bell hooks, 2015, p. 195)

Desse modo, considerando o que Araújo, Bridi e Motim (2016) no livro “Sociologia”, denominaram como a formação identitária dos movimentos sociais – por meio do compartilhamento de semelhanças entre os membros de um determinado movimento e do reconhecimento das diferenças entre estes e os demais sujeitos alheios ao grupo –, provavelmente não ocorreria por parte de jovens negras com base na exposição de Tomazi (2010), uma vez que o movimento feminista o qual o autor apresentou não possui pautas que representem a realidade que as mesmas vivenciam, tampouco assumem suas especificidades raciais ou as permitem corroborar a negritude feminina. Além disso, o autor se refere à orientação sexual “lésbica” como “lesbianismo”, reproduzindo a problemática de patologização da homossexualidade em função do uso do sufixo “ismo”, que expressa um teor pejorativo relacionado à ideia de que a orientação sexual seria uma doença.

Em relação aos exercícios de revisão do conteúdo no final do capítulo, Tomazi (2010) apresentou questões de teor interpretativo textual, de modo que se torna necessário que o(a) educador(a) tenha um conteúdo complementar, que propicie uma reflexão mais crítica dos(as) alunos(as) a respeito da temática estudada no capítulo. Em suma, a discussão de movimentos sociais apresentada pelo autor não utiliza uma visão interseccional e pouco contribui para o reconhecimento da identidade étnico-racial de jovens negras.

Com vistas ao debate da temática de “identidade”, analisou-se o capítulo dezoito intitulado “Dois conceitos e suas definições”, integrando a unidade seis do livro, sobre cultura e ideologia. Tomazi (2010) introduziu a discussão apresentando conceitos de cultura – cultura-valor, cultura-alma coletiva e cultura mercadoria–, com base em Félix Guattari (1930 – 1992).

De acordo com os autores, cultura-valor corresponde à ideia de “cultivar o espírito”, transmitindo a noção de diferenciação entre “quem tem cultura e quem não tem”. Nesse sentido, a cultura-valor é utilizada para classificar as pessoas que possuem ou não a cultura clássica, artística ou científica. A cultura-alma coletiva possui sinônimo de “civilização”, expressando a concepção de que todas as pessoas possuem cultura e identidade cultural. Desse modo, a cultura-alma coletiva assume a existência da cultura negra, chinesa, marginal, etc. Por fim, a cultura-mercadoria, corresponde à “cultura de massa”. Em geral, Tomazi (2010) considerou que as três formas de culturas apresentadas por Guattari marcam especificidades na vida dos sujeitos, seja no sentido elitista, seja no sentido de identificação com algum grupo específico.

Posteriormente, o autor apresenta as perspectivas de cultura com base na Antropologia, de acordo com as definições de Edward Tylor (1832 – 1917), Franz Boas (1858 – 1942), Malinowski (1884 – 1942), Ruth Benedict (1887 – 1948), Margareth Mead (1901 – 1978) e Lévi-Strauss (1908 – 2009). Tomazi (2010) também se ateve à explicação de etnocentrismo e ao longo de seu texto, apresenta as diferenciações de perspectivas entre cultura erudita e popular. Na sequência, o autor apresenta as relações entre cultura e ideologia, com base na concepção de Destutt Tracy (1754 – 1836) e Karl Marx.

Em relação aos exercícios de revisão do conteúdo, Tomazi (2010) apresentou questões que versam sobre a relação entre cultura e ideologia, novamente, com um teor textual interpretativo, de modo que os(as) alunos(as) possam obter a resposta após a leitura de um pequeno texto e não necessariamente por meio de uma reflexão sociológica.

Em geral, o conteúdo sobre cultura no livro “Sociologia para o Ensino Médio” aparece em uma perspectiva de fato bem antropológica e teórica, o que se considera distanciar a teoria da realidade vivenciada pelos jovens e, eventualmente, dificultar a apreensão do conteúdo. Além disso, a abordagem do conceito de identidade por meio do debate sobre cultura mal aparece. Assim sendo, as possibilidades de debater as questões tangentes ao reconhecimento da identidade étnico-racial por jovens negras, com base no conteúdo do capítulo analisado são ausentes.

Tempos modernos, tempos de Sociologia

O livro “Tempos modernos, tempos de Sociologia” é estruturado em três partes e vinte capítulos para os três anos do Ensino Médio. A seguir, apresenta-se o quadro organizativo em relação aos capítulos analisados de acordo com os conteúdos estruturantes da pesquisa.

Quadro 3 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Tempos modernos, tempos de Sociologia

Capítulos		
Identidade (1º ano)	Desigualdades (2º ano)	Movimentos sociais (3º ano)
Cap. 15: Qual é sua tribo?	Cap. 16: Desigualdades de várias ordens.	Cap. 17: Participação política, direitos e democracia.

No capítulo quinze, as autoras apresentaram um tópico sobre identidade e identificação, baseando-se na perspectiva de Michel Maffesoli. Para este, no contexto brasileiro é possível observar dinâmicas do “neotribalismo”, pois culturalmente, os aspectos tradicionais e tecnológicos se tornam intrínsecos. Ao constante surgimento e desaparecimento de tribos urbanas, as autoras relacionam a definição de “comunidades estéticas” apresentada por Zigmunt Bauman, que considera que as tribos urbanas se distinguem pelos elementos visuais e padrões de consumo que integram as identidades de seus membros.

Pela perspectiva das tribos urbanas, as autoras consideraram que os indivíduos podem, constantemente, transitar entre estilos diferentes. Diante disso, reiteraram as proposições de Maffesoli, que sugere a substituição da visão de “identidade” por “identificação”: “identidade se refere a um modo de ser estável e coerente, identificação diz respeito a ‘máscaras variáveis’, até mesmo descartáveis, a relações ‘informais’ e ‘afetivas’ entre os sujeitos (BOMENY et al., 2010, p. 183). Adiante, as autoras apresentaram exemplos de como são constituídas as tribos urbanas, citando como exemplo os *punks* e *patricinhas*.

Desse modo, é encerrada a discussão sobre identidade no livro em questão e, diante do exposto, é possível notar que o material oferece pouca abertura para que alunos(as) e professores(as) possam estabelecer discussões sobre as problemáticas que envolvem o processo de identidade e identificação de jovens negras. Os exercícios de revisão do conteúdo também não propiciam essa reflexão, pois apenas pautam os conceitos centrais acerca da respectiva discussão: tribos urbanas, identidade e identificação.

Com vistas à temática da desigualdade, o capítulo dezesseis, “Desigualdades de várias ordens” trouxe a perspectiva de que o conhecimento sociológico foi motivado pelo tema. Nesse sentido, as autoras mencionaram que Marx foi um dos autores clássicos que buscou compreender a desigualdade, visando transformar a sociedade de maneira revolucionária.

Diante disso, as autoras consideraram o fato do Brasil ser um país desigual, onde os bens e renda são concentrados nas mãos de uma minoria, o que fortalece a desigualdade em outros contextos.

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 com que esse grupo seja um dos mais suscetíveis à exclusão social no Brasil. (BOMENY et al., 2010, p. 192)

Posteriormente, as autoras mencionam as desigualdades de acesso entre educação de qualidade, saúde, moradia, dentre outras formas de manifestação dos privilégios de alguns grupos sociais em detrimento de outros. Entretanto, ressalta-se a menção feita às mulheres negras nesse contexto. De fato, as autoras apresentaram uma perspectiva interseccional em relação a como a desigualdade social incide de formas diferentes, dependendo das especificidades dos sujeitos, porém, não se apresentam em algum momento da discussão, estratégias de resistência ou alternativas existentes para que as mulheres negras superem a desigualdade em alguma medida. Desse modo, reforça-se a perspectiva do lugar social marginalizado ao qual as mesmas são subjugadas.

Adiante, as autoras problematizaram a ideia de meritocracia, que reforça as bases da desigualdade ao negar a existência de formas de privilégio hereditárias e corporativas. Nesse contexto, o debate segue em torno da problematização de como a desigualdade opera na vida das mulheres e dos negros em relação à colocação no mercado de trabalho.

Bomeny (2010) e as demais autoras destacaram que, ainda que o grau de instrução das mulheres seja maior que o dos homens, de acordo com os dados do IBGE, a diferença salarial ainda é percebida. Porém, ainda que as autoras tenham destacado o recorte racial para debaterem sobre a desigualdade econômica, o enfoque é mais centralizado no recorte de gênero, ou seja, a intersecção das opressões é feita de forma superficial.

A seguir, as autoras apresentaram um tópico no qual debateram a desigualdade racial especificamente, mas por meio da análise de Oracy Nogueira (1917 – 1966) sobre como o racismo opera nos Estados Unidos e no Brasil, em decorrência dos diferentes processos de colonização. Nogueira analisou que, no Brasil, há o preconceito racial de marca, determinado

pelo fenótipo do indivíduo que sofre a opressão: cor da pele, traços, fenótipos em geral. Desse modo, quanto mais retinta a cor da pele, mais propenso o sujeito se torna a sofrer racismo. Já nos Estados Unidos, Nogueira observou a incidência do preconceito de origem, baseado na origem genética dos indivíduos, que não se transparece na aparência como ocorre no contexto brasileiro. Por meio dessa perspectiva, vislumbrou-se desvelar a existência do preconceito racial no Brasil e problematizar a discriminação.

Em relação aos exercícios de revisão do capítulo, as autoras apresentaram questões que propiciam a reflexão sobre as desigualdades racial, econômica e de gênero, além de estabelecer a crítica sobre a distinção e a relação entre “diferença” e “desigualdade”. Porém, não há alguma questão que vise a realidade social de mulheres negras de forma específica, tampouco que subsidie o autorreconhecimento da negritude feminina.

Em geral, o capítulo apresentou apontamentos fundamentais para a compreensão da desigualdade econômica, racial e de gênero, que se interseccionam e operam de distintas formas na realidade social de sujeitos diferentes. Porém, o conteúdo não propicia uma reflexão sobre como os sujeitos negros e femininos podem produzir o enfrentamento das questões que os oprimem. Esse é um aspecto substancial para o reconhecimento da negritude feminina, para além da visão crítica sobre o lugar social ao qual as mulheres negras foram subjugadas estruturalmente. É necessário refletir as possibilidades de espaços de destaque em que esse público seja protagonista.

A análise do capítulo dezessete, “Participação política, direitos e democracia” é realizada com vistas sobre como as autoras apresentaram os movimentos feministas, a fim de perceber se houve menção ao feminismo negro e à contribuição das mulheres negras em suas próprias lutas contra a violência, o racismo e pelo bem-viver. Contudo, o capítulo versa, em uma perspectiva histórica, sobre como se deu a constituição da democracia no Brasil.

Nesse sentido, as autoras debateram sobre as constituições brasileiras – de 1824 a 1888 –, sobre os golpes e ditadura militar. Ademais, o conteúdo explana as noções de democracia e direitos sociais, civis e políticos e um breve comparativo entre liberalismo e democracia. Os exercícios de revisão do capítulo pautam assuntos relativos às constituições, democracia, problemáticas da ditadura militar, tipos de direito e cidadania.

Em suma, o capítulo apresentou apontamentos relevantes para a compreensão da política brasileira, contudo, os mesmos não ressaltaram a participação de mulheres e negros nesse processo. Desse modo, é possível questionar o fato de que o recorte racial e de gênero aparece no material em torno da temática da desigualdade, que problematiza como mulheres e negros ocupam um lugar social desprivilegiado; porém, o mesmo recorte não é feito nas

temáticas de “identidade” e “política”, que representam temas em que esse público poderia ser situado em um lugar de enaltecimento, diferente da perspectiva da desigualdade. Portanto, ainda que o livro apresente uma contribuição crítica para o Ensino de Sociologia, não apresenta uma contribuição para propiciar o reconhecimento da negritude feminina.

Sociologia

O livro “Sociologia” foi organizado em doze capítulos que visam propor análises sobre os temas da Sociologia em contextos de diferentes realidades brasileiras. Cada capítulo sugere um olhar sociológico sobre um grande tema da disciplina, além de sugestões de pesquisas, debates, reflexões com referências para aprofundar os estudos sobre determinado tema; referências de autores(as) e textos clássicos(as) e contemporâneos(as) que versaram sobre o tema abordado em determinado capítulo; propostas interdisciplinares que viabilizam a compreensão de determinado tema da Sociologia também relacionado ao conteúdo de outra disciplina; charges, ilustrações e fotografias que ilustram determinado contexto estudado; e glossários com a explicação de termos específicos das Ciências Sociais.

Ao longo da exposição do conteúdo, as autoras mencionaram relacionar a “imaginação sociológica” proposta por Wright Mills à compreensão dos pressupostos sociológicos, a fim de viabilizar a compreensão dos(as) alunos(as) acerca da realidade social que vivenciam e do meio social no qual estão inseridos(as). Nesse sentido, as autoras visaram subsidiar a condução a processos de construção da cidadania, vislumbrando nossos direitos e deveres.

A seguir, apresenta-se o quadro organizativo em relação aos capítulos analisados de acordo com os conteúdos estruturantes da pesquisa.

Quadro 4 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia

Capítulos		
Identidade (1º ano)	Desigualdades (2º ano)	Movimentos sociais (3º ano)
Cap. 6: A cultura e suas raízes. Cap. 11: Juventude: uma invenção da sociedade.	Cap. 4: O sentido do trabalho.	Cap. 9: Movimentos sociais

A princípio, o capítulo quatro versa sobre questões tangentes ao trabalho e ao(a) trabalhador(a) no mundo contemporâneo, podendo ser estudado tanto no primeiro, quanto no

segundo ano do Ensino Médio. Contudo, considera-se oportuno analisar o capítulo acerca ao que se refere às desigualdades no mundo do trabalho, onde as autoras realizaram um recorte étnico-racial e de gênero para problematização do tema.

Araújo (2016) e as demais autoras iniciaram o debate analisando a participação das mulheres no contexto do trabalho. Para tanto, mencionaram que historicamente, as mulheres possuem uma forma de participação no trabalho bem distinta a dos homens. Nessa perspectiva, as autoras fizeram referência à socióloga Claudia Mazzei Nogueira, que se ateve a analisar as distintas formas pelas quais as mulheres estiveram presentes no âmbito do trabalho na sociedade ocidental.

Figura 5 – O trabalho e os direitos das mulheres no Ocidente

Época	Atividades realizadas pelas mulheres
Antiguidade (séculos V a.C.-IV)	• A mulher livre e a mulher escravizada trabalhavam na esfera doméstica para a manutenção e subsistência de homens e crianças.
Idade Média (séculos IV-XV)	• As mulheres solteiras trabalhavam na lavagem de roupa e na tecelagem. As mães eram encarregadas do cuidado com as crianças. As que estavam na meia-idade eram encarregadas dos adolescentes, da cozinha e de outros afazeres. • As camponesas e servas trabalhavam na agricultura e nas tarefas domésticas.
Idade Moderna (séculos XV-XVIII)	• As mulheres casadas e solteiras trabalhavam no comércio. Exerciam as funções de vendedoras ambulantes, além de amas e lavadeiras. • Na manufatura, nas oficinas e na incipiente indústria, trabalhavam nos ramos da seda (rendas, roupas, tecidos e chitas), de ferragens, olarias e objetos de metal.
Século XVIII	• Com a Revolução Industrial ocorreu uma nova conformação da divisão sexual do trabalho. Formou-se o proletariado feminino, que trabalhava nas fábricas e no emprego doméstico.
Século XIX e início do XX	• Parte das mulheres da classe trabalhadora ficou restrita aos deveres familiares e excluída do trabalho social e da condição de trabalhadoras assalariadas. Com o avanço do desenvolvimento industrial capitalista, não se alterou a divisão do trabalho e se intensificou o trabalho da mulher que atua nas fábricas e também nos trabalhos domésticos: (a chamada dupla jornada). • As mulheres ficaram no mercado de trabalho por tempo curto. Após o casamento tendem a abandonar o emprego. Mais tarde, tendem a retornar ao trabalho em razão dos baixos salários do marido.
Século XX (a partir dos anos 1970)	• Ampliação da inserção da mulher no espaço produtivo industrial, de serviços, no comércio e no sistema financeiro. As tarefas domésticas ainda estão restritas à mulher: família operária patriarcal = marido provedor e mulher provedora complementar e dona de casa. • Há divisão sexual desigual do trabalho (funções ditas femininas e masculinas).
Século XXI	• Avanços dos direitos das mulheres, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, mas ainda não há igualdade plena. • A mulher ocupa postos de trabalhos mais precários, e as desigualdades de diversas ordens se mantêm.

Fonte: ARAÚJO, S; BRIDI, M; MOTIM, B. *Sociologia* (2016). Elaborado com base em: NOGUEIRA, Claudia Mazzei. As metamorfoses da divisão sexual do trabalho. In: NAVARRO, Vera Lúcia. PADILHA, Valquíria. *Retratos do trabalho no Brasil*. Uberlândia: Edufu, 2009.

Em análise ao quadro e ao tema, as autoras mencionaram que no século XVIII, a mão-de-obra feminina e infantil era preferência nas indústrias em função de ter um baixo custo. Desse modo, apenas no século XX as mulheres se inseriram consideravelmente no mercado de trabalho, principalmente em períodos de guerra, para suprirem a ausência da mão-de-obra masculina. Os movimentos feministas também foram importantes para essa inserção e para a “libertação feminina”, marcada pelo uso da pílula anticoncepcional, viabilizando o planejamento familiar. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 125)

Ainda assim, Araújo (2016) e as demais autoras evidenciaram que a remuneração das mulheres no mercado de trabalho segue sendo uma pauta de reivindicação dos movimentos feministas, consequente da desigualdade de gênero. Além disso, problematizaram a dupla ou tripla jornada de trabalho à qual as mulheres estão submetidas, em decorrência da naturalização dos papéis sociais de gênero, que as destinam ao cumprimento de tarefas domésticas – cuidado com afazeres domésticos e filhos – para além do trabalho remunerado.

Nesse sentido, as autoras criticaram a perspectiva de senso comum que tende a considerar algumas atividades como “tipicamente femininas”, incluindo os afazeres domésticos, sob justificativas espúrias de que mulheres possuem maior destreza para trabalhos que supostamente exigem mais delicadeza, paciência e cuidado. Estimulando a desconstrução dessas perspectivas que reforçam a desigualdade de gênero, as autoras afirmam que tais atividades podem ser desenvolvidas independentemente do sexo ou gênero.

Posteriormente, as autoras problematizaram o fato de a população feminina ocupar cargos e profissões desvalorizadas, além da redução de cargos de direção ocupados por mulheres, destacando o fato de que a desvalorização não se dá apenas em relação às funções profissionais, mas também às remunerações.

De modo geral, é maior o desemprego entre as mulheres do que entre os homens. Segundo a Pnad 2014, elas compunham 56,7% da população brasileira desocupada, ou seja, sem trabalho. A pesquisa ainda indica que a desocupação entre mulheres era de 8,8%, enquanto entre homens era de 5,3%, taxa que era, tanto para homens como para mulheres, mais alta entre a população negra. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 126)

No tópico sobre “Desigualdades étnico-raciais no mercado de trabalho”, as autoras destacam como o recorte racial e a desigualdade em torno do marcador social “raça” determina desprivilegios sociais de alguns grupos em relação a outros. Araújo (2016) mencionou como

em alguns contextos do mercado de trabalho, a população negra é desvalorizada e mal remunerada, seja pelas dificuldades de qualificação profissional, seja pela discriminação racial.

Nessa perspectiva, as autoras mencionaram que a escravidão, que perdurou cerca de três séculos, foi um dos fatores que situou a população negra em posição de desvantagem social, a ponto de estruturalmente, a raça ter se tornado um elemento de diferença e desigualdade, por limitar o acesso de alguns profissionais a empregos mais qualificados, conduzindo-os aos trabalhos informais e mal remunerados. Em função disso, a “democracia racial” se torna infundada, tendo em vista que a desigualdade racial expressa a existência do racismo e suas dimensões.

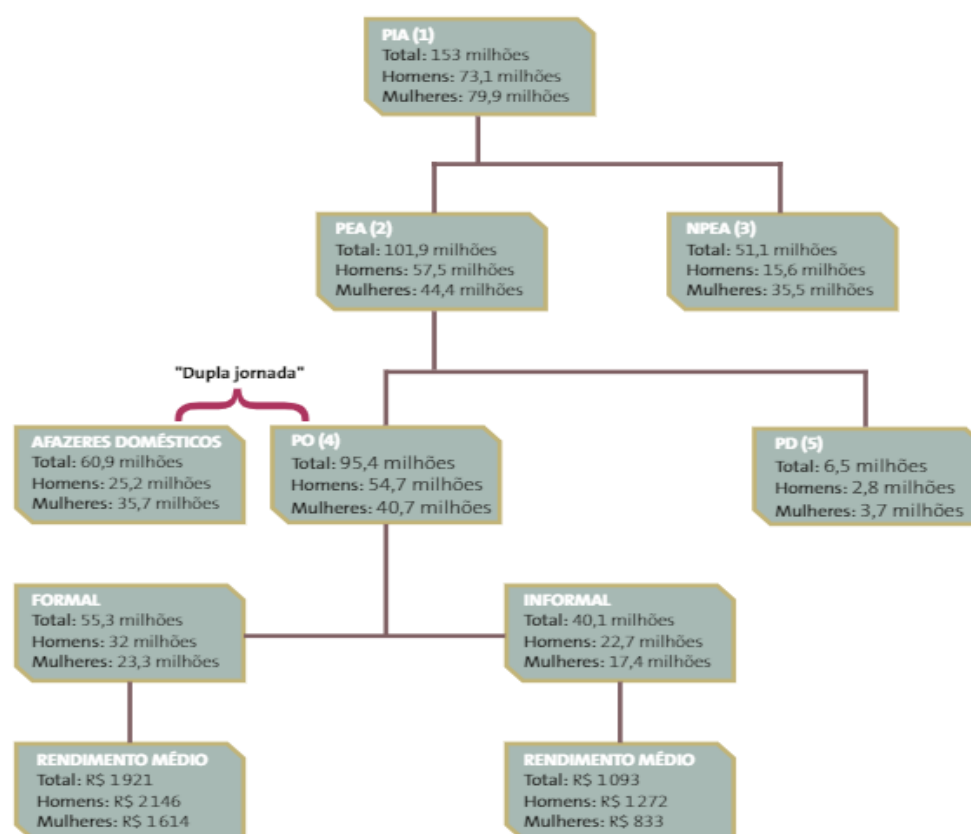
A educação formal e a qualificação profissional são importantes, mas não são suficientes para a geração de empregos ou para garantir a manutenção das pessoas em seus postos de trabalho. Principalmente se atitudes discriminatórias, sejam elas de gênero, étnico-racial ou outras, mantiverem-se. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 129)

Nesse sentido, as autoras destacaram a importância de ações afirmativas como as cotas raciais, para reduzir a incidência da desigualdade na realidade social de populações desfavorecidas, propiciando o ingresso das mesmas em universidades e instituições que possa, de algum modo, viabilizar sua qualificação e ascensão social. A política de cotas e as demais ações afirmativas são significados de avanço de direitos sociais e civis para a população negra, contudo, para terem seus objetivos potencializados, é necessário que haja maior tempo e investimento em setores como a educação de qualidade, além da garantia de permanência escolar (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM; 2016). Para ilustrar o contexto, o tópico é encerrado com a foto de jovens negros(as) manifestando em defesa das cotas raciais nas universidades públicas, em São Paulo – SP no ano de 2014.

Nesta parte da análise, considera-se importante destacar que no quadro (ver figura 5) apresentado pelas autoras e desenvolvido por Nogueira, não há nenhuma ressalva em relação às mulheres escravizadas no período colonial. Compreende-se que a tendência da colonialidade integrar estas análises históricas são latentes, mas também é possível considerar que não mencionar as problemáticas que incidiram historicamente na realidade social de mulheres negras, também pode inviabilizar o processo de construção da negritude feminina. Afinal, como já mencionado, a compreensão desses processos também é parte integrante para o reconhecimento da identidade étnico-racial.

Ademais, as autoras apresentaram análises pertinentes para propiciar a compreensão sobre as vicissitudes que compreende ser mulher e negra no Brasil. Porém, embora tenha sido feita uma análise interseccional da desigualdade no mundo do trabalho, evidenciando as algumas especificidades de gênero e raça, o conceito de interseccionalidade não aparece na discussão, tampouco alguma menção sobre o termo. Portanto, a análise interseccional aparece neste livro como um meio para identificar populações em situação de maior vulnerabilidade social, mas não como instrumento de empoderamento negro feminino, ou como elemento catalisador para o reconhecimento da negritude feminina. Em outras palavras, o lugar social da mulher negra é mencionado e problematizado em alguma medida, porém, pouco se fala sobre as possibilidades de mobilização política para que as mesmas sejam protagonistas de suas lutas sociais.

Figura 6 – Teste seus conhecimentos e habilidades “O sentido do trabalho”



Em relação ao trabalho formal e informal no Brasil os dados indicam:

- As mulheres possuem rendimento inferior em relação ao dos homens, tanto no trabalho formal quanto no informal.
- Homens e mulheres possuem dupla jornada de trabalho igualmente.
- As mulheres são maioria no mercado de trabalho.
- Apenas as mulheres no mercado de trabalho informal possuem rendimento inferior ao dos homens.
- Mais da metade da população economicamente ativa no mercado de trabalho não possuía carteira assinada.

Em relação aos exercícios de fixação, foi feito um resgate sobre o conceito e o sentido de trabalho na sociedade contemporânea, das eventuais causas e consequências do desemprego estrutural, das transformações das perspectivas de trabalho ao longo da história e, em geral, das desigualdades existentes no contexto do trabalho. Em relação às reflexões sobre como o recorte de raça e gênero incidem no mundo do trabalho não há nenhuma questão específica, apenas uma que estimula o pensamento crítico sobre as desigualdades de gênero nesse contexto (ver figura 6).

O próximo capítulo a ser analisado é o capítulo seis, intitulado “A cultura e suas raízes”. Esse capítulo será analisado com vistas à temática de “identidade”, possivelmente abordada no primeiro ou segundo ano do Ensino Médio. Neste capítulo, as autoras visaram propiciar o estudo sobre a cultura como uma forma de aprendizado social, que envolve a produção de bens materiais e simbólicos. Além disso, considerou-se abordar a diversidade cultural brasileira, com vistas sobre como a identidade cultural relaciona à experiência e à consciência de pertencimento coletivo. O conteúdo também buscou relacionar aspectos tangentes à discussão sobre cultura de massa e culturas alternativas e contra-hegemônicas, produzidas por grupos minoritários.

Ao longo do texto, as autoras introduziram o conceito antropológico de cultura, como sendo um conjunto de hábitos, conhecimentos, crenças e ideias, produzidas e reproduzidas em cada sociedade. Nessa perspectiva, buscou-se desconstruir a noção de que cultura é algo relacionado a expressões artísticas eruditas, como usualmente é considerado pelo senso comum. Em geral, a cultura é compreendida como o elemento que torna os seres humanos, seres sociais; um elemento adquirido passível de produzir patrimônio cultural; e o meio pelo qual a relação entre ser humano e sociedade é estabelecida. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 171)

Adiante, as autoras apresentaram um quadro com as diferentes perspectivas metodológicas de cultura: funcionalismo, estruturalismo, estrutural-funcionalismo e relativismo cultural. Nessa perspectiva, também são feitas análises em torno da relação entre cultura e civilização, evidenciando nas problemáticas em torno do conceito de etnocentrismo.

Sobre este capítulo, considera-se relevante analisar, do ponto de vista do tema “identidade”, o tópico em que as autoras discorreram sobre as relações culturais e identitárias entre “Nós e os outros”. Nesse aspecto da discussão, Araújo (2016) e as demais autoras discorreram sobre a diversidade cultural, como sendo as diversas formas pelas quais as sociedades e grupos sociais podem se organizar e estabelecerem relações. Dentre essas formas, é possível relacionar os hábitos e costumes compartilhados, mas também perceber as diferenças

que compartilhamos com diferentes sujeitos e grupos sociais. Nesse contexto, considerou-se que, além de admitir semelhanças e diferenças, a diversidade cultural também nos permite perceber aspectos de desigualdades.

Os distintos interesses e visões de mundo, geram, na maioria das vezes, tensões no âmbito das sociedades, e disputas de fundo econômico político podem provocar hierarquizações entre povos e nações. Essa diferenciação social está explicitada, muitas vezes, na busca por emprego, nos diferentes locais de moradia [...]. Esses são apenas exemplos de conflitos de interesses que podem implicar a luta por um espaço com os quais os grupos sociais se identificam culturalmente. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 176)

No que diz respeito às expressões identitárias, que se constituem por meio das expressões culturais, esse aspecto da discussão permite desvelar as formas pelas quais os preconceitos se manifestam, em uma perspectiva por vezes etnocêntrica e, por conseguinte, racista e sexista no que tange à realidade social de mulheres e jovens negras. Diante disso, seria possível debater como tais expressões de preconceito contribuem para que determinados grupos sociais se distanciem de suas identidades étnico-raciais.

Posteriormente, seria possível apresentar os aspectos relativos à cultura africana e afro-brasileira, além das características fenotípicas desse público, como elementos oriundos de culturas materiais e imateriais, a fim de ressignificar a noção estereotipada que circundam em torno dessas culturas e sujeitos. Além disso, o conceito de alteridade poderia aparecer na discussão como forma de positivar a imagem de grupos subjugados em razão da diferença e da desigualdade. Desse modo, considera-se possível subsidiar a construção da negritude feminina, evidenciando as riquezas culturais que existem por traz da história da população afrodescendente. Todavia, no livro didático em análise, o debate sobre cultura e identidade não perpassa as problemáticas que envolvem o distanciamento dos sujeitos com suas identidades, em razão dos preconceitos e desigualdades que recaem sobre culturas não-eurocêtricas.

De todo modo, as autoras debruçaram-se sobre as problematizações acerca de teorias racistas – tais como o arianismo, dawninismo social, evolucionismo social e eugenia – que emergiram no contexto do colonialismo do século XIX. Ao longo do texto foi explicado que essas teorias compactuavam com a desumanização de povos negros e indígenas, por considerá-los inferiores aos povos europeus. Além disso, as autoras reforçaram que atualmente, essas teorias são rechaçadas pelas Ciências Sociais e não possuem validade científica.

Figura 7 – Testando seus conhecimentos e habilidades

1. O Brasil, colonizado por europeus desde o século XVI, configurou-se como uma terra de contrastes culturais. Sobre a formação sociocultural brasileira, podemos afirmar:
 - a) O Brasil é uma nação pluriétnica e pluricultural, composta de diversas formas de organização social, desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e grupos sociais.
 - b) Uma das bases da cultura brasileira está nas relações harmônicas e cordiais entre a casa-grande, do senhor de engenho, e a senzala, dos negros escravizados.
 - c) A pouca distância social entre senhores e escravos contribuiu para explicar a atenção que a classe dominante confere aos pobres.
 - d) A população africana trazida ao Brasil foi integrada cultural e economicamente à classe trabalhadora industrial, no início do século XX.
 - e) O Brasil conseguiu logo após a formação da República, no século XIX, uma cultura homogênea em toda a sua dimensão territorial.

2. Leia.

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil
Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativo
E de lá cantou
Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou [...]
E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador.

DUARTE, Mauro; PINI IREIRO, Paulo César. Canto das três raças. In: NUNES, Clara. *Canto das três raças*, 1976. EMI-Odeon.

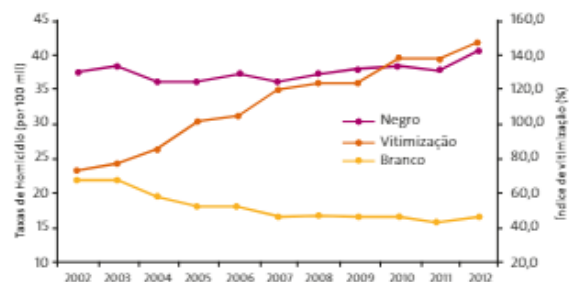
Esse canto interpretado originalmente pela sambista brasileira Clara Nunes se relaciona:

- a) Aos povos que imigraram para o Brasil no século XX e à transição da escravidão para a mão de obra assalariada.

- b) À formação do povo brasileiro, composta de três grandes grupos de origens diferentes, e à expressão de suas lutas sociais.
- c) Ao neocolonialismo, que atingiu a África e Ásia no século XIX.
- d) À alegria que representou o fim da escravidão no Brasil.
- e) Ao fim dos conflitos no fim do Império brasileiro e à proclamação dos princípios republicanos no Brasil.

3. Estudos sociológicos, históricos e econômicos demonstram a existência de diversos tipos de discriminação social no Brasil. Observando os dados do gráfico abaixo e o conhecimento sobre a estrutura social brasileira, está correto afirmar que:

Taxa de homicídio branco e negro e vitimização negra



WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Os jovens do Brasil*. Mapa da Violência 2014. Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 2014. p. 151. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br/pdf/2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

- a) A persistente desigualdade social, no Brasil, tende a atingir os grupos sociais menos favorecidos, mas de modo ainda mais significativo, a população negra.
- b) A redução das taxas de homicídio da população branca não tem relação com situações de desigualdade social.
- c) A redução das taxas de homicídio da população negra se deve ao avanço das políticas sociais desde fins dos anos 1990.
- d) A redução das taxas de homicídio da população branca ocorreu porque as políticas econômicas beneficiaram, sobretudo, a população negra no país.
- e) A persistente desigualdade social, no Brasil, contribuiu para o crescimento das taxas de homicídios da população negra e branca.

Em relação aos exercícios de fixação, as autoras apresentaram questões que propiciam o resgate de reflexões sobre o período colonial a despeito dos aspectos culturais, de diversidade e desigualdade, porém, nenhum exercício apresenta a relação interseccional entre os marcadores sociais de raça e gênero simultaneamente (ver figura 7). Os demais exercícios propiciam reflexões sobre a criação das culturas de massa, etnocentrismo, formação da identidade cultural e as principais diferenças entre cultura e civilização.

O próximo capítulo a ser analisado no livro “Sociologia” é o capítulo nove, intitulado “Movimentos sociais”, possivelmente trabalhado no terceiro ano do Ensino Médio. Neste capítulo, as autoras visaram analisar como os indivíduos buscam transformar a realidade social, econômica, política e culturais através dos movimentos sociais; além disso, também objetivou-se distinguir movimentos sociais de ações sociais coletivas.

Nesse contexto, as autoras buscaram evidenciar como os movimentos sociais tiveram um importante papel na contestação de Estados autoritários, reagindo à exclusão social diante da globalização, além de evidenciar as diferenças e contextos de surgimento dos movimentos sociais tradicionais e contemporâneos.

De maneira introdutória, Araújo (2016) e as demais autoras definiram que movimentos sociais são práticas que emergem de contextos em que os indivíduos se organizam em luta contra os diferentes tipos de opressão, intervindo para que haja transformações sociais. Os movimentos sociais se distinguem de ações coletivas a medida em que estas são caracterizadas por um conjunto de ações mobilizadas por grupos, em situações de necessidade de transformações sociais ou não necessariamente. Portanto, para que uma ação social seja considerada movimento social, é necessário haver a intenção de transformação social. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 265)

Ao longo do capítulo, as autoras se ativeram à discussão sobre os movimentos sociais com pautas de reivindicações de melhores condições econômicas e sociais, mencionando as influências de Karl Marx (1818 – 1883) a esses movimentos, sobretudo no que diz respeito à *práxis* revolucionária. Posteriormente, as autoras apresentaram um quadro com as principais características dos movimentos sociais, dentre elas: vislumbram transformações sociais, econômicas e políticas; apresentam componentes ideológicos e se desenvolvem com base neles; indicam a formação de uma identidade cultural entre seus membros, etc.

Sobre este capítulo em análise, considera-se pertinente ponderar, do ponto de vista de como a interseccionalidade aparece no conteúdo sobre movimentos sociais, o que as autoras

apresentaram sobre a questão da identidade nesses movimentos e os “Temas e protagonistas dos movimentos sociais contemporâneos” – tópico de discussão presente no capítulo –, no qual o feminismo negro e interseccional se inclui. Apesar da discussão sobre “A questão da identidade”, Araújo (2016) e as demais autoras determinam “identidade”, nesse contexto, como sendo o processo pelo qual os atores sociais se reconhecem ou constroem suas referências com base em algum atributo cultural ou conjunto de valores compartilhados.

Identities result from situations of confrontation and comparisons with the other, for in the majority of cases, it is not possible to integrate or articulate without first differentiating and distinguishing. We, too, as individuals, affirm our identity in comparison with the other(s). (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 270)

Nesse sentido, as autoras mencionaram que a construção da identidade dos movimentos sociais e, conseqüentemente, dos membros que os integram, é proveniente também da identificação dos mesmos com uma causa em comum, como a resistência à lógica dominante. A exemplo, o movimento feminista, que luta pelos direitos sociais, civis e políticos das mulheres e pela desconstrução das heranças patriarcais, do machismo e do sexismo.

Nesse ponto da discussão, considera-se pertinente problematizar a identidade no contexto dos movimentos sociais, especificamente feminista, no que tange à participação de mulheres negras no mesmo. Conforme mencionado em outros momentos ao longo deste trabalho, Hall (2006) nos permitiu inferir que, a identidade se constitui por processos específicos, dentre eles, por meio da percepção das diferenças. Ou seja, é possível considerar que a identidade de jovens e mulheres negras dentro dos movimentos feministas surge a partir da percepção das especificidades que marcam a realidade social das mesmas em relação às mulheres brancas e, por conseguinte, expressam as diferenças e desigualdades entre as mesmas, em função da raça.

Nesse contexto, seria oportuno problematizar o fato de que as pautas raciais e a participação das mulheres negras no movimento feminista ocorreu apenas na segunda onda, pois antes disso, essas mulheres eram exploradas por outras estruturas de dominação do sistema, a tal ponto que não percebiam como o sexismo e o patriarcado operavam em suas realidades como as mulheres brancas denunciavam.

bell hooks (2015) bem observa esse fato ao criticar a negligência do movimento feminista branco norte-americano em defender pautas para que as mulheres com formação

superior, pudessem se desprender do âmbito privado, ao qual se tornaram submetidas em função das heranças patriarcais e da dominação masculina, e por fim, pudessem ocupar o mercado de trabalho bem como os homens. Conforme problematizou a autora, na realidade social distinta de mulheres negras naquele contexto, a percepção da exploração que vivenciavam não se dava por teorias feministas que as conscientizassem dessas problemáticas, mas sim pela própria vivência.

Essas mulheres negras observaram o foco feminista branco na tirania masculina e na opressão das mulheres como se fosse uma revelação “nova” e acharam que esse foco tinha pouco impacto na sua vida. Para elas, o fato de as mulheres brancas de classe média e alta precisarem de uma teoria para “informá-las de que eram oprimidas” era apenas mais uma indicação de suas condições de vida privilegiadas. A implicação é que pessoas verdadeiramente oprimidas sabem disso, mesmo se não estiverem envolvidas em resistência organizada ou não conseguirem formular por escrito a natureza de sua opressão. Essas mulheres negras nada viram de libertador em análises do tipo “linha justa” sobre a opressão das mulheres. (bell hooks, 2015, p. 203)

Portanto, nesse ponto da discussão, seria oportuno debater a formação identitária de mulheres negras no movimento feminista, como um momento de reconhecimento das mazelas vivenciadas, da identidade étnico-racial e do empoderamento para agir rumo à transformação das realidades sociais. Sobretudo, compreende-se que o autorreconhecimento racial é a base para a transformação, nesse sentido.

O fato de mulheres negras se organizarem coletivamente menos que mulheres brancas em torno de pautas feministas, reflete aspectos do cenário social vivenciado pelas mesmas. Poucas de nós conhecemos o movimento ou temos acesso aos mecanismos de poder que nos permitam compartilhar nossas análises ou teorias sobre gênero com o público, contudo, isso expressa as diferenças que determinam a identidade do público negro feminino dentro do movimento feminista. (bell hooks, 2015, p. 203)

Em relação aos movimentos sociais contemporâneos, as autoras mencionaram que as transformações sociais e econômicas estimularam mobilizações populares mais amplas, com maior alcance de meios de comunicação que impulsionam a criação de movimentos sociais com novas pautas. Dentre esses movimentos, estão os movimentos estudantis, feministas, étnicos, ecológicos, etc., que buscam compreender e transformar as bases que sustentam as desigualdades e os conflitos sociais os quais representam. Para ilustrar a discussão, as autoras inseriram uma foto da Marcha das Mulheres Negras contra a violência de gênero, o racismo, o

machismo e o genocídio de mulheres negras, realizada em Brasília no ano de 2015, porém, não discorreram nenhuma contextualização sobre o surgimento e a importância do movimento.

Em geral, o capítulo sobre movimentos sociais do livro “Sociologia”, apresentou um conteúdo crítico às políticas neoliberais, que motivam também o surgimento dos novos movimentos sociais contra a exclusão social das mais diversas ordens. Contudo, no que se refere ao destaque das ações do movimento feminista negro na realidade social de mulheres negras, tornando-as protagonistas de suas respectivas demandas sociais e assumindo um lugar de dominação diferente do lugar social que comumente ocupam, o conteúdo não apresenta muitas contribuições. Além disso, o material não traz nenhuma referência de autoras feministas negras – com exceção de Nilma Lino Gomes no capítulo quatro, mas com pouca ênfase. Nesse caso, seria necessário que o(a) educador(as) se atentasse à potencialidade do conhecimento sociológico, relacionado à análise interseccional da realidade de mulheres negras para propiciar o reconhecimento da negritude feminina.

A despeito dos exercícios de fixação, as questões revisam o conceito e as principais características dos movimentos sociais tradicionais e contemporâneos, propiciam a reflexão sobre a importância dos movimentos sociais em um contexto de desigualdade, reiteram a noção de identidade nos movimentos, porém, não abordam recortes específicos de gênero ou raça.

Por fim, no capítulo onze “Juventude: uma invenção da sociedade” as autoras versaram sobre o conceito de juventude, como algo novo na história da sociedade. Nesse sentido, buscou-se evidenciar que as características das juventudes se transformam de acordo com o período histórico, a sociedade e a classe social em que se situam. Desse modo, Araújo (2016) e as demais autoras consideraram que as juventudes podem ser compreendidas por meio de questões relativas à educação, problemas sociais, conflitos geracionais e de outras ordens vivenciadas pela juventude, que também vivenciam as contradições sociais como as demais gerações.

Assim sendo, em linhas gerais, a juventude é definida ao longo do texto em uma perspectiva sociológica, como sendo uma fase de socialização em que os sujeitos são “preparados” para a vida adulta”; e também em uma perspectiva antropológica, em que os sujeitos vivenciam um “rito de passagem” que os encaminharão para novas experiências biológicas, emocionais e sociais.

Sobre este capítulo, considera-se relevante estabelecer enfoque nos pontos em que as autoras mencionaram sobre “Jovens e identidade nos grupos sociais” e sobre “O jovem no Brasil: movimentos e discriminação”. Pauta-se a importância da análise desses títulos, por

reconhecer a necessidade e a relevância metodológica de aproximar o discurso científico e sociológico à realidade social vivenciada pelos(as) jovens, a fim de propiciar a criação de sentidos e significados entre os pressupostos metodológicos da disciplina e suas respectivas vivências.

Nessa perspectiva, Araújo, Bridi e Motim (2016) consideraram que a juventude contemporânea tem enfrentado conflitos diante da busca da própria identidade. Sendo assim, parte significativa da identidade se constitui por meio da interação dos sujeitos com o meio social, onde podem definir traços incomuns e a sensação de pertencimento a determinado grupo.

Por conseguinte, as representações sociais da juventude podem assumir aspectos positivos relativos às transformações sociais, mas também podem admitir aspectos negativos, desencadeada por problemas de nossa época, como o desemprego estrutural e a falta de perspectivas. Desse modo, a atual juventude vem sendo fortemente influenciada pela publicidade e, conseqüentemente, pelo individualismo e pelo consumismo. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 331)

As autoras resgatam o “rolezinho”, encontros organizados e realizados por jovens paulistas, moradores(as) de periferia, entre 2013 e 2014. Por meio das redes sociais, o grupo marcava encontros em *shopping centers* para socializarem entre si, causando reações preconceituosas de seguranças e consumidores em razão do estereótipo do grupo. Conseqüentemente, ações de impedimento do acesso desses(as) jovens aos *shoppings* começaram a ser realizadas, causando indignação. Em geral, Araújo, Bridi e Motim (2016) destacam que o rolezinho também era influenciado pelo consumismo, ainda que seu público pertencesse a uma classe social desprivilegiada economicamente. Por outro lado, a segregação que norteava o impedimento dos(as) jovens frequentarem os *shoppings*, representava o retrato da sociedade brasileira em lidar com a diversidade.

Nesse aspecto da discussão, considera-se importante reiterar a concepção das autoras em determinarem a identidade na juventude como um elemento proveniente da identificação de traços incomuns e da sensação de pertencimento. Retomando também a perspectiva de Hall (2006), a identificação e a construção da identidade não se dão apenas pela percepção das semelhanças, mas substancialmente, pela identificação das diferenças. Nesse sentido, é importante considerar que, em se tratando de jovens negras, a sensação de pertencimento nos diversos espaços de socialização, principalmente no contexto escolar, pode não ocorrer. Portanto, a identidade das mesmas pode ser construída pela sensação de falta de pertencimento,

e em meio a esse contexto, essas jovens tendem a se aproximar de seus semelhantes ou, como reflexo do distanciamento com suas identidades étnico-raciais, por vezes podem se distanciar de seus semelhantes.

Além disso, no contexto da juventude e no contexto escolar, a disseminação dos preconceitos e das exclusões baseadas nas mesmas podem ser bem comuns. Portanto, no que diz respeito à problematização da socialização da juventude, é importante se atentar a fenômenos como esse.

Em relação ao tópico sobre “O jovem no Brasil: movimentos e discriminação”, as autoras mencionaram sobre a importância do movimento estudantil, protagonizado pela juventude dos anos 60, no contexto da ditadura militar. Atualmente, outros grupos de jovens se organizam: a exemplo, nas periferias a juventude vêm ocupando espaços expressivamente, evidenciando suas identidades e resistência contra as culturas hegemônicas. Os baile *funks* e eventos de *hip-hop* são exemplos dessas mobilizações. Em contrapartida, esses(as) jovens sofrem com a estigmatização de suas identidades, tendo suas expressões preconceituosamente criminalizadas. Diante desse contexto, Araújo, Bridi e Motim (2016) mencionam sobre as problemáticas do genocídio da juventude negra, decorrente da desigualdade econômica, racial e da segregação e criminalização da população periférica, onde essa juventude reside, majoritariamente.

As discussões deste capítulo do livro em análise seriam oportunas para refletir como a desigualdade de gênero e racial opera na realidade social de jovens negras, além de refletir sobre o movimento crescente de aceitação capilar, por muito tempo embranquecido por essas jovens em razão do racismo e das influências estéticas dos padrões de gênero. Em geral, o conteúdo do capítulo não apresentou aspectos de interseccionalidade entre raça e gênero, bem como os exercícios de revisão; todavia, abordou uma discussão relevante do ponto de vista da aproximação entre teoria e sujeito, em se tratando de aproximar os pressupostos metodológicos da Sociologia com a realidade social da juventude.

Sociologia em movimento

O livro didático “Sociologia em movimento” é o que conta com a maior quantidade de autores(as), tendo em sua elaboração dezessete membros com formação em Ciências Sociais e Sociologia e experiências na Educação Básica e no ensino superior.

Na apresentação do livro, os(as) autores(as) expuseram uma carta destinada aos(as) alunos(as), considerando a possibilidade de já terem entrado em contato com os conhecimentos oriundos das Ciências Sociais ou não. Avalia-se que tal apresentação é muito pertinente, pois para que os(as) alunos(as) possam perceber o sentido que a disciplina possui para suas formações cidadãs e no contexto escolar enquanto conhecimento curricular, é relevante apresentar as contribuições da Sociologia nesse sentido, relacionando-as com o contexto que os(as) estudantes estão inseridos(as).

Os(as) autores(as) elaboraram o conteúdo do livro em seis unidades que se subdividem em quinze capítulos, contendo ilustrações de acordo com o tema abordado; abertura da unidade com apresentação do tema e dos capítulos; abertura do capítulo, relacionando os objetivos do mesmo e sugerindo uma “questão motivadora” como ponto de partida para as discussões; cronologias dos fatos e fenômenos sociais; informações complementares do tema e da disciplina ao final dos capítulos; interfaces que propõem a relação dos temas abordados em cada capítulo com as demais áreas das humanidades, sugerindo interdisciplinaridade; glossários pequenos para explicar determinados termos da área e viabilizar uma melhor compreensão do conteúdo; tópicos de direito e sociedade, que mencionam leis que regulamentam as questões sociais abordadas nos capítulos; referências de autores(as), com breves biografias e suas contribuições para o tema estudado; e atividades de revisão, com sugestões de reflexões e debates presentes em provas de vestibulares e Enem, além de indicações de filmes, músicas, textos, *sites* e jogos que se relacionem com as temáticas abordadas nos capítulos.

A seguir, apresenta-se o quadro organizativo em relação aos capítulos analisados de acordo com os conteúdos estruturantes da pesquisa.

Quadro 5 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia em movimento

Capítulos		
Identidade (1º ano)	Desigualdades (2º ano)	Movimentos sociais (3º ano)
Cap. 3: Cultura e ideologia Cap.5: Raça, etnia e multiculturalismo	Cap. 10: Estratificação e desigualdades sociais	Cap. 8: Movimentos sociais Cap. 14: Gêneros, sexualidades e identidades ⁵⁴

O capítulo três recebe o título “Cultura e ideologia” e tem como objetivos gerais a promoção do reconhecimento das culturas material e imaterial proveniente das relações sociais em uma perspectiva histórica; viabilizar a compreensão de que as sociedades humanas possuem especificidades de acordo com a cultura produzida pelas mesmas; produzir uma visão crítica sobre a relação entre cultura e ideologia e a importância dessa análise para compreender os comportamentos sociais; identificar as diversas expressões culturais como desdobramento da diversidade cultural; e promover o reconhecimento das relações de poder que incidem nos meios de comunicação de massa. De acordo com esses pressupostos metodológicos abordados no capítulo do livro, compreende-se que a temática “identidade” perpassa as discussões sobre cultura, uma vez que esta envolve aspectos de identificação de grupos distintos.

Ao longo do capítulo, os(as) autores(as) denotaram como os aspectos culturais decorrem do processo de socialização que se reproduz espontaneamente na vida social, por meio da criação e reprodução de hábitos, costumes, visões de mundo, etc. Adiante, são apresentadas as escolas antropológicas, dentre elas o evolucionismo, relativismo cultural (que se desdobra em difusionismo, culturalismo, funcionalismo e estruturalismo) e antropologia interpretativa, citando os antropólogos de referência a cada escola como Edward Tylor (1832 – 1917), Franz Boas (1858 – 1942), Bronislaw Malinowski (1884 – 1942), Claude Lévi-Strauss (1908 – 2009) e Clifford Geertz (1926 – 2006). Nesse contexto, os(as) autores(as) explicam o conceito de etnocentrismo e apresentam o relativismo cultural como alternativa a esse fenômeno.

A temática relativa à cultura e identidade são retomadas no capítulo cinco, “Raça, etnia e multiculturalismo”. De acordo com os(as) autores(as), este capítulo tem como objetivo propiciar aos(as) estudantes a compreensão sobre os conceitos de raça, racismo, etnia, etnicidade e suas relações; fomentar a construção do pensamento crítico sobre o racismo, preconceito e discriminação, como consequência de processos históricos e estruturais de

⁵⁴ Embora o título do capítulo aborde questões sobre identidade, os(as) autores(as) sugerem que o capítulo seja abordado no 3º ano, pois também apresenta debates sobre os movimentos sociais feministas e LGBT.

práticas sociais; e permitir a identificação da desigualdade social decorrente da desigualdade racial. Neste capítulo, as temáticas “identidade” e “desigualdade” se interrelacionam, mas ao longo do livro a segunda temática aparece novamente de maneira mais específica.

A capa de abertura do capítulo apresenta conteúdos de textos e imagens bem pertinentes para a reflexão crítica sobre a questão racial e a desigualdade baseada na mesma, como imagens de ações policiais diante da Manifestação em Baltimore (EUA) em 2015, motivada pela mobilização popular contra a violência policial e o racismo institucional contra jovens negros, que teve como estopim a morte de um jovem negro por um policial.

Os(as) autores(as) introduziram a discussão do capítulo fazendo menção a uma expressão do racismo no cotidiano brasileiro, citando o caso em que um editor estadunidense, Jonathan Duran, que denunciou a atitude racista de uma vendedora de uma loja de calçados em São Paulo – SP com seu filho, uma criança negra, que fora expulso de frente da loja por ter sido confundido com um vendedor ambulante pela atendente, fato que dificilmente ocorreria caso se tratasse de uma criança branca devido aos estereótipos naturalizados sobre os corpos negros.

Como a temática do racismo ainda é alvo de debates espúrios e com pouca criticidade, o que representa uma das consequências da hegemonia da branquitude, considera-se que iniciar uma reflexão sociológica acerca do tema com a apresentação de fatos reais e recentes que retratam a incidência do problema, estimula a imaginação sociológica e o exercício do estranhamento e da desnaturalização.

Ou seja, a medida que o(a) educador(a) ou o material didático traz a proposta de relacionar a explicação científica e teórica com os fenômenos sociais que se desdobram no cotidiano dos indivíduos, torna-se mais viável estabelecer a relação entre a teoria e a prática e compreender em que medida a Sociologia auxilia na compreensão da realidade social. Assim, a imaginação sociológica pode possibilitar a desconstrução do senso comum, pois o pensamento sociológico e crítico sobre um fenômeno social tende a impedir que o mesmo seja naturalizado à medida que causa estranhamento.

Adiante, os(as) autores(as) do livro didático apresentam a pertinente distinção entre os conceitos de preconceito, discriminação e segregação que comumente são apresentados e compreendidos como sinônimos, mas apresentam significados distintos e indispensáveis para o entendimento sobre como o racismo se desdobra socialmente e historicamente.

De acordo com Silva (2016) e os(as) demais autores(as), preconceito, discriminação e segregação apresentam significados distintos, relacionando-se às disputas por poder político, territorial, institucional e variam de acordo com os processos históricos e socioculturais. Assim, o preconceito serve de margem para a discriminação e a segregação, estabelecendo hierarquias

entre grupos sociais sobre outros. Nesse sentido, os(as) autores consideram que os métodos discriminatórios e segregacionistas possuem ideologias fundamentadas nos preconceitos que retratam a dominação de um grupo e a subordinação dos demais. Consequentemente, os desdobramentos do preconceito, da discriminação e da segregação contribuem para reforçar o cenário da desigualdade das mais diversas ordens – de gênero, orientação sexual, raça, etnia, classe, etc. Portanto, o conteúdo do livro sugere que as sociedades devem se basear em direitos humanos e valorização das diversidades, rumo à desconstrução dos preconceitos por meio de reflexões críticas e questionamentos sobre a causa e a naturalização dos mesmos.

Diante disso, o livro trouxe a reflexão da pesquisadora em Educação Vera Maria Candau, que considera que os preconceitos na perspectiva afetiva são disseminados e enraizados na sociedade por meio de mecanismos educativos – como no ambiente escolar. Contudo, o preconceito também pode se perpetuar no ambiente familiar, religioso, de lazer, dentre outros.

Nesse sentido, os(as) autores(as) problematizaram o fato de que o preconceito assume uma faceta tão naturalizada, a ponto de poder passar despercebido para as próprias vítimas, a exemplo do caso de um jovem negro acompanhado de jovens brancos que, em uma abordagem policial, é o único a ser revistado em função do estereótipo inferiorizado construído sobre seu fenótipo e sua etnia.

Em geral, considera-se que o tópico sobre preconceito traz reflexões pertinentes para que o(a) educador(a) possa realizar a mediação pedagógica e, potencializar a construção do pensamento crítico dos(as) estudantes sobre problemas sociais como o preconceito racial. Porém, pondera-se que a discussão poderia ser mais aprofundada no que diz respeito às consequências que o preconceito acarreta no cotidiano de suas vítimas – como no caso do preconceito racial, há consequências como o distanciamento dos sujeitos negros de suas identidades raciais em decorrência da depreciação que é feita sobre elas e da ação da hegemonia da branquitude, que tende a exercer dominação social e política sobre os demais grupos raciais. Nesse aspecto, seria cabível a discussão sobre os entraves que envolvem a construção da identidade de jovens negras na sociedade brasileira, uma vez que os(as) autores(as) exemplificaram situações de preconceito não apenas referente à raça, mas também à gênero e outros marcadores sociais.

A seguir, os(as) autores(as) apresentaram o conceito de discriminação como consequência do preconceito motivado por diversos fatores (religioso, racial, socioeconômico, cultural, étnico, relacionados a orientação sexual, identidade de gênero, dentre outros). Nesse sentido, foi mencionado que a discriminação consiste no tratamento diferenciado a um

indivíduo ou grupo, motivado pelo preconceito e a intenção de prejudica-lo direta ou indiretamente; desse modo, a prática gera exclusão social e marginalização. A exemplo da discriminação, uma denúncia sobre a seleção de babás e diaristas baseadas na cor da pele é inserida na página do livro para ilustrar a problemática em questão.

Figura 8 – Denúncia de discriminação racial pela imprensa do Jornal “O Dia” (2011)

O Dia | 18 maio 2011

> PATRÃO PODE ESCOLHER CANDIDATA PELA 'CÚTIS' OU 'ETNIA' NO SITE OU POR TELEFONE

Empresa oferece babás e diaristas pela cor da pele

DENÚNCIA Critérios que confrontam o Estatuto da Igualdade Racial vêm sendo utilizados para contratar mão de obra. Com sede em São Paulo, a empresa Resilar, de Recursos Humanos, usa a cor da pele para apresentar funcionários domésticos a seus clientes. Repórter de **ODIA** se fez passar por um contratante e confirmou a polêmica forma de oferta profissional. > P. 26 e 27

Repórter.: Posso escolher pela foto?
Atendente: (...) O senhor vai passar justamente os detalhes. Se gosta de **alta, baixa, gorda, magra, feia,**

bonita, e vamos escolher pelo perfil da pessoa, baseado naquilo que o senhor me passou.
R: De que tipo de informação você precisa?
A: (...) Tem que me dizer o

serviço que ela vai exercer na residência, a idade, alguma **preferência de etnia**, alguma coisa assim. A pessoa tem que me falar também, senão vai constranger ambos.

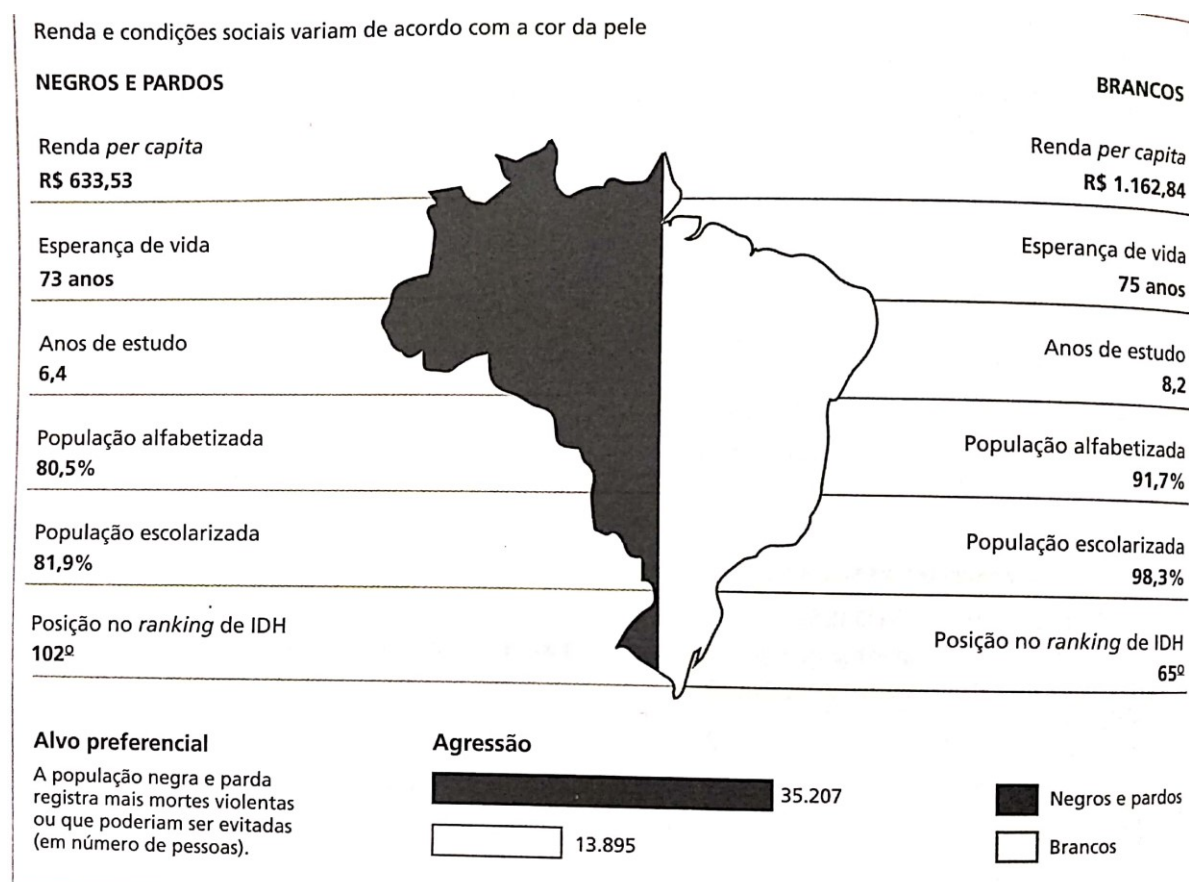
Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016.

Na sequência, os(as) autores inserem informações adicionais sobre a Constituição Brasileira assegurar o “exercício dos direitos sociais e individuais [...], a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”, a fim de evidenciar que o preconceito e a discriminação são inconstitucionais, mas ainda assim se reproduzem socialmente e historicamente. Além disso, também indicam referências de leitura sobre o tema como as produções de Kabengele Munanga, apresentando uma breve biografia do autor e de seus objetos e temas de estudo.

Adiante os(as) autores(as) apresentam dados quantitativos secundários referente a renda e condições sociais de acordo com a cor da pele (ver figura 9), o rendimento médio real habitual por cor ou raça entre 2003 e 2009 (ver figura 10) e os sinais de preconceito com base nas características étnico-raciais da população (ver figura 11).

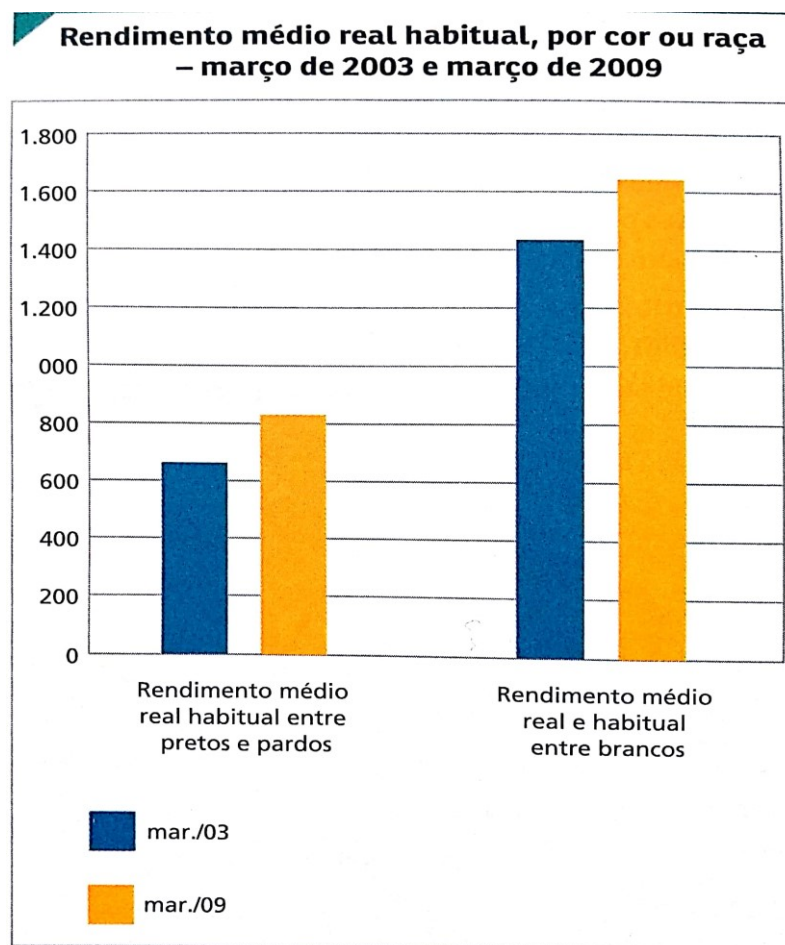
Em relação à análise dos gráficos, os(as) autores(as) não recorreram algum texto, o que seria importante para propiciar a construção do pensamento crítico dos(as) estudantes diante dos dados que expressam quantitativamente os desdobramentos do racismo estrutural e institucional.

Figura 9 – O Brasil em preto e branco



Fonte: *Sociologia em movimento*, p. 114, 2016. Retirado do *Correio Brasiliense*, 24 nov. 2013.

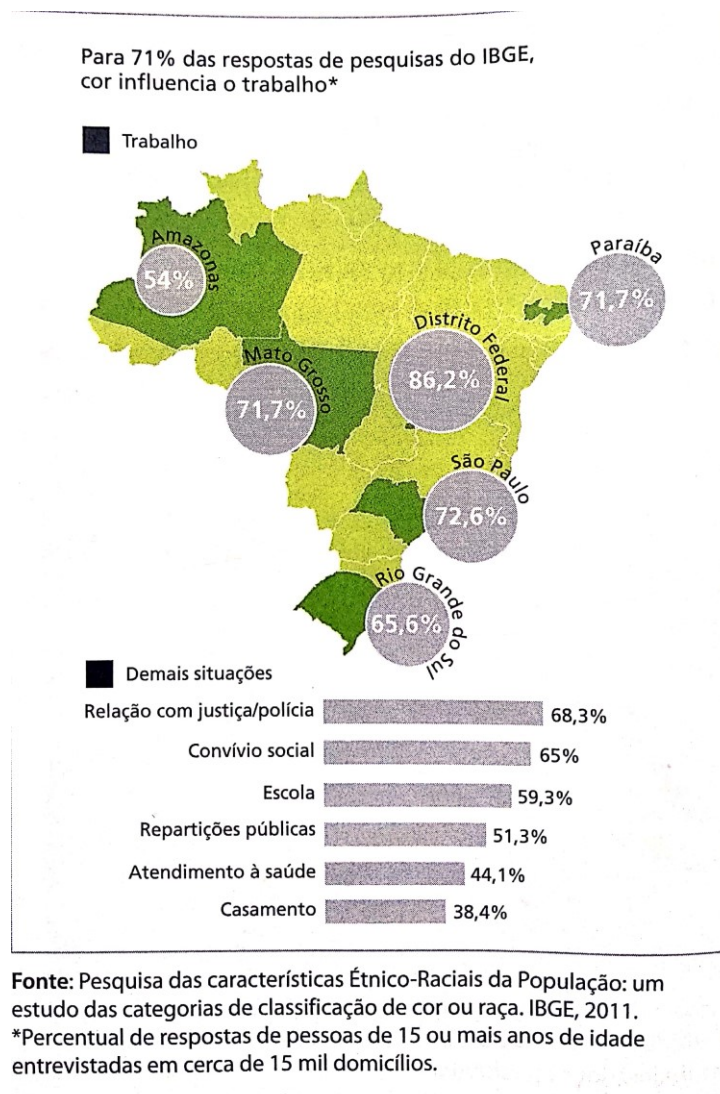
Figura 10 – Rendimento médio real habitual, por cor/raça (2009 – 2013)



Fonte: IBGE. *Censo 2010: resultados gerais da amostra*.
Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016, p. 114.

Figura 11 – Sinais de preconceito



Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016, p. 114.

Posteriormente foram apresentadas perspectivas que expressam o que os(as) autores(as) classificaram como discriminação direta, a exemplo da variação salarial de acordo com a cor/raça. Nesse contexto, uma tabela que evidencia a diferença salarial de acordo com a diferença de gênero (ver figura 12) foi apresentada, e mesmo diante da possibilidade de se propor uma análise interseccional dos marcadores sociais de “raça” e “gênero” nesta conjuntura, isso não ocorre.

Figura 12 – Desigualdade de rendimento entre homens e mulheres no Brasil (2010)

Sexo	Rendimento médio
Homens	R\$ 1.390,99
Mulheres	R\$ 983,37

Fonte: *Sociologia em movimento*. IBGE. Censo 2010: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Em seguida, os(as) autores(as) apresentaram um tópico sobre segregação, a definindo como uma fronteira social e/ou espacial que corrobora a discriminação sobre os grupos segregados. Diante disso, o *apartheid* foi mensurado como o mais significativo exemplo de segregação, que se tornou vigente na África do Sul durante o século XX. Em contrapartida, apresentou-se que no Brasil, apesar de ter apresentado maior avanço legal em relação às leis que criminalizam a discriminação, tal prática ainda é reincidente e produz estereótipos sobre grupos sociais e raciais que se tornam vulneráveis às diversas formas de violência.

Na sequência do conteúdo do capítulo, os(as) autores(as) acrescentaram um título sobre “raça, racismo e etnia: aspectos socioantropológicos”. Sobre esse conteúdo, foi exposto um breve resgate histórico sobre a diferenciação dos grupos sociais por traços físicos que marcaram alguns períodos da história da humanidade. Nesse sentido, considera-se que por volta do século XV, em vigência da exploração europeia pelo mundo, as características fenotípicas dos sujeitos passaram a ser associadas a interesses políticos e econômicos, servido como critério de justificativa para a exploração europeia sob os povos asiáticos, africanos, da Oceania e Américas.

A partir de então, o livro passa a agregar informações sobre as teorias raciais e eugênicas, que sustentavam a ideia de “superioridade” de determinada raça sobre as outras. Como ilustração de tal explicação, é apresentada a imagem de um homem escravizado com cicatrizes de açoitamento.

Nesse ponto, considera-se pertinente analisar o teor da imagem. Evidentemente, o racismo e seus desdobramentos históricos e sociais produziram e seguem produzindo consequências diretas e indiretas às suas vítimas. Sendo assim, o processo de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais também tendem a envolver os elementos problemáticos que decorrem de problemas sociais como a discriminação e a segregação raciais. Contudo, no que diz respeito ao processo de reconhecimento da identidade étnico-racial sob um contexto de desprestígio social, como no caso de jovens negras, seria relevante agregar às discussões imagens que positivem a identificação das mesmas, ou seja, imagens nas quais as mesmas possam se reconhecer para além do lugar social de marginalidade e inferiorização.

Adiante, os(as) autores(as) discutiram sobre “teorias raciais e eugênicas”, aprofundando a explicação sobre como a Biologia era injustamente empregada para embasar argumentos que inferiorizavam o fenótipo negro. Assim, o racismo científico e a tese da eugenia foram conceituados como as perspectivas que, em geral, se valiam de explicações biológicas para justificar a inferiorização de grupos raciais, que no Brasil foram fortemente influenciadas pelo pensamento de Gobineau (1816 – 1882) e Lombroso (1835 – 1909).

Além disso, o conteúdo do livro abordou as consequências do branqueamento, decorrente dos pensamentos eugenistas. De acordo com os adeptos a esse pensamento, a miscigenação era uma forma de degenerar a população, uma vez que Gobineau admitia a resistência de raças puras – branca, negra e amarela – que se sobrepujassem umas às outras e para manterem suas origens não poderiam se miscigenar. Contudo, alguns autores como Nina Rodrigues e Oliveira Vianna no Brasil defendiam o branqueamento como uma estratégia desenvolver o país em uma perspectiva europeia. (SILVA et al., 2016, p. 119)

Nesse aspecto, considera-se importante ressignificar a identidade do sujeito negro em meio a explicação do conteúdo do livro didático em análise. Embora o mesmo seja apresentado em uma perspectiva crítica e contrária ao pensamento eugênico, em um contexto em que a negritude – mais especificamente a negritude feminina – segue sendo negligenciada em uma perspectiva sociocultural e histórica, torna-se relevante que as explicações sobre os processos que consolidam o racismo em nossa sociedade sejam acompanhadas por visões que auxiliem os sujeitos que têm suas identidades raciais negativadas a reconhecê-las de modo positivo, como por exemplo, enaltecendo a importância da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira.

Adiante na discussão do conteúdo, os(as) autores(as) apresentaram a teoria da democracia racial que surgiu no Brasil a partir de 1930, tendo como expoente Gilberto Freyre (1900 – 1987). Assim, os(as) autores(as) acrescentaram à discussão que o mito da democracia racial foi desmistificado por Florestan Fernandes (1920 – 1995), que admitiu que a ideia de democracia racial apenas contribui para a manutenção social e política sobre os(as) negros(as), descredibilizando as denúncias da incidência do racismo na sociedade e, consequentemente, inviabilizando a desconstrução do mesmo. Nesse sentido, mencionou-se que o Movimento Negro acrescentou às suas pautas a luta contra a ideia da democracia racial.

Diante do exposto, seria relevante endossar a participação do Movimento Negro na luta a favor da valorização da identidade negra e, além disso, mencionar a influência e a participação de militantes negras que atuam em prol da ressignificação da identidade étnico-racial de mulheres negras em uma perspectiva política; contudo, tais fatos não são mencionados no livro.

O título seguinte do capítulo é denominado “Etnia: o reconhecimento das diferenças”. Nessa parte do livro, os(as) autores(as) se dedicam a conceituar o termo etnia, como sendo a representação de um conjunto de indivíduos que compartilham aspectos culturais distintos, a exemplo da linguagem, religião e demais elementos socioculturais que são construídos nessa perspectiva da socialização.

Desse modo, os(as) autores(as) admitiram que a noção de etnia admite a diversidade cultural e a identificação dos diferentes grupos humanos. Assim, explica-se que a etnia envolve processos históricos e construídos por meio da socialização, reiterando o pensamento de que os aspectos biológicos são irrelevantes na categorização de grupos humanos, ao contrário das teorias eugenistas.

Por fim, o capítulo é encerrado com um título sobre “Multiculturalismo, interculturalidade e ação afirmativa”. Neste tópico, os(as) autores mencionaram que o conceito de multiculturalismo surge a fim de combater a hegemonia cultural eurocêntrica, uma vez que o mesmo admite que as sociedades podem ser constituídas por culturas distintas, tornando a diversidade um aspecto inerente à realidade social.

O capítulo contém alguns exercícios de revisão e pesquisa sobre o conteúdo (ver figura 13), visando evidenciar a presença do racismo na sociedade como um problema estrutural que se perpetua até o tempo presente e se mostra em situações cotidianas com a necessidade de serem desconstruídas.

Figura 13 – Reflexão e revisão e questão para pesquisa “Raça, etnia e multiculturalismo”

Reflexão e revisão

Nos estádios e campos de futebol, nas boates, nas escolas ou em praças e ruas, inclusive nos ambientes universitários e escolares, o sentimento e a prática racista constituem uma dura realidade no Brasil e no mundo. Considerando a leitura e os estudos realizados ao longo deste capítulo, reflita sobre o assunto e responda às perguntas a seguir:

1. Por que o racismo é tão difícil de ser superado?
2. Ao longo do capítulo foram apresentadas diferentes teorias sobre a questão racial. Que teorias foram essas? Indique a ideia central de cada uma delas.
3. As ações afirmativas são a principal estratégia para combater e superar as práticas racistas. Dê exemplo de uma dessas ações e discuta seu impacto na sociedade brasileira.
4. O texto propõe caminhos para a superação do racismo? Identifique-os.

Questão para pesquisa

A piada e o humor não se encontram no vazio das relações sociais e por isso muitas vezes dialogam com estereótipos e preconceitos. Os alvos do humor, em muitos casos, são justamente as parcelas da sociedade desprovidas de direitos, tratamento e oportunidades de maneira equitativa.

Em grupos, desenvolvam uma pesquisa tendo como orientação o preconceito por meio do humor. Cada grupo ficará responsável por um segmento que seja constantemente alvo de piadas preconceituosas. Pesquisem em revistas, *blogs*, *sites*, *televisão*, piadas que desqualificam o grupo estudado e analisem-nas.

No segundo momento, pesquisem em jornais, revistas, *blogs*, *sites* e dados estatísticos, informações sobre o grupo estudado e de que forma seus integrantes lutam contra o preconceito que é reforçado nas piadas.

Ao final, façam um cartaz em que respondam às seguintes perguntas:

- a) De que forma o grupo estudado é desqualificado pela piada?
- b) Quais estereótipos são associados ao grupo?
- c) Quais são as reivindicações e a forma de mobilização dos grupos tratados de forma estereotipada pelas piadas?

Apresentem o trabalho em sala e posteriormente para a comunidade escolar e/ou em feiras de conhecimento.

Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016, p. 132, 133.

Em suma, o capítulo apresenta questões relevantes para propiciar a compreensão de que o racismo é um problema de fato estrutural e que, os processos históricos e sociais pelo qual a população negra passou, acarretou consequências que se desdobram em suas realidades até a atualidade. Desse modo, o conteúdo do livro cumpre o papel sociológico de viabilizar a desconstrução do senso comum e dos preconceitos; todavia, ainda mostra-se um conteúdo desprovido de discussões que mobilizem o reconhecimento identitário de jovens negras, pois ainda que haja debates oportunos para que o tema “identidade” e “desigualdade” seja debatido na perspectiva interseccional, isso não acontece.

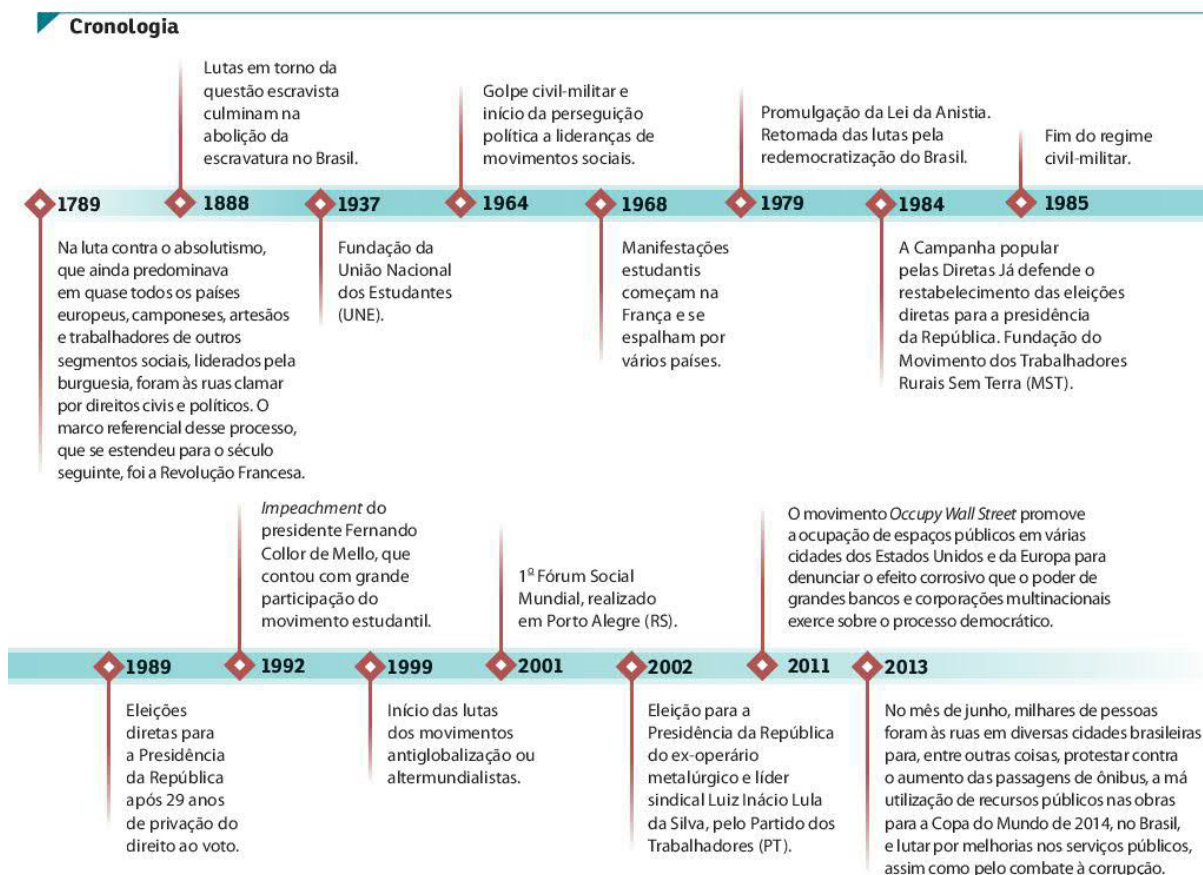
A terceira unidade, intitulada “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea”, é composta pelos capítulos seis, “Poder, política e Estado”; capítulo sete, “Democracia, cidadania e direitos humanos”; e capítulo oito, “Movimentos sociais”. Conforme proposto, será analisado o capítulo referente às discussões sobre movimentos sociais.

O capítulo em análise tem como objetivos gerais subsidiar a compreensão sobre as manifestações coletivas que historicamente construíram os movimentos sociais; propiciar a identificação de movimentos sociais na realidade social dos(as) estudantes; identificar os elementos que se identificam aos movimentos sociais, como aliados e oposição; tornar possível o reconhecimento das ações dos movimentos sociais para o avanço da cidadania; e analisar os limites e possibilidades das lutas sociais no tempo presente.

Nesse sentido, o conteúdo considera a interrelação entre as temáticas de cidadania e movimentos sociais, uma vez que a história destes aborda também a história de grupos desprivilegiados socialmente, que seguem se mobilizando politicamente rumo à luta por direitos negligenciados. Em suma, os(as) autores(as) descrevem movimentos sociais como sendo ações coletivas, com o objetivo de manter ou transformar determinado contexto sociopolítico. Desse modo, os movimentos sociais podem assumir ideologias dominantes, representando os ideais da elite, ou ideologias dominadas, representando as pautas políticas dos grupos sociais que ocupam a base da pirâmide social.

A seguir, os(as) autores(as) apresentaram a cronologia dos movimentos sociais, elencando os principais marcos históricos marcados por ações como estas.

Figura 14 – Cronologia “Movimentos sociais”



Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016, p. 196, 197.

Os(as) autores(as) ilustraram a explicação com uma imagem da Marcha sobre Washington a favor dos direitos civis da população afro-americana em 1963. Considera-se que este momento da discussão do livro seria oportuno para mencionar ou ilustrar a ascensão do feminismo negro no Brasil e no contexto norte-americano em meados dos anos 70. Ao assumir que os movimentos sociais têm a possibilidade de transformar os contextos de desigualdade vigentes, também se compreende que tornar os sujeitos cientes da existência de movimentos sociais que priorizem suas realidades sociais é parte integrante do processo de transformação. Em outras palavras, propiciar o contato entre estudantes negras e suas referências políticas pode viabilizar o processo reconhecimento identitário e empoderamento político. Entretanto, o debate sobre o feminismo negro como movimento social também é ausente nessa parte do livro.

A seguir, os(as) autores(as) expuseram os tradicionais e novos movimentos sociais, considerando que os primeiros surgiram com base na luta do movimento dos trabalhadores, com estruturas organizacionais hierárquicas, reconhecidos por travarem embates com o Estado em função da luta pelas transformações políticas e sociais que superem a opressão sobre a classe trabalhadora. Nesse sentido, foi mencionado que o movimento dos trabalhadores é responsável

pela criação dos sindicatos, às associações nacionais e internacionais entre a classe operária e os partidos políticos e pelas conquistas de direitos trabalhistas.

A despeito dos novos movimentos sociais, os(as) autores(as) apenas mencionaram que são caracterizados pelas pautas identitárias e pela reivindicação de direitos de minorias sociais como “mulheres, negros e homossexuais” (p. 202, 2016), tendo impulsionado suas ações no final do século XX.

De fato, as ações do movimento dos trabalhadores foram misteres para a garantia da cidadania da classe, por meio das lutas que alcançaram conquistas de direitos sociais, civis e políticos a toda sociedade. Contudo, a descrição dos novos movimentos sociais em linhas tão gerais, caracteriza um suposto descaso à relevância dos mesmos ao público que representam e à sociedade.

Apesar da grande participação dos movimentos sociais como forma de organização da sociedade civil e de pressão sobre o Estado, nem todos ganham a mesma visibilidade social, política e acadêmica no cenário brasileiro. Além disso, no contexto das pesquisas e análises sobre os movimentos sociais realizadas pelas Ciências Sociais e pela Educação no Brasil, algumas dessas formas de organização têm merecido mais destaque e interpretação teórica do que outras, tais como o Movimento Operário e Sindical, o Movimento Docente, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, entre outros. Esse processo tem possibilitado a construção de ausências no campo da produção científica sobre os movimentos sociais. (GOMES, 2017, p. 40)

Bem como salientou Gomes (2017), o debate sobre os novos movimentos sociais – que, coincidentemente, envolvem movimentos feministas negros e interseccionais – são escassos. Ao reconhecer este fato, é necessário que enquanto educadores(as) e cientistas sociais, nos mobilizemos a criar uma emergência desses debates no campo, uma vez que a compreensão dos fenômenos sociais teoricamente implica na transformação social prática em potencial.

Por fim, o capítulo contém um tópico específico aos movimentos sociais contemporâneos, tendo ganhado evidência a partir dos anos 70, como os movimentos feministas, negro, ambientalista, dentre outros. De acordo com os(as) autores(as), os movimentos sociais contemporâneos mudaram o foco utilizado pelos movimentos tradicionais, pois suas pautas envolvem diversas práticas sociais e não exclusivamente as ações do Estado.

Nesse sentido, considera-se que há uma tendência teórica a resumir os movimentos feministas e interseccional a movimentos identitários, quando na verdade mulheres negras vivenciam as influências da estrutura do Estado, mas vivenciam também a intersecção de outros marcadores sociais como a condição de ser mulher e negra em uma sociedade na qual o sistema

segue tendo suas bases fortalecidas por meio da disseminação das múltiplas formas de desigualdade e exploração.

Além de reflexos objetivos e estruturais, o contexto social comumente vivenciado por mulheres negras também influencia em aspectos subjetivos de suas realidades, como o processo de identificação étnico-racial. Portanto, identificar outras formas de opressão que se desdobram por diferentes estruturas construídas historicamente de formas distintas e se perpetuam também pela forma que o Estado opera na vida dos sujeitos, não reduz a importância política dos movimentos sociais contemporâneos.

Adiante, os(as) autores(as) definiram que os novos movimentos sociais operam pela garantia do direito de “grupos sociais minoritários”, mas considera-se válido defini-los como grupos minoritários *qualitativamente*, em função da desigualdade que marcam suas realidades sociais, pois grupos como a população negra brasileira não são minoria quantitativa.

Figura 15 – Reflexão e revisão “Democracia, cidadania e direitos humanos”

Reflexão e revisão	Questão 2
Questão 1 Os movimentos sociais configuram-se em uma estrutura de organização e participação coletiva da sociedade civil na construção da realidade. Percebe-se, assim, que a atuação desses movimentos esteve sempre conectada aos fenômenos históricos de diferentes realidades, sobretudo no decorrer do século XX. Com base nas informações presentes no capítulo: 1. Apresente exemplos da atuação de movimentos sociais no século XX. 2. Relate como os movimentos sociais se formam e atuam na construção de realidades democráticas e cidadãs. 3. Identifique diferenças entre os movimentos sociais tradicionais e os novos.	O que é feminismo É difícil estabelecer uma definição sobre o feminismo, pois este termo traduz um processo que se constrói no cotidiano, e não tem um ponto predeterminado de chegada. Como todo processo de transformação, contém contradições, avanços, recuos, medos e alegrias. O feminismo ressurge num momento em que outros movimentos denunciam a existência de formas de opressão que não se limitam ao econômico. Saíndo de seu isolamento, movimentos negros, de minorias étnicas, ecologistas, homossexuais se organizam em torno de sua especificidade e se completam na busca da superação das desigualdades sociais. Esta complementação não implica uma fusão desses movimentos, que mantêm a sua autonomia e formas de organização. Entretanto, não são movimentos desvinculados, pois as fontes da discriminação não são isoladas. Existem conexões significativas entre tais movimentos, que se somam na busca de uma nova sociedade. ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. <i>O que é feminismo</i>. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985. p. 7-8. (Adaptado). Nas últimas décadas, o fenômeno social de que trata o texto tem buscado: a) recursos para a manutenção do <i>status quo</i>. b) garantir os direitos das minorias sociais que atuam isoladamente. c) defender minorias com organização e demandas próprias. d) desvincular as minorias que têm demandas distintas. e) ampliar os direitos das mulheres.

Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016, p. 209.

Os exercícios desenvolvidos para as atividades do estudo ao final do capítulo (ver figura 15) propõem a revisão das principais características e contribuições dos movimentos sociais tradicionais e contemporâneos na construção de realidades mais democráticas. Há uma questão que aborda o feminismo, porém aparece de uma maneira pouco aprofundada; além disso, o capítulo pouco apresentou o debate sobre o movimento feminista.

O capítulo dez, intitulado “Estratificação e desigualdades sociais” tem como objetivos gerais do capítulo sugerem subsidiar a compreensão dos(as) estudantes acerca das principais características das diversas formas de estratificação e desigualdades sociais, a fim de tornar possível uma análise sobre as transformações que envolvem o processo de estruturação da desigualdade social no Brasil.

Os(as) autores(as) ilustraram a capa do capítulo com imagens que remetem à desigualdade social, como a manifestação de garis realizada em 2014 na cidade do Rio de Janeiro e a imagem de uma criança branca com sua ama de leite, em uma foto de 1860, o que remete à uma das causas da estrutural desigualdade racial, de gênero e de classe sob as quais as mulheres negras sobrevivem historicamente. A questão central que norteia o início do debate da temática refere-se a qual o impacto que a desigualdade social acarreta na vida da juventude.

Ao longo do capítulo foram apresentadas a definição de conceitos importantes para a compreensão da desigualdade social, como os conceitos de estratificação, estrutura e mobilidade social. A explicação sobre as formas de estratificação – castas, estamentos e classes – é aprofundada ao longo do texto. Os(as) autores(as) relacionaram o conceito de classes à desigualdade social, uma vez que esta é a forma de estratificação operante no sistema capitalista; adiante, são apresentadas as perspectivas clássicas de Marx e Weber em torno do conceito, articulando-as à realidade cotidiana.

Em seguida, os(as) autores(as) desenvolveram um tópico acerca da “Interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas” no contexto brasileiro, onde mencionaram as primeiras explicações sobre o problema da desigualdade que surgiram no país. A partir do final do século XIX, a pobreza era justificada em uma perspectiva determinista, uma vez que se admitia que a influência do clima tropical tornava as pessoas preguiçosas e tornava os(as) brasileiros(as) incapazes de construir conhecimento como os europeus. Em contrapartida, é apresentada a visão do sociólogo Renato Ortiz (1947-), que reitera que a história brasileira acerca da desigualdade é influenciada por uma perspectiva determinista, sob a qual clima e raça eram utilizados para justificar a indolência do(a) brasileiro(a), reforçando inclusive as teorias eugenistas. (SILVA et al., 2016, p. 241)

Nesse sentido, os(as) autores(as) citam os nomes dos pensadores sociais brasileiros que eram influenciados pelo determinismo e pela eugenia, como Silvio Romero (1851 – 1914), Nina Rodrigues (1862 – 1906) e Euclides da Cunha (1866 – 1909). Posteriormente, essas concepções são substituídas no livro pela necessidade de reconhecer que na sociedade contemporânea pode existir distintas formas de desigualdade, envolvendo os marcadores sociais da diferença como raça, classe, gênero, geração, etnia, orientação sexual, dentre outros.

Nesse aspecto do livro, considera-se que uma análise interseccional se faz presente e as especificidades dos sujeitos passam a ser descritas. No tópico “As desigualdades de gênero e de raça no Brasil”, os(as) autores(as) mencionam que o imaginário social é marcado por uma série de crenças e tradições, que criam e naturalizam a existência de sujeitos cujas características biológicas e culturais norteiam a dominação de uns sobre outros. Perspectivas como essas são responsáveis pela perpetuação do machismo e do sexismo, que entende a dominação do homem sobre a mulher, de modo que a mesma se desdobra por todas as instituições sociais estruturalmente.

No mundo do trabalho, por exemplo, de acordo com a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) realizada pelo IBGE, em 2011 as mulheres ganharam, em média, até 28% menos que os homens para desempenhar as mesmas funções. Apesar de a legislação determinar que não haja diferença salarial entre os sexos, tanto na Constituição quanto na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pesquisas [...] demonstram que que 2002 pra cá [...] as mulheres aumentaram sua participação no mercado de trabalho [...] e melhoraram o grau de instrução em relação aos homens, mas continuam recebendo menos do que eles. (SILVA et al., 2016, p. 242)

Nessa perspectiva, os(as) autores(as) sugeriram uma análise com recortes de gênero, ao admitir que a desigualdade se intensifica à medida que outras especificidades são percebidas. Contudo, a análise sobre as desigualdades raciais, de gênero e classe não tem a análise feita sobre como repercutem na vida das mulheres negras, que vivenciam ainda uma realidade bem distinta das mulheres do contexto supracitado, pois vivenciam amplamente a situação do desemprego.

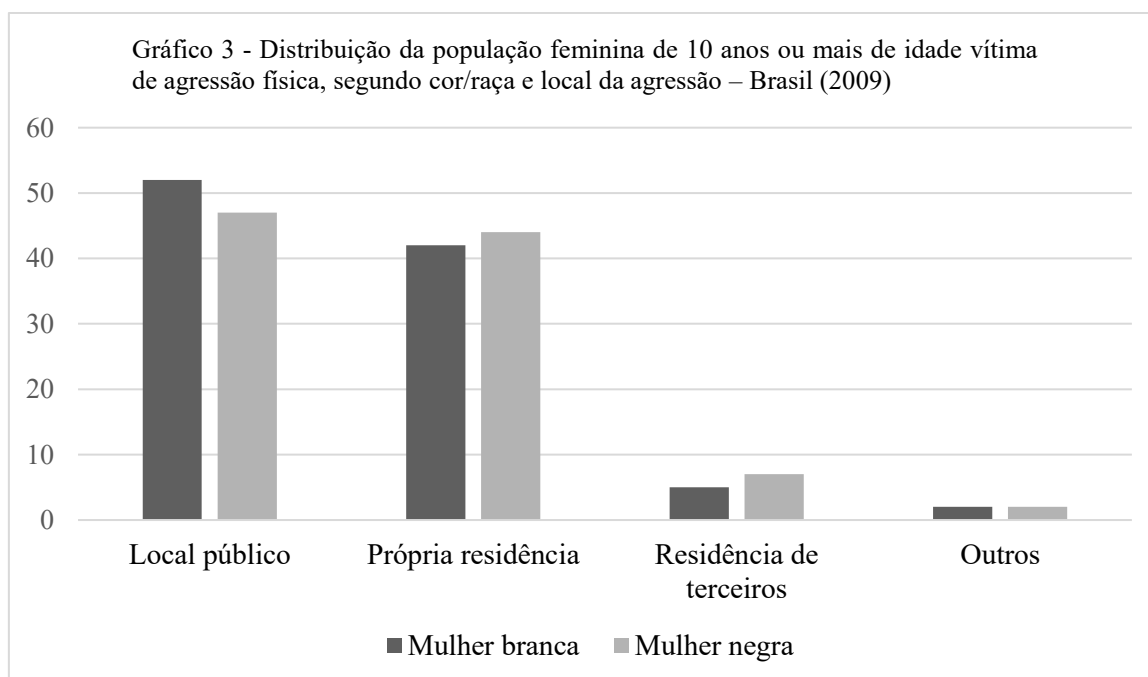
A seguir, o conteúdo do livro abordou a incidência da violência doméstica como uma problemática da desigualdade de gênero.

De acordo com a estudiosa [Raquel Rolnik (1956-)], muitas mulheres não conseguem romper o ciclo da violência porque não possuem alternativas economicamente viáveis de moradia. Os salários mais baixos para a mesma atividade também impactam a

dependência financeira eu elas têm dos companheiros e familiares e, portanto, limitam sua autonomia. (SILVA et al., 2016, p. 242)

É sabido que as mulheres negras são as que mais sofrem com as sobreposições de outros grupos na pirâmide social e, conseqüentemente, são as que mais vivenciam as situações de vulnerabilidade social, inclusive no aspecto da violência doméstica; porém, o texto do livro didático não evidencia as especificidades do ponto de vista interseccional entre gênero e raça.

De acordo com o “Dossiê de mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”, Jackeline Romio (2013) analisou que em relação à violência física de acordo com os marcadores sociais de cor e gênero, as mulheres negras são as mais violentadas na própria residência ou na residência de terceiros. Conforme a autora e os dados apresentados pela mesma no gráfico 3 expressam, esse é um dado significativo, tendo em vista que a violência doméstica é caracterizada pela violência sofrida no âmbito de casa e, de acordo com os dados, as mulheres negras estão mais sujeitas a esse tipo de violência que as mulheres brancas.



Fonte: ROMIO, J. A. F, 2013. IBGE (2010). Elaboração: Disoc/Ipea.

A seguir, os(as) autores(as) apresentaram como a desigualdade repercute na realidade social dos(as) jovens brasileiros(as). De acordo com a Pnad de 2011, entre os jovens de 18 a 24 anos, os(as) jovens negros(as) sofrem mais com a exclusão escolar que os(as) jovens brancos(as). Conseqüentemente, os dados expressam as problemáticas de permanência e evasão

escolar vivenciados por esses(as) jovens. Além disso, os jovens negros são as maiores vítimas de homicídio, conforme expressa o “Mapa da violência de 2014”⁵⁵: “enquanto a taxa de brancos assassinados caiu de 19.846 em 2002 para 14.928, o número de negros mortos subiu de 29.656 para 41.127 no mesmo período [2002-2012]”. (SILVA, et al., 2010, p. 244)

No último tópico do capítulo, intitulado “Igualdade de oportunidades x desigualdade de condições: um longo caminho a percorrer”, os(as) autores(as) do livro avaliaram que os dados que expressam desigualdades sociais, econômicas, de gênero e raciais ainda são incidentes do Brasil, embora políticas públicas e ações afirmativas tenham sido efetivadas. Nesse sentido, percebe-se a relação entre a desigualdade social brasileira e a desigualdade de oportunidades de ascensão social por algumas camadas. Em outras palavras, a realidade social de grupos diferentes também se distingue, implicando no fato de que o sucesso das pessoas independe de seus esforços e decisões pessoais. Essas realidades são moldadas pelo grau de escolaridade e ocupação dos pais, oportunidade de ter a vida escolar em uma instituição de qualidade, além de outros elementos que perpassam pelas dimensões estruturais das diversas formas de opressão e desigualdade que operam no sistema capitalista moderno. (SILVA et al., 2016, p. 249)

Nas atividades de revisão do conteúdo (ver figura 16), as questões que abordam a temática de gênero igualmente não relacionam “raça” à proposta elaborada. Em suma, ainda que o conteúdo viabilize a reflexão sobre a interseccionalidade, que pode ser ponderada pelo(a) educador(a) em sala de aula, o termo não é mencionado neste capítulo. Ou seja, pautar a interseccionalidade mediante o conteúdo deste capítulo analisado, ficaria a cargo da consciência política do(a) professor(a) em relação à importância de pautar a negritude feminina nessas discussões.

⁵⁵ Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf. Acesso em: 03 mar. 2016. (SILVA et al., 2016, p. 244)

Figura 16 – Reflexão e revisão “Estratificação e desigualdades sociais”

Reflexão e revisão

Questão 1

A análise e a reflexão sobre a desigualdade social sempre ocuparam lugar importante nas obras das Ciências Sociais, uma vez que se trata de um fenômeno presente em todos os contextos da sociedade. Ainda que, pelo senso comum, esse conceito geralmente esteja relacionado apenas à esfera econômica, a desigualdade social pode se configurar com base em múltiplas variantes, uma vez que as sociedades são organizadas e hierarquizadas considerando diferentes aspectos.

Tendo como referência a análise desse trecho e de tudo o que foi debatido no capítulo, realize as atividades a seguir.

1. Identifique algumas das múltiplas variáveis que podem determinar a reprodução das desigualdades sociais no Brasil.
2. Procure avaliar a importância que têm as várias políticas públicas voltadas para as minorias sociais, como mulheres, indígenas e negros no que se refere à mudança nos padrões de mobilidade social no Brasil.

Questão 2



A divisão desigual do trabalho doméstico é uma das faces da divisão injusta de gênero no Brasil.

A charge retrata um fenômeno comum na sociedade brasileira: a desigualdade de gênero. Sobre esse tema, é correto afirmar que:

- a) é tão ínfimo que nos últimos anos deixou de fornecer dados relevantes para os estudos sobre a desigualdade social brasileira.
- b) a desigualdade de gênero existente no Brasil permanece restrita aos estratos pobres da população, tendo em vista que nas elites ela não constitui o que se poderia chamar de um fenômeno recorrente.

- c) a desigualdade social no Brasil é apenas econômica, de modo que a charge não expressa uma realidade brasileira.
- d) a desigualdade de gênero no Brasil é algo que remonta ao período colonial e apesar dos muitos avanços ainda constitui um fenômeno bastante recorrente na sociedade.
- e) a desigualdade social no Brasil é apenas de gênero, pois as mulheres costumam ser discriminadas em praticamente todas as esferas sociais, seja na família, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida social e cultural.

Questão para debate

Brasil é 18º em índice mundial de progresso social, diz pesquisa

Na América do Sul, país fica atrás do Chile e da Argentina

País decepciona em itens como “segurança pessoal” e “respeito a mulheres”

O Brasil está classificado no 18º lugar em lista de 50 países que tiveram seu desempenho social e ambiental avaliado em novo indicador lançado nesta quarta-feira (4), chamado Índice de Progresso Social, que foi concebido pelo professor da Harvard Business School, Michael Porter, e pela instituição Social Progress Imperative.

Em primeiro lugar no ranking ficou a Suécia, seguida pelo Reino Unido e pela Suíça. Na outra ponta, a Etiópia ficou na última colocação (50ª), antes da Nigéria, na 49ª, e da Uganda, na 48ª.

O índice é uma pontuação calculada de 0 e 100. Para ficar na 18ª colocação, o Brasil teve pontuação 52,27. A Suécia, por exemplo, ficou com 64,81 para levar o primeiro lugar e a Etiópia teve nota 32,13 para ficar em último lugar. [...]

Brasil decepciona em segurança

Para a medição, foram analisados dados de 52 fontes, agrupadas em três categorias principais, que são: necessidades humanas básicas, onde o Brasil ficou na 30ª posição, fundamentos de bem-estar, na qual o país ocupou o 20º lugar, e oportunidades, cuja posição foi a 16ª.

Dentro de cada um desses tópicos, há subitens. Em oportunidades, um dos quesitos que puxaram o Brasil para cima é o “tolerância e respeito”, onde o país ocupa a segunda posição. Ainda dentro do mesmo tópico, de oportunidades, no subitem “igualdade de oportunidades para minorias étnicas”, o Brasil aparece em primeiro lugar.

O capítulo “Gêneros, sexualidades e identidades” tem como objetivos gerais subsidiar a compreensão dos conceitos de sexo, gênero e sexualidade, suas relações e interseccionalidades; permitir a identificação e análise da desigualdade e violência provenientes de padrões de comportamento de gênero e sexualidade; propiciar a avaliação sobre como as instituições e os aspectos simbólicos podem influenciar nos papéis sociais que envolvem sexo e sexualidade; e permitir a identificação sobre como os movimentos sociais modificaram as perspectivas sobre sexualidade, criando novas pautas políticas pela garantia dos direitos civis e sociais das minorias.

Dentre as ilustrações da abertura do capítulo, também há a imagem de um casal *gay*, com uma breve legenda comentando sobre a luta pelo reconhecimento de casais homossexuais como possuidores de direitos perante a legislação e a sociedade; além da foto de Elena Serova, uma cosmonauta russa, em uma nave espacial, representando a ocupação de mulheres em lugares que são comumente associados a espaços masculinos, por meio das mudanças de paradigmas sobre as relações de gênero. Não consta, nas imagens iniciais, nenhuma representação de mulheres negras.

O tópico inicial do capítulo propõe a reflexão de que a temática de gênero e identidade sexual tem se tornado um *tabu*, de modo que as abordagens feitas em sala de aula, mídia, materiais didáticos, etc. sobre o tema têm enfrentado resistências e tentativas de silenciamento. Porém, o conteúdo não menciona sobre as falácias sobre a presença da suposta “ideologia de gênero nas escolas” e as consequências disso em uma sociedade diversa e heteronormativa.

Bem como salientaram Toni Reis e Edla Eggert (2017), as inverdades que envolvem associação à depravação moral aos atuais Planos de Educação, acerca das discussões que envolvem a temática de gênero e sexualidade têm sido um ataque à igualdade de gênero e a redução da violência de gênero ou pela orientação sexual. De acordo com os autores, no Brasil, foram elaborados e ratificados documentos que pautam a educação e a igualdade de direitos, nos quais se incluem a garantia ao debate sobre gênero e sexualidade.

Nessa perspectiva, Reis e Eggert (2017) analisaram que a questão de orientação sexual e identidade de gênero também compõem o campo dos direitos humanos bem como no campo da educação, de tal modo que cause reflexo nas recentes legislações federais brasileiras. Conforme o Estatuto da Juventude, na parte que se refere o Direito à Diversidade e à Igualdade, é determinado que os(as) jovens não sejam discriminados(as) inclusive pelo sexo ou orientação

sexual (BRASIL, 2013)⁵⁶, e que para garantir o direito dos(as) jovens à diversidade e à igualdade a ação do poder público deve garantir a inclusão de

[...] temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito. (BRASIL, 2013).

Ao mencionarem, no início do capítulo quatorze, que o debate sobre gênero e sexualidade é um *tabu*, considera-se que há uma tendência na fala dos(as) autores(as) do livro em reforçar no imaginário dos(as) estudantes que este tema é tão problemático quanto os líderes fundamentalistas têm defendido que seja, quando na verdade, trata-se legalmente de um tema de imprescindível debate para a garantia da democracia, da diversidade e da cidadania dos sujeitos que integram essa diversidade.

Adiante, o conteúdo do livro trouxe a informação sobre o fato de que, ainda que o debate de gênero e sexualidade seja “polêmico”, tem sido amplamente abordado pelos movimentos sociais “ligados aos direitos daqueles considerados ‘diferentes’” (SILVA et al., 2016, p. 330). Embora Hall (2006) nos tenha permitido inferir que as identidades de fato se constituem por meio da percepção das diferenças entre os sujeitos e o outro, ao se referir às minorias qualitativas como “diferentes” após mencionar que o debate dos fenômenos que envolvem suas realidades sociais – como o gênero e a sexualidade – são *tabus*, os(as) autores(as) do livro também podem reforçar a perspectiva dos estereótipos que marginalizam os sujeitos que não integram o padrão dominante, como negros(as), mulheres, comunidade LGBT. Além disso, a perspectiva interseccional também se compromete, tendo em vista que as especificidades são reconhecidas de forma “diferente”, “fora do comum”.

Bem como salientou Audre Lorde (1980) como pesquisadora negra e lésbica, a história europeia e ocidental reduz a visão sobre as diferenças humanas de forma simplista, explicitando relações entre dominantes e dominados, bom e mau, superior e inferior. De acordo com a autora, em um contexto social em que “bom” está relacionado a definição de benefícios e não às necessidades humanas, sempre existirão grupos sociais que, diante de opressões estruturais, são

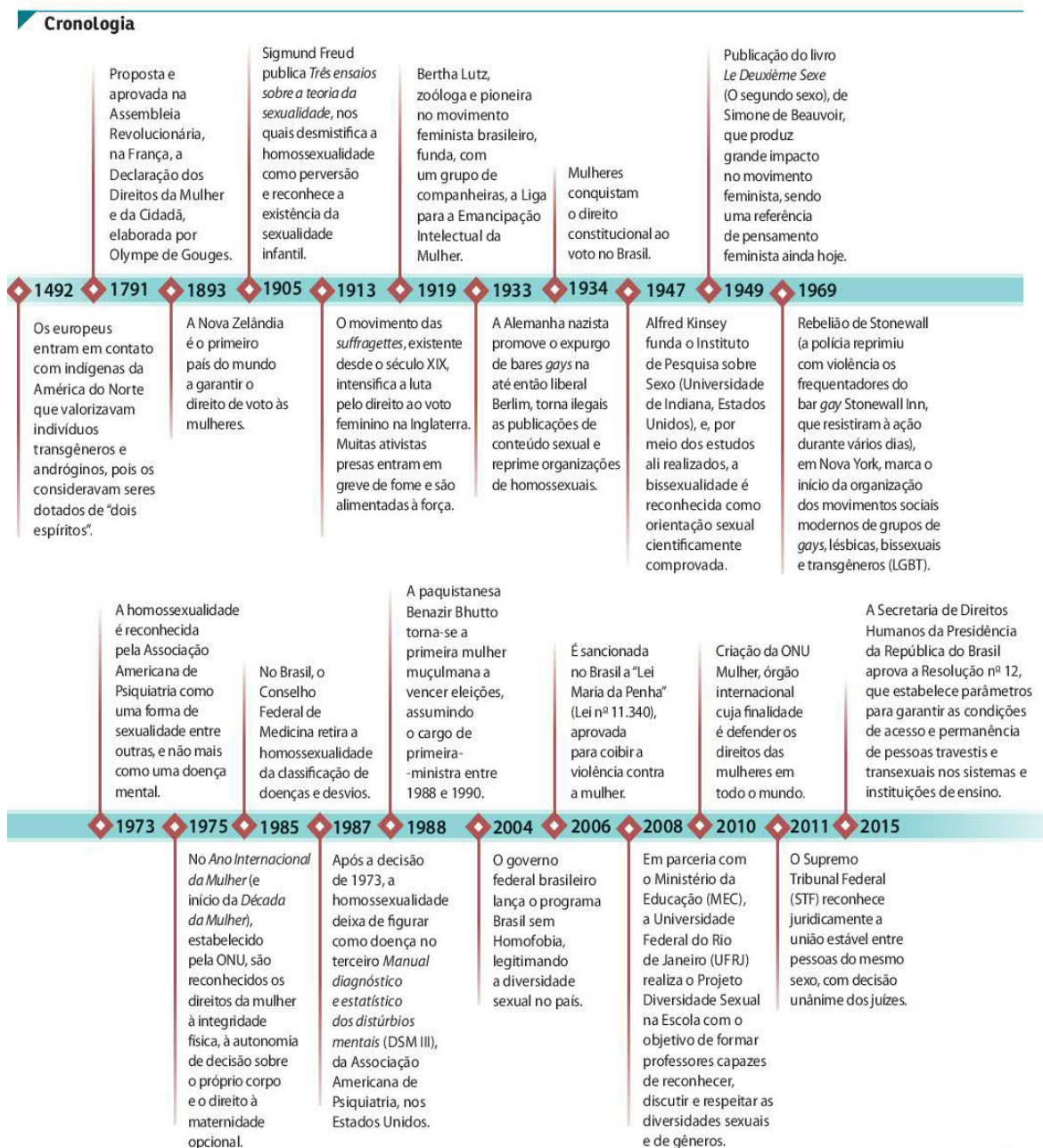
⁵⁶ Análise de Reis e Eggert (2017) sobre a Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 ago. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 14 out. 2015.

produzidos para sentir que são exceções que ocupam lugares de inferiorização e desumanização, como negros(as), classe operária, emigrantes, pessoas idosas, mulheres e comunidade transgênero, homossexual, etc.

Portanto, é necessário compreender que a interseccionalidade também envolve a realidade social de mulheres negras lésbicas, que têm por suas vivências perpassados os marcadores de raça, gênero, classe e também de sexualidade e, por vezes, idade. Desse modo, classificar grupos sociais que não integram o contingente que compõem os padrões heteronormativos, brancos e masculinos como diferentes, apenas os resume ao lugar social marginalizado o qual lhes é delimitado constantemente diante uma estrutura social excludente.

Silva (2016) e os(as) demais autores(as) do livro consideraram que o principal aspecto da discussão de gênero e sexualidade diz respeito ao enfrentamento da violência contra mulheres e não-homossexuais. Nesse sentido, o conteúdo pretende prover a análise dos aspectos velados da violência de gênero e a compreensão dos fenômenos simbólicos e sociais que se desdobram na violência contra esse público (SILVA et al., 2016, p. 330). Em seguida, os(as) autores(as) apresentam a cronologia (ver figura 15) dos marcos históricos que consideram mais importantes para a luta das mulheres e comunidade LGBT.

Figura 17 – Cronologia “Gêneros, sexualidades e identidades”



Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016, p. 330, 331.

Observa-se novamente a ausência da participação histórica de mulheres negras na cronologia apresentada no livro (ver figura 17). Diante disso, é importante mencionar que, conforme analisado por Kia Caldwell (2010), a institucionalização dos estudos sobre mulheres negras e a participação política das mesmas são aspectos consideráveis para a luta antirracista e feminista. De acordo com a autora, no final do século XIX, foi possível perceber a emergência do engajamento social de mulheres negras, bem como o aumento de publicações de cunho literário, jornalístico, político, dentre outros. As participações das mulheres negras em espaços

de debates políticos narravam as especificidades que marcam a realidade social das mesmas em relação a raça e ao gênero durante a escravidão e a segregação racial no pós-abolição. (CALDWELL, 2010, p. 20)

Em relação ao ponto de vista da pesquisa em questão, aspectos históricos como esses devem ser problematizados do ponto de vista sociológico e interseccional nos materiais didáticos da disciplina, a fim de que os(as) alunos(as) em geral e as jovens negras possam reconhecer os processos históricos que perpassam a realidade das mesmas e, dessa forma, possam agir criticamente em contextos em que a desigualdade de gênero, o racismo e o distanciamento com a identidade étnico-racial incide.

Ao longo do texto, os(as) autores(as) do livro ilustraram as páginas com imagens de casais homossexuais com filhos(as) adotivos, a fim de representar a luta pelo reconhecimento legal das uniões de casais do mesmo sexo ou transgêneros; e famílias “tradicionais”, a fim de estimular a reflexão sobre as problemáticas de exclusão e lutas sociais que envolvem as transformações das relações de gênero em confronto com os valores consolidados por padrões culturais de instituições como a família.

Figura 18 – Ilustrações “Gêneros, sexualidades e identidades”



Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016, p. 331.

Nesse aspecto da análise, vale destacar que as fotos das “famílias tradicionais” (ver figura 18) se tornam expressivas quando sugerem que a família composta por sujeitos brancos tem a figura do pai presente, enquanto a imagem que representa uma família negra tem apenas uma mãe e os filhos. Essa problematização também envolve aspectos tangentes à análise interseccional, tendo em vista que, bem como apontou Ana Cláudia Lemos Pacheco (2008) por meio da pesquisa de Elza Berquó (1987),

i) A miscigenação vem sendo realizada muito mais pela preferência afetiva de homens negros por mulheres brancas do que de mulheres negras com homens brancos; ii) as mulheres negras (pardas + pretas) são as menos preferidas para uma união afetiva estável pelos homens negros e brancos, e, por isso, perdem na disputa matrimonial-afetiva para as mulheres brancas; iii) como resultante desta disputa, haveria um excedente de mulheres negras solitárias, sem parceiros para contraírem uma união. (PACHECO, 2008, p. 6)

Desse modo, é possível inferir que a raça e o gênero, interseccionam-se de forma a repercutir em aspectos subjetivos da vivência negra feminina, como em suas escolhas afetivas. Contudo, isso também não é levado em conta no conteúdo do livro, embora seja uma questão relativa ao que o próprio título do capítulo em análise pretende abordar: identidades e gênero.

Adiante, os(as) autores(as) se atem ao significado e explicações sobre os conceitos de sexo e gênero, com base na perspectiva de Sigmund Freud (1856 – 1939) e Simone de Beauvoir (1908 – 1986). Em meados do século XIX, o tema da sexualidade e dos comportamentos humanos a despeito de desejos e afetividades passou a ser um dos principais objetos de estudo da Psicanálise Freudiana. De acordo com Freud, a relação entre sexualidade e sexo é estabelecida na infância entre a criança e as figuras materna e paterna, bem como pelo marco da identificação da ausência ou presença do *falo* no corpo. Para o autor, os comportamentos feminino e masculino se estabelecem a medida em que a criança identifica que tem ou não um pênis. Assim, o masculino estaria relacionado ao *falo* e o feminino à identificação da ausência deste. Essa relação marcou a Psicanálise para explicar os comportamentos considerados femininos causados por essa “castração” e os comportamentos considerados masculinos, relacionados à posse do *falo*. (SILVA et al., 2016, p. 332)

Silva (2016) e os(as) demais autores(as) mencionam que, posteriormente, a perspectiva de gênero de Freud foi questionada por psicanalistas e autoras feministas. Simone de Beauvoir, a exemplo, não compactuava com a visão de que o determinismo anatômico relativo aos órgãos genitais poderia determinar características relativas ao comportamento humano a despeito do gênero. De acordo com Beauvoir, é necessário analisar os fenômenos culturais e sociais que envolvem a construção dos padrões masculinos e femininos, que limitam a expressão dos sujeitos em torno de identidades heteronormativas. Portanto, para Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se mulher” (SILVA et al., 2016, p. 333). Nesse aspecto da discussão, considera-se pertinente propor a reflexão de que mulher Beauvoir pode estar se referindo e ampliar e subsidiar a discussão sobre as diversidades presentes nos grupos de mulheres.

De acordo com os estudos de Cláudia Pons Cardoso (2014), Lélia Gonzalez (1934 – 1994) foi uma expoente do pensamento feminista negro no Brasil entre os anos 70 e 80. Conforme esta analisou, tornar-se um sujeito feminino e negro, simultaneamente, exige o enfrentamento de um percurso de construção identitária e resistência política, uma vez que não pode prescindir da recusa de se deixar ser definida pelo olhar do outro, rompendo com os processos de embranquecimento. Desse modo, tornar-se negra requer a valorização e a recuperação da história e da cultura negra atrelado ao enfrentamento do racismo. (CARDOSO, 2014). Conforme mencionou Gonzalez (1988) à guisa do pensamento de Beauvoir,

[...] quando esta [Simone de Beauvoir] afirma que a gente não nasce mulher, mas que a gente se torna (costumo retomar essa linha de pensamento no sentido da questão racial: a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista). Se a gente não nasce mulher, é porque a gente nasce fêmea, de acordo com a tradição ideológica supracitada: afinal, essa tradição tem muito a ver com os valores ocidentais. (GONZALEZ, 1988, p. 2 apud CARDOSO, 2014, p. 973)

Portanto, ainda que o pensamento de Simone de Beauvoir seja um pensamento fundamental para o estudo e compreensão das relações de gênero, manter a habitualidade de direcionar-se a ele – assim como a demais perspectivas clássicas –, sem atentar-se às diversidades que perpassam o meio social, redundaria na perpetuação de discursos pouco representativos às jovens e mulheres negras. Conforme mencionou González (1988), a tendência a generalização que aparece em discursos que não evidenciam as especificidades, endossa os valores coloniais. (CARDOSO, 2014)

No tópico seguinte do capítulo, Silva (2016) e os(as) demais autores(as) se ativeram à discussão sobre o “Patriarcado e seus efeitos”. De maneira introdutória, é explicado o significado de patriarcado, como sendo um sistema de poder análogo à escravidão, estabelecido para submeter as mulheres à dominação masculina, restringindo-as ao domínio privado, enquanto os homens assumem o domínio do âmbito público. Assim como a escravidão, esse sistema deixou heranças que repercutem até o presente na vida dos indivíduos, sobretudo das mulheres. Entretanto, vale novamente destacar que, ao se admitir uma análise interseccional dos fenômenos sociais e históricos, é necessário se atentar para as especificidades que integram a vida de mulheres brancas e não-brancas.

Conforme apresentou Pacheco (2008), Osmundo de Araújo Pinho (2004)⁵⁷, [...] identificou em sua pesquisa três tipos de estereótipos negativos sexualizados e racializados elaborados sobre as mulheres negras na Bahia e no Brasil. O autor identifica o estereótipo de “mulata sexual”, “mulata do Acarajé”, amplamente naturalizado na Bahia, e “empregada doméstica, criada, ama-de-leite”, também associados ao colonialismo escravista. Com base nesses estereótipos que se engendram no imaginário social, Pacheco (2008) analisou

[...] que tais representações sociais sobre as mulheres negras no cenário baiano e brasileiro, ordenam as vidas e a afetividade desses sujeitos. Ou seja, além dos estereótipos mencionados, há uma representação social baseada na raça e no gênero a qual regula as escolhas afetivas das mulheres negras. A mulher negra e mestiça estariam fora do “mercado afetivo” e naturalizada no “mercado do sexo”, da erotização, do trabalho doméstico, feminilizado e “escravizado”; em contraposição, as mulheres brancas seriam, nessas elaborações, pertencentes “à cultura do afetivo”, do casamento, da união estável. (PACHECO, 2008, p. 13)

No contexto em que se apresenta uma relação entre patriarcalismo e escravidão, é necessário analisar que, além das consequências do patriarcado, as mulheres negras também lidavam com as consequências da escravização de seus corpos, tendo sido vítimas da exploração da força de trabalho doméstica e sexual, além de estarem submetidas ao contexto subumano da escravidão. Por motivos como estes, presentemente as mulheres negras são mais hipersexualizadas que as mulheres brancas e, do ponto de vista sociológico e interseccional, isso deve ser problematizado para então, ser potencialmente desnaturalizado, subsidiando a construção da negritude feminina.

Considera-se que a perspectiva de Gonzalez e Pacheco (2008) são fundamentais para que os(as) estudantes em geral e as jovens negras compreendam os processos sociais e históricos que moldam as vivências femininas e negras. Mas Silva (2016) e os(as) demais autores(as), nesse aspecto da discussão do livro didático, apresentaram determinada atenção a intersecção entre raça e gênero no que diz respeito aos reflexos do patriarcalismo.

A pesquisadora brasileira Neuma Aguiar (1938-) analisou as diferentes perspectivas do pensamento social brasileiro acerca do patriarcado, considerando a importância da compreensão do arbítrio de poder na família brasileira. Segundo sua avaliação, um dos autores que mais se concentraram no estudo do patriarcado foi Gilberto Freyre: ele entendeu o patriarcalismo como uma estratégia de colonização portuguesa. Nesse

⁵⁷ Pinho, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação, *Cadernos Pagu* (23), julho-dezembro de 2004, pp. 89-119. Citado por Pacheco (2008).

contexto, a casa-grande, o ambiente rural, o latifúndio, a escravidão e a exploração sexual das mulheres negras são elementos fundamentais para a compreensão do estabelecimento do poder masculino. (SILVA et al., 2016, p. 335)

A atenção que os(as) autores(as) do livro apresentam sobre a interseccionalidade entre raça e gênero, escravidão e patriarcado se resumem, a princípio, no trecho supracitado. Ou seja, em linhas gerais, Silva (2016) e os(as) autores(as) consideram que compreender as relações do período colonial é importante para compreender como o poder masculino se estabelece e, nessa perspectiva, a exploração sexual das mulheres negras se torna apenas um elemento que deve ser analisado para que essa compreensão seja viabilizada. Contudo, não são mencionadas as problemáticas existentes por trás das relações do período colonial, raça, gênero e a naturalização de estereótipos inferiorizantes de corpos negros femininos.

Portanto, considera-se que a compreensão da raiz do surgimento de fenômenos como o racismo e o sexismo que recaem sobre os corpos de mulheres negras são importantes para propiciar a compreensão das vicissitudes que envolvem o reconhecimento da negritude feminina e a necessidade de problematização e desconstrução das opressões que circundam as mesmas. Além disso, Gilberto Freyre é citado nesta parte do livro como um autor protagonista para a compreensão do patriarcado. Ora, compreender os elementos que se estruturaram historicamente e repercutem na atualidade subestimando a imagem de mulheres em geral, mas especificamente de mulheres negras, pela ótica de um autor que subsidia referenciais teóricos sobre uma suposta democracia racial – que, de fato é, inexistente – torna-se incoerente em um contexto em que se pretende ser interseccional.

O próximo tópico de discussão do capítulo do livro versa sobre “A divisão sexual do trabalho: a mulher entre o público e o privado”. De acordo com os(as) autores(as), no Brasil e na maioria dos países do mundo houve um aumento da participação feminina em âmbitos de trabalho anteriormente dominados por homens. Porém, os dados estatísticos indicam que as mulheres ganham 30% a menos que os homens para desempenhar as mesmas funções profissionais. (SILVA et al., 2016, p. 337)

Esta é uma realidade existente, mas novamente, analisar fenômenos sociais como a desigualdade salarial decorrente da desigualdade de gênero, sem analisar as especificidades que envolvem a realidade das mulheres negras, reproduz um equívoco metodológico do ponto de vista interseccional. Bem como já mencionado, as mulheres negras seguem ocupando a base da

pirâmide econômica em relação a ascensão econômica ao longo dos anos (ver tabela 1, 2, 3, 4). Porém, esse fenômeno não é mencionado no tópico do livro em análise.

Posteriormente, os(as) autores mencionaram que, com o desenvolvimento do capitalismo na Europa e no mundo, as mulheres passaram a exercer ofícios no espaço público, principalmente em indústria. Nesse sentido, a problemática gira em torno do fato de que a mão de obra feminina e infantil era genérica e de baixo custo, desse modo, eram mais rentáveis do ponto de vista da acumulação e circulação do capital.

Diante disso, os(as) autores(as) aludiram sobre a “divisão técnica e social do trabalho”, fragmentando e especializando mais as funções. Nessa perspectiva, surge a divisão sexual do trabalho, associando os espaços públicos como “produtivos” e os espaços privados como “reprodutivos”. Assim, resgata-se o contexto histórico que compreende os séculos XIX e XX, em que diversas leis de “proteção” à mulher proibiam o trabalho feminino em ocupações consideradas “pesadas ou perigosas” uma vez que isso poderia acarretar problemas morais se as mulheres tivessem mais mobilidade no âmbito público. (SILVA et al., 2016, p. 338)

Ante a consideração acima, considera-se pertinente retomar a perspectiva de bell hooks (2015) sobre as proposições de Betty Friedan. Para esta,

“Não podemos continuar a ignorar essa voz íntima da mulher, que diz: Quero algo mais que meu marido, meus filhos e minha casa”. A autora definiu esse “mais” como profissões, sem discutir quem seria chamado para cuidar dos filhos e manter a casa se mais mulheres como ela própria fossem libertadas do trabalho doméstico e tivessem o mesmo acesso a profissões que têm os homens brancos. Ela não falou das necessidades das mulheres sem homem, sem filhos, sem lar, ignorou a existência de todas as mulheres não brancas e das brancas pobres, e não disse aos leitores se era mais gratificante ser empregada, babá, operária, secretária ou uma prostituta do que ser dona de casa da classe abastada. (bell hooks, 2015, 194)

Nesse sentido, ainda que seja legítima e necessária a pauta feminista que preza pela colocação das mulheres no mercado de trabalho, junto a melhores condições de trabalho, o conteúdo do livro, assim como a visão de Friedan, ignoram as demais vivências que envolvem a realidade de mulheres que sempre tiveram que trabalhar por outrora terem sido exploradas pela escravidão e, presentemente, serem exploradas pelo capitalismo e sofrerem os desdobramentos das opressões racistas neste e em outros contextos.

O tópico seguinte a ser abordado no material didático é intitulado “Interseccionalidades: raça, classe e gênero”. Na introdução do tópico, os(as) autores(as) resgatam que as feministas

de vertente radical consideram o patriarcado e a dominação masculina como os fenômenos que submetem as mulheres em uma condição “dominante” na estrutura social. Desse modo, essas feministas assumem a existência de “identidades” femininas com base na posição que ocupam na sociedade, dentro da relação de poder entre homens e mulheres; consequentemente, as categorias “homem” e “mulher” se tornam categorias universalizantes.

Nesse aspecto, reitera-se a perspectiva de Lélia Gonzalez, que afirma que toda generalização em relação aos aspectos de gênero, classe e raça tendem a excluir as especificidades que envolvem a vivência da mulher negra (CARDOSO, 2014, p. 973). Silva (2016) e os(as) demais autores(as) endossam a crítica, estimulando o questionamento sobre se “as mulheres passam pelas mesmas experiências de violência e são igualmente subjugadas apenas por serem mulheres?”. (SILVA, 2016, p. 340)

A partir desse questionamento, os(as) autores(as) admitiram a crítica ao essencialismo biológico, destacando brevemente participação política das mulheres negras que, a partir dos anos 70, criticaram amplamente as generalizações do feminismo branco, de classe média e heteronormativo, que excluem as possibilidades de abordagem das pautas das mulheres negras, indígenas, oriundas da classe trabalhadora, emigrantes, transsexuais, dentre outras. Entretanto, ainda que o tópico aborde a influência de mulheres negras nesse contexto de surgimento da interseccionalidade no feminismo, isso é feito em linhas muito gerais; tampouco são mencionados os nomes de Kimberle Crenshaw, Patricia Hill Collins, Audre Lorde, Sueli Carneiro, que são autoras referências para a compreensão do enfrentamento do racismo reproduzido e velado no feminismo branco.

Sendo assim, considera-se que falar sobre interseccionalidade sem mencionar as autoras precursoras do conceito e a importância política das mesmas para a representatividade política e social das mulheres negras, ainda expressa pouca atenção a como o conhecimento sociológico e a interseccionalidade podem contribuir para o reconhecimento da negritude feminina e para a desconstrução dos estereótipos que recaem sobre os corpos negros feminino cotidianamente, distanciando jovens e mulheres negras de suas identidades raciais.

De todo modo, o conteúdo não é totalmente omissivo em relação ao destaque de autoras negras que contribuíram para o desenvolvimento da perspectiva interseccional no feminismo, pelo feminismo negro. Silva (2016) e os(as) demais autores(as) fazem menção à bell hooks (1952-) e Angela Davis (1944-) ao problematizarem que enquanto o feminismo branco e ocidental enfatizavam que os espaços públicos ocupados majoritariamente por homens

deveriam ser desconstruídos, no espaço doméstico ainda incidia a hierarquia entre as mulheres brancas e negras.

Nessa parte da discussão, os(as) autores(as) inseriram uma imagem referente à Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e o Bem-Viver realizada em Brasília – DF no ano de 2015, mas pouco comentam sobre a importância política desse movimento para o empoderamento feminino negro e para a defesa de pautas interseccionais que representem de fato as mulheres negras e as demais, por meio do reconhecimento de suas especificidades.

Posteriormente, também é feita referência à Lélia Gonzalez (1935-1994), que apresentou os limites sobre a problematização do conceito de patriarcado que, ainda que seja fundamental para compreender e enfrentar a dominação masculina, “não inclui a questão racial como parte do sistema de opressões que coloca em lugar específico a mulher negra” (SILVA et al., 2016, p. 342). Por fim, os(as) autores(as) mencionam que

Hoje podemos observar como as reflexões da interseccionalidade são necessárias para interpretarmos as experiências dos grupos da base da pirâmide e da desigualdade social. O programa Bolsa Família, que fornece benefícios a famílias em situação de pobreza extrema, traz importantes indícios das relações entre classe social, raça/etnia e gênero: entre os beneficiários do programa, 93% são mulheres, das quais 68% são negras. (SILVA et al., 2016, p. 342)

Felizmente, os(as) autores(as) destacam a importância da interseccionalidade, contudo, de acordo com a citação supracitada, isso é feito de forma a sugerir que a análise interseccional é importante para auxiliar a identificar populações em situação de vulnerabilidade social, a qual é comporta significativamente por mulheres negras.

Posteriormente, os(as) autores(as) apresentaram um tópico sobre “Identidade de gênero: sua instabilidade”, mencionando as análises teóricas de Judith Butler (1956-) sobre a teoria da performatividade e a teoria *queer*, que considera que a diferenciação entre o sexo, relativo ao aspecto biológico e o gênero, relativo ao aspecto cultural também se trata de uma construção sociocultural, propondo a problematização dos binarismos entre masculino e feminino e do determinismo anatômico que recai sobre os papéis de gênero, mas também ao sexo.

Em seguida, o livro traz conteúdos sobre “Sexualidade(s) em transformação”, refletindo sobre as perspectivas de Michel Foucault (1926 – 1984) sobre como as formas de poder recaem sobre os corpos humanos, estabelecendo formas de dominação, controle, normatização por meio, inclusive, de aspectos relativos às identidades de gênero e sexualidades. Nesse contexto,

os(as) autores(as) aprofundam as explicações sobre identidades de gênero, transexualidade, ser cis ou transgênero e as possibilidades de orientações sexuais que, não necessariamente se relacionam às identidades de gênero.

Por fim, o capítulo é encerrado pelo tópico “Movimentos sociais: feminismo(s) e LGBT”. De maneira introdutória, os(as) autores(as) explicaram que feminismo não é o contrário de machismo, bem como naturaliza-se no senso comum, mas sim, refere-se à luta de mulheres pela equidade entre mulheres e homens. Nessa perspectiva, foi exposto o contexto histórico do desenvolvimento dos movimentos feministas, destacando as primeira, segunda e terceira ondas.

De acordo com os(as) autores(as), a primeira onda, compreendida em meados do século XIX no contexto Ocidental, foi marcada pela defesa dos direitos políticos das mulheres, como o direito ao voto. Por conseguinte, é mencionado o surgimento do Dia Internacional das Mulheres, comemorado dia 08 de março por iniciativa da socialista Clara Zetkin (1857 – 1933), responsável por propor uma Conferência Socialista para oficializar a data.

A segunda onda, compreendida a partir dos anos 60, é marcada pelas reivindicações feministas em relação à participação das mulheres no mercado de trabalho, à divisão de tarefas familiares e aos direitos reprodutivos. Esta onda também marcou o surgimento de divergências no movimento feminista, dando margem ao surgimento de vertentes como o feminismo liberal, radical, negro e socialista. Os(as) autores(as) mencionaram que os novos feminismos evidenciavam os privilégios sociais de mulheres brancas de classe média em relação às mulheres não-brancas da classe trabalhadora e, por conseguinte, as divergências entre as vertentes expressavam o progresso do movimento feminista, graças ao desenvolvimento teórico que abrangeu às pluralidades de situações vivenciadas pelas mulheres em diferentes realidades sociais, tornando as lutas sociais mais representativas e eficazes. (SILVA et al., 2016, p. 348)

Em linhas gerais, os(as) autores(as) explicaram o propósito central do feminismo liberal, socialista, negro e radical: de acordo com o material didático, o feminismo liberal apresenta pautas sociais relativas à redução das desigualdade em uma perspectiva institucional, ou seja, em defesa da maior participação política e social das mulheres no mercado de trabalho, a exemplo; o feminismo marxista e socialista criticam o feminismo europeu, evidenciando a luta das mulheres operárias e camponesas, além do potencial revolucionário de mulheres e do feminismo em relação à superação das formas de exploração capitalistas e do patriarcado; o

feminismo negro e pós-colonial expressa a luta das mulheres negras, marginalizadas pelo feminismo branco.

Em alguns momentos, o feminismo negro aliou-se ao feminismo socialista, marxista e a movimentos revolucionários, mas encaminhou primordialmente pautas políticas em defesa dos direitos civis de mulheres negras; por fim, o feminismo radical compreende a sexualidade como foco para a compreensão dos padrões e das discriminações de gênero. Ou seja, as feministas radicais consideram que a diferença mais significativa entre mulheres e homens está na reprodução, logo, a família assume a perspectiva de base de opressão feminina, uma vez que representa o núcleo reprodutor.

Nessa perspectiva, o feminismo radical pouco ou nada se atém a questões relativas às mulheres transsexuais e não-brancas, pois seu enfoque incide em uma realidade muito específica, a qual a realidade de mulheres negras e transsexuais ultrapassa. Dessa forma, as principais pautas políticas do feminismo radical consistem na defesa do aborto, separação entre sexualidade e reprodução e abertura para as diferentes sexualidades. (SILVA et al., 2016, p. 349)

De acordo com Silva (2016) e os(as) demais autores(as), o feminismo radical compõe a terceira onda do movimento feminista, compreendida a partir dos anos 80, assim como as teorias pós-estruturalistas – que, antes de evidenciar que as “estruturas” ou instituições influenciam o comportamento dos sujeitos, visam demonstrar os fluxos de formação identitária e sua relação com “micropoderes” – e *queer*. Conforme mencionado no livro, a terceira onda do movimento representa um dos momentos mais significativos do ponto de vista das transformações sobre as concepções clássicas e tradicionais sobre sexualidade, política e orientação sexual.

Em geral, o capítulo quatorze, “Gêneros, sexualidades e identidades”, apresenta um conteúdo razoavelmente satisfatório para relacionar o conhecimento sociológico à interseccionalidade. De todos os materiais de Sociologia que integra os PNLD 2012, 2015 e 2018, é o único livro que traz o debate específico sobre interseccionalidade. Ainda que, conforme mencionado acima, em alguns momentos tenham sido esboçadas algumas críticas – bem como a menção à Gilberto Freyre como um dos principais autores que comentam sobre o patriarcado, mas que do ponto de vista racial, defende o “mito da democracia racial” que representa uma perspectiva problemática na perspectiva da reconstrução da identidade étnico-racial –, em outros momentos os(as) autores(as) apresentam informações satisfatórias para a

compreensão crítica da realidade social de mulheres negras e das vicissitudes que envolvem suas vivências.

A exemplo disso, no final do capítulo em questão, Silva (2016) e os(as) demais autores(as) apresentam “Considerações sociológicas” sobre o tema abordado. Nestas considerações, reiteram que Gilberto Freyre em “Casa Grande & Senzala” de fato propicia uma compreensão sobre como o patriarcado opera na formação da sociedade brasileira, inclusive no que diz respeito à violência sofrida por mulheres negras escravizadas. Nessa perspectiva, os(as) autores(as) também problematizam a forma com que o autor aborda o processo de miscigenação em sua obra, considerando a suporta “convivência harmoniosa” entre negros(as) e brancos(as) na sociedade brasileira, velando os conflitos e desigualdades existentes do ponto de vista racial.

Por conseguinte, apresentou-se outra perspectiva para a compreensão do patriarcado no Brasil, pela ótica da socióloga Heleieth Saffioti (1934 – 2010).

Enquanto Freyre apresenta uma explicação de cunho cultural, ela se debruça em uma interpretação crítica, marxista, na combinação entre patriarcalismo e classes sociais. A autora procura localizar a dominação patriarcal em um regime de exploração capitalista, não sendo o machismo e o capitalismo duas esferas separadas, indivisíveis. Esclarece que o patriarcalismo antecede o capitalismo, evitando dualismos. Assim, da mesma forma, relaciona o sexismo, o racismo e o capitalismo como bases da escravidão, sendo que a preservação das mulheres negras servia para a exploração e a reprodução da força de trabalho, e também para os abusos sexuais dos senhores. (SILVA et al., 2016, p. 352)

Nesse aspecto, considera-se que os(as) autores(as) se atentaram à noção de interseccionalidade e às especificidades que marcam o contexto histórico e social de mulheres negras. Contudo, o que merece destaque nesta análise é a forma com que a mesma é mencionada. Em relação a um conteúdo que subsidie a reconstrução da negritude feminina, este capítulo não apresentou contribuições pontuais para que jovens negras pudessem ressignificar os contextos desprivilegiados em que foram situadas estruturalmente.

Figura 19 – Atividades “Gêneros, sexualidades e identidades”

Reflexão e revisão

Os debates sobre gênero e sexualidade não estão relacionados apenas às questões da identidade e da orientação afetivo-sexual. Abrangem também questões sociais, políticas e econômicas, principalmente sobre o acesso a direitos e mobilidade social. Com base na leitura do capítulo e nas discussões em sala de aula, responda às seguintes questões:

1. Do ponto de vista sociológico, como sexo e gênero estão relacionados?
2. Explique o que é patriarcalismo e relacione-o com o processo de socialização.
3. Apresente dados sobre as desigualdades de gênero, tendo como orientação o acesso ao mercado de trabalho.
4. Explique por que para algumas correntes do feminismo as questões de gênero não podem vir desvinculadas das questões raciais e de classe.

Questão para debate

Quando eu estava no primário, em Nsukka, uma cidade universitária no sudeste da Nigéria, no começo do ano letivo a professora anunciou que iria dar uma prova e quem tirasse a nota mais alta seria o monitor da classe. Ser monitor era muito importante. Ele podia anotar, diariamente, o nome dos colegas baderneiros, o que por si só já era ter um poder enorme; além disso, ele podia circular pela sala empunhando uma vara, patrulhando a turma do fundão. É claro que o monitor não podia usar a vara. Mas era uma ideia empolgante para uma criança de 9 anos como eu. Eu queria muito ser a monitona da minha classe. E tirei a nota mais alta.

Mas, para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. Ele seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Que era exatamente o que eu almejava. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca me esqueci desse episódio.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 15-17.

Esse trecho do livro *Sejamos todos feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, revela a função da escola na naturalização dos papéis sociais de gênero. Com base em suas experiências na escola, discuta este tema: como é abordada a sexualidade na escola? Como pais e responsáveis reagem a esse tema? A mídia e a internet podem ser igualmente consideradas influências na educação sexual dos jovens?

(Enem, 2015)

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)

- a) ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.
- b) pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.
- c) organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.
- d) oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos.
- e) estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.

Fonte: *Sociologia em movimento*, 2016, p. 334, 335.

Em relação às atividades de estudo do final do capítulo analisado (ver figura 19), os(as) autores(as) apresentam questões gerais sobre sexo, gêneros, sexualidades; influência do

patriarcalismo no processo de socialização, desigualdades de gênero no mercado de trabalho; e a importância de analisar questões de gênero, atentando-se também às questões de classe e raça. Como sugestão de debate, os(as) autores(as) sugerem a leitura de Chimamanda Ngozi, influente autora nigeriana e importante referência para o feminismo negro e em geral. Considera-se esta uma boa indicação do ponto de vista da representatividade feminina negra no conteúdo didático, porém, considera-se também a necessidade de que indicações como estas sejam feitas mais expressivamente.

Sociologia hoje

O livro “Sociologia hoje” é organizado em introdução e quinze capítulos divididos em três unidades para os três anos do Ensino Médio respectivamente, sendo estas: unidade um, “Cultura”; unidade dois, “Sociedade”; e unidade três, “Poder e cidadania”. Cada unidade é composta por cinco capítulos.

A seguir, apresenta-se o quadro organizativo em relação aos capítulos analisados de acordo com os conteúdos estruturantes da pesquisa.

Quadro 6 - Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia hoje

Capítulos		
Identidade (1º ano)	Desigualdades (2º ano)	Movimentos sociais (3º ano)
Cap. 3: Outras formas de pensar a diferença	Cap. 9: Sociedade brasileira	Cap. 13: A sociedade diante do Estado

No capítulo três Machado, Amorim e Barros (2013) visaram discutir a perspectiva inglesa e francesa sobre cultura, apresentando as contribuições antropológicas como as de Malinowski e Radcliffe-Brown (1881 – 1955), críticos ao evolucionismo, e dos franceses Marcel Mauss (1872 – 1950) e Lévi-Strauss.

Adiante, os autores procuraram distinguir as características de sociedades simples e complexas, apresentando os debates antropológicos e as problemáticas existentes por trás dos conceitos; por fim, visaram apresentar os conceitos de etnicidade e identidade. Desse modo, a análise irá se ater sobre como o material explana este último conceito.

Os autores definem etnicidade como um conceito antropológico fundamental para refletir sobre as diferenças culturais. Diante disso, uma nova escola de antropólogos, composta por estudiosos como Max Gluckman (1991 – 1975) e Fredrik Barth (1928 – 2016), surge para

buscar compreender as transformações sociais relacionadas aos processos de descolonização e independência na África e Ásia.

Nesse contexto, o conceito de etnicidade foi desenvolvido e utilizado para compreender esses fenômenos, a partir da descrição de um grupo autodefinido e definido por outros como “diferente”, sugerindo um tipo de identificação coletiva por elementos culturais em comum. Desse modo, um grupo étnico não é definido pelos seus aspectos culturais, mas pela distinção com outros grupos. Nesse sentido, os antropólogos consideram que a etnicidade também corresponde a um instrumento de mobilização política poderoso, que legitima lutas que pautam diferentes tipos de direitos. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 69)

Nessa perspectiva, os autores mencionaram que as lutas das minorias discriminadas eram acompanhadas dos sentidos de etnicidade e identidade étnica e ilustraram o contexto com a foto de Martin Luther King (1929 – 1968) em discurso no ano de 1963 contra o preconceito e a discriminação racial nos Estados Unidos. Além disso, também são expostas as problemáticas do *apartheid* sul-africano e as relações com o conceito de etnicidade. De acordo com os autores, a propriedade da etnicidade em um contexto de supremacia e segregação racial, pertence àqueles que estruturam e dominam um sistema no qual se estabelecem como o padrão de normalidade, subjugando os demais grupos étnicos socialmente e politicamente.

Adiante, Machado, Amorim e Barros (2013) apresentaram o conceito de identidade como um elemento utilizado para refletir e compreender as diferenças. Os autores mencionaram que o conceito surgiu no campo da Antropologia em meados do século XX, por meio dos estudos dos sucessores de Franz Boas. Contudo, nesse contexto, o significado de identidade assumia uma conotação sobre a autoimagem de um grupo, em geral, semelhante à noção de estabilidade proposta pelas perspectivas estruturalistas.

A partir dos anos 70 o conceito de identidade assume um outro significado, relacionada à fragmentação social decorrente do capitalismo em ascensão e seus desdobramentos. A exemplo dessas fragmentações, os autores mencionaram as migrações internacionais crescentes, acentuando a diversidade étnica nos países centrais de incidência do capitalismo; o surgimento de movimentos sociais e políticos com pautas étnicas e raciais; dentre outros fenômenos relativos à diversidade e à diferença étnica. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 71)

Diante dessas fragmentações, era necessário a existência de um conceito que permitisse refletir e compreender as diferenças para além dos conceitos de cultura e etnicidade. Diferente deste, o conceito de identidade não pressupõe a associação da ancestralidade, mas mais especificamente das práticas sociais compartilhadas entre os membros de contextos sociais em

comum. Desse modo, os autores admitiram a perspectiva de Stuart Hall para explicar a identidade como um elemento transitório, nunca pronto e acabado.

O conceito de identidade é oportuno para pensar a diferença num mundo onde a fragmentação das opções de vida foi multiplicada ao extremo, onde múltiplas alternativas se apresentaram a qualquer pessoa. Como conceito, identidade nasce sem preocupação com estabilidade, continuidade ou qualquer ideia de completude. Os sujeitos podem, inclusive, modelar sua identidade pessoal a partir de várias identidades, combinando e compartilhando várias experiências identitárias. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 72)

Nesse aspecto da discussão, considera-se importante retomar a importância da perspectiva de Hall sobre identidade e as possíveis contribuições para o reconhecimento da negritude feminina, em um contexto em que ela se compromete pelas influências da branquitude e das dimensões do racismo na realidade social de jovens negras. A medida em que se identifica uma tendência desse público em negar suas identidades raciais e não se autodeclararem negras, é possível considerar que a noção de identidade em construção e com possibilidades de transformações apresentada por Hall pode vir a ser uma possibilidade para que essas jovens, ao reconhecerem suas identidades raciais, assumam outras perspectivas identitárias mais coerentes e situadas conscientemente no que diz respeito à negritude feminina. Em outras palavras, nessa perspectiva de identidade, jovens negras que em um dado momento de suas vivências não se reconheciam como negras, podem vir a se reconhecer e transformarem suas identidades e realidade social em alguma medida.

Contudo, é importante também problematizar os desdobramentos dessa perspectiva de identidade “cambiante” em um contexto de incidência do capitalismo moderno. Nesse sentido, Machado, Amorim e Barros (2013) admitiram que, em um mundo fracionado em decorrência do excesso de informações, a diferença social tem sido analisada pela ótica do conceito de identidade, produzindo uma análise que foca apenas no sujeito e suas escolhas individuais. Assim, a identidade assume uma dimensão de mercadoria que as pessoas podem assumir livremente.

Sendo assim, o conceito de identidade apresentado Hall pode enriquecer as possibilidades de autorreconhecimento identitário por jovens negras, porém, deve vir acompanhado de críticas contundentes sobre como a sociedade e as formas de poder e desigualdade se estruturaram historicamente e repercutem em suas realidades sociais, propondo reflexões sobre os aspectos subjetivos, mas também objetivos sobre os desdobramentos de raça e racismo no contexto identitário.

Por fim, Machado, Amorim e Barros (2013) salientaram que, com base nas proposições de Hall, a identidade pode ser constituída tanto pelo que escolhemos, quanto pelo que não escolhemos. Ou seja, há aspectos da realidade social sobre os quais não temos controle e, portanto, são fundamentais na construção da identidade, a exemplo: a discriminação, a exclusão, a intolerância, etc. Logo, à medida que os sujeitos se percebem afetados por esses aspectos da vida social, percebem a diferença entre os mesmos e os demais sujeitos ou grupos que não os vivenciam. Desse modo, a identidade também se compõe por meio daquilo que constitui as diferenças compartilhadas.

Em relação aos exercícios de revisão do conteúdo apresentados no final do capítulo, os autores apresentaram questões que pautam sobre a reflexão sobre os conceitos de estrutura social, etnicidade e identidade; as principais diferenças entre as perspectivas antropológicas francesas e inglesas; e as transformações no campo da Antropologia no pós-guerra. Além disso, os autores também apresentaram questões compostas com letras de músicas e poesias relativas à temática abordada, estimulando o pensamento e a imaginação sociológica por meio de outros elementos além da teoria. Como sugestão de leitura, destaca-se, dentre as obras, a leitura de Frantz Fanon (2008), “Pele negra, máscaras brancas”, uma das importantes contribuições de referências sobre a temática racial, para refletir sobre os reflexos da dominação branca na África e seus desdobramentos na vivência dos sujeitos negros.

Em geral, a abordagem sobre identidade realizada pelos autores do livro em análise é satisfatória e crítica em relação ao recorte racial. A referência ao conceito de Hall seguido da crítica sobre como as fragmentações inerentes ao sistema capitalista podem atribuir uma perspectiva de mercadoria às identidades é importante para não reduzir os aspectos identitários a algo dotado de individualidade, mas também constituído por aspectos relativos à estrutura social. Contudo, são pouco problematizadas as questões que envolvem o distanciamento dos sujeitos negros com suas identidades sociais, ficando a cargo do(a) educador(a) propiciar a reflexão sobre como a discriminação racial e o preconceito podem incidir negativamente na construção da negritude. Além disso, nenhuma relação com a questão de gênero interseccionalmente ao debate racial é realizada.

No capítulo nove do livro, intitulado “Sociologia brasileira”, os autores versaram sobre as interpretações do Brasil, com base nas referências do final do século XIX e início do século XX, de pensadores sociais brasileiros como Gilberto Freyre, Silvio Romero, Euclides da Cunha e contemporâneos destes. Apesar da perspectiva de Freyre, Machado, Amorim e Barros (2013) destacaram que ao contrário dos outros autores mencionados, este considerava a

mestiçagem um aspecto positivo, tendo acreditado na existência de uma suposta democracia racial e defendido a substituição do termo “raça” por “cultura”.

Os autores apresentaram perspectivas contrárias à de Freyre, como a de Sérgio Buarque de Holanda (1902 – 1982), que três anos após a publicação de “Casa-grande & senzala” de Freyre, publicou o livro “Raízes do Brasil”, criticando o liberalismo, visando conhecer o passado para propiciar a transformação social. No entanto, nesse ponto da análise, destaca-se a ausência da crítica da visão de Gilberto Freyre sobre a substituição do termo “raça”. Nesse sentido, salienta-se as proposições de Kabengele Munanga (2003) que considera que o principal problema do racismo não é a forma com que denominamos os campos de estudos que dizem respeito as temáticas étnico-raciais, mas sim as formas de dominação e violência que o mesmo ainda perpetua em nossa sociedade.

Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de ‘fala politicamente correta’. Essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo”. (PAULA, 2005, apud MUNANGA, 2003, p. 42)

Sendo assim, torna-se irrelevante abdicar do termo “raça” com base em uma perspectiva biológica que induz inferioridade entre seres humanos, tendo em vista que a maior quantidade de referências bibliográficas sobre racismo e antirracismo, mantém o termo em uso e a maior problemática que envolve os reflexos das diferenças raciais na sociedade não é o termo, mas sim as opressões que se configuram em torno da racialidade.

Em relação à questão racial, os autores consideraram que a herança escravista e suas influências sobre a primeira, foi uma temática amplamente abordada no século XX e continua sendo no século XXI, por meio de estudos de autores como Sidney Chalhoub (1957-), Kabengele Munanga (1942-). Fernando Novais (1933-), dentre outros. Tais referências se encontram na obra de Florestan Fernandes, que observou que as estruturas de dominação social no período colonial se preservam com avanço do capitalismo no Brasil até os dias atuais. Assim, a desigualdade social possui relação direta com a escravidão e mais especificamente, com a forma como os(as) negros(as) foram integrados à sociedade de classes no pós-abolição em 1888. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 174)

Nessa perspectiva, os autores do livro em análise estimulam a reflexão crítica dos(as) alunos(as) sobre a desigualdade racial e desigualdade social, pois consideraram o fato de que ainda que o fim da escravidão tenha sido um marco importante, é fundamental analisar em que medida as desigualdades raciais se reproduzem ainda hoje.

A despeito das atividades de revisão do conteúdo no final do capítulo, os autores desenvolveram questões que permitem analisar os temas que influenciaram o surgimento da Sociologia no Brasil entre os séculos XIX e XX; analisar como a escravidão influenciou o desenvolvimento do preconceito e da desigualdade racial no Brasil; e analisar como a precarização do trabalho é uma característica da reprodução da desigualdade no Brasil.

Em geral, o conteúdo foi explanado de forma crítica e os autores evidenciaram como a relação entre a desigualdade racial e social são intrínsecas. Desse modo, percebe-se a possibilidade de desconstrução do senso comum sobre os discursos meritocráticos ou que negam a existência do racismo no Brasil, que ainda são amplamente difundidos.

Porém, em momento algum os autores fazem uso do conceito ou da noção de para melhor evidenciar a forma com que as desigualdades incidem na realidade dos sujeitos que vivenciam contextos diferentes – a exemplo, as mulheres. Portanto, o conteúdo não apresentou subsídios para que seja possível problematizar a realidade social de jovens negras por meio da temática da desigualdade.

Sobre o tema “movimentos sociais”, no capítulo treze do livro os autores versaram sobre a luta pela cidadania, os movimentos sociais, as problemáticas da ação coletiva, capital social e participação cívica e as revoluções sociais. De maneira introdutória, definiram movimentos sociais como um grupo de pessoas em atuação coletiva para fins de transformação social. Em cada momento histórico e de acordo com suas pautas, os movimentos sociais apresentam formas de atuação específicas. Nos dias atuais, os membros de movimentos sociais utilizam redes sociais para divulgar protestos, passeatas e as demais formas de atuação política independente do Estado. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 174)

Ao longo do texto, os autores mencionaram sobre as lutas políticas do MST, que exigem redistribuição de terras para corrigir ou eliminar injustiças sociais em alguma medida; também comentaram sobre a luta por reconhecimento, respeito e direitos sociais e civis do movimento LGBT. Em linhas gerais, também foram mencionadas as contribuições do movimento feminista pelo reconhecimento dos direitos das mulheres. Dentre as pautas deste movimento, os autores citaram: igualdade salarial entre mulheres e homens, investimento em políticas públicas em prol de melhorias na vida das mulheres e a luta pelo reconhecimento das mulheres através das desconstruções dos estereótipos que se constituíram em torno da “feminilidade”, submetendo de outras formas as mulheres à dominação masculina.

Sobre o feminismo negro, os autores o relacionaram com o movimento negro, incluindo as pautas de mulheres negras neste movimento.

O caso do movimento negro é semelhante: parte importante de sua luta é por redistribuição: fim da diferença salarial entre negros e brancos, cotas em universidades públicas, etc. Mas parte essencial da luta do movimento negro é contra ideias racistas e estereótipos (de que negros só são bons em esportes e música, de que mulheres negras são mais sensuais que mulheres brancas, ou que somente brancos podem ter “aparência de líder”). O movimento negro também luta para que a história da resistência negra seja contada nas escolas e para que a herança cultural afro-brasileira seja reconhecida. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 251)

De fato, o movimento negro representa pautas relativas à realidade vivenciada por essas mulheres por serem negras, porém, em uma perspectiva interseccional, as questões de gênero – a negritude feminina – não se incluem.

Figura 20 – Ilustração “A sociedade diante do Estado”



A imagem acima parece uma cena cotidiana. Entretanto, trata-se de um momento histórico muito importante. A mulher da foto é Rosa Parks, que se rebelou contra a legislação racista nos estados do sul dos Estados Unidos, segundo a qual passageiros negros deveriam ceder o lugar a um branco quando a seção reservada a estes estivesse lotada. No dia 1º de dezembro de 1955, Rosa Parks se recusou a fazer isso e foi presa. Isso desencadeou uma onda de protestos por todo o país. A foto mostra Parks em um ônibus, no dia 21 de dezembro de 1956, um dia depois da revogação da lei racista.

Os autores ilustraram o debate com a significativa foto de Rosa Parks (1913 – 2005) resistindo ao segregacionismo norte-americano nos anos 1950 (ver figura 20).

Em relação à ilustração, considera-se muito significativo utilizar a foto de uma mulher negra para representar tanto a luta feminista, quanto a luta antirracista, embora os autores do livro não tenham distinguido o feminismo negro do movimento negro, conforme anteriormente mencionado. De todo modo, o recorte feito sobre a estereotipação do corpo negro feminino como uma pauta de luta política é um elemento catalisador para propiciar, por meio do Ensino de Sociologia, o reconhecimento da negritude feminina.

Nesse aspecto, salienta-se a necessidade do(a) educador(a) ter a consciência sobre as vicissitudes que o processo de reconhecimento identitário por jovens negras acarreta e, além disso, perceber que o ensino da disciplina em questão pode contribuir para que esse processo seja mais consciente e político. Ademais, diante do conteúdo analisado, considera-se que os autores poderiam ter aprofundado a discussão sobre as desigualdades e os movimentos sociais, mas as reflexões propostas permitem que o(a) docente possa complementar o conteúdo e fazê-lo em sala de aula.

Em relação às atividades de revisão, os autores desenvolveram questões que permitem a reflexão sobre os três tipos de direito – social, civil e político; a análise crítica sobre a diferença algumas características específicas de movimentos sociais (a diferença entre luta por redistribuição e por reconhecimento); sobre o conceito de capital cultural; e sobre contextos considerados revolucionários. Há também questões em que os autores apresentaram letras de músicas ou charges, a fim de estimular a reflexão sobre a importância do movimento negro e do movimento LGBT. Entretanto, não há nenhuma questão com recorte de raça e gênero interseccionalmente.

Sociologia para jovens do século XXI

De acordo com os autores, o livro “Sociologia para jovens do século XXI” possui o objetivo de promover o pensamento crítico e a problematização das opiniões de senso comum, buscando relacionar os pressupostos metodológicos da mesma com a realidade empírica dos(as) estudantes.

Oliveira e Costa (2016) organizam e elaboram os conteúdos da disciplina do livro didático “Sociologia para jovens do século XXI” com o mesmo dividido vinte e quatro capítulos e três unidades, contendo ilustrações, exemplos e uma linguagem que, segundo os autores, viabiliza a compreensão dos(as) alunos(as) dos temas, conceitos e teorias abordados. Ao final

de todos os capítulos, há sugestões de atividades de revisão do conteúdo abordado, sugestões de livros, jogos, filmes, músicas e reportagens relativas ao mesmo.

A fim de melhor demonstrar o percurso de análise dos conteúdos estruturantes do livro em questão, segue abaixo o quadro x, demonstrando os capítulos relacionados a cada conteúdo.

Quadro 7 – Capítulos analisados conforme os conteúdos estruturantes propostos: Sociologia para jovens do século XXI

Capítulos		
Identidade (1º ano)	Desigualdades (2º ano)	Movimentos sociais (3º ano)
Cap. 5: “Sejam realistas: exijam o impossível!” Identidades sociais e culturais. Cap. 6: “Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais.	Cap. 8: “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior”: o trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades. Cap. 17: “Espaços de dor e de esperança”: a questão urbana. Cap. 19: “Chegou o caveirão⁵⁸!” E agora? Violência e desigualdades sociais. Cap. 21: “Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades sociais. Cap. 22: “Lugar de mulher é onde ela quiser”: relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje.	Cap. 15: “Não é só pelos R\$0,20 centavos!”: movimentos sociais ontem e hoje.

O quinto capítulo intitulado ““Sejam realistas: exijam o impossível!” Identidades sociais e culturais” estende a discussão sobre cultura para o aspecto identitário, conceituando identidade como o elemento que estrutura nossas ideias, gostos, crenças, ideologias em um dado momento histórico e apresentando uma trajetória histórica sobre como os jovens dos anos 60 e os jovens da atualidade expressam suas identidades. Além disso, os autores do livro trazem as

⁵⁸ “O caveirão é um veículo usado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro.” (OLIVEIRA, 2016, p. 279)

contribuições dos sociólogos George Mead (1863 – 1931) e Erving Goffman (1922 – 1982) sobre identidade.

A fim de expor um comparativo entre os aspectos da identidade do passado e da atualidade, os autores do livro consideram as contribuições de Stuart Hall (1932 – 2014). Oliveira (2016) expõe que Hall (2004) evidencia um sujeito “genérico”, oriundo da sociedade ocidental, europeia, colonizada por europeus e, a partir disso, considera que o autor apresenta três perspectivas de identidade constituídas ao longo de seu período de estudo: para Hall, a primeira identidade do sujeito se originou no período iluminista, a partir do pensamento da pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado e consciente de razão e ação; a segunda identidade foi, baseada no “sujeito sociológico”, relativa à ascensão da sociedade moderna capitalista no século XIX. Tal sujeito não tinha autonomia típica do período iluminista, mas apresentava uma certa dependência com a sociedade que vivia. Para Hall, essa identidade se originou na Modernidade e declinou a partir do século XX. A partir daí, a terceira identidade passa a assumir múltiplas identidades possíveis, em decorrência das profundas e constantes mudanças que ocorriam entre os anos 60 e 70. (HALL, 2004, p. 10 apud OLIVEIRA, 2006, p. 70)

Nesse aspecto em que o livro didático aborda a discussão sobre identidade, considera-se que as contribuições de Hall são imprescindíveis e válidas. Contudo, pensando na mediação pedagógica proposta pelas OCNs e na imaginação sociológica, considera-se que o conteúdo apresenta um distanciamento da forma com que foi exposto e a realidade dos(as) estudantes, podendo dificultar a apreensão dos mesmos.

No sexto capítulo, intitulado “‘Ser diferente é normal’: as diferenças sociais e culturais”, os autores do livro didático expõem que as diferenças sociais e culturais são intrínsecas à vida em sociedade, no entanto, a forma desigual sob a qual as sociedades são estruturadas, determinam desigualdades sociais. Além disso, também é introduzido o conceito de etnocentrismo. Embora o capítulo aborde questões com recorte socio-histórico do racismo, retomando as consequências que o período colonial contribuiu para perpetuar a discriminação até os dias atuais, não é feita nenhuma abordagem interseccional sobre o problema.

Sobre o tema “desigualdades”, o oitavo capítulo, intitulado “‘Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior’”: o trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades” é dedicado a essa temática e discorre sobre questões relativas à desigualdade como um problema social e sociológico. Oliveira (2016) introduz a temática com a questão do

trabalho escravo no século XXI, como consequência das altas taxas de desemprego e falta de fiscalização sobre aqueles que escravizam a força de trabalho humana ilegalmente.

Ao longo do capítulo, os autores conceituam e realizam uma breve trajetória histórica sobre o conceito de modo de produção, como sendo o meio pelo qual uma sociedade se organiza e se reproduz historicamente. Na sequência, são apresentados os níveis de modo de produção: econômico, relativo a produção de bens materiais de uma dada sociedade; jurídico-político, relativo ao estabelecimento de normas e leis que norteiam o funcionamento das instituições; e ideológico, relacionado a construção social e cultural de tradições, hábitos e costumes naturalizados e considerados como parâmetro de comportamento seguidos pelo senso comum em geral. Em seguida, são reiterados os conceitos de força de trabalho, a fim de contextualizar como o modo de produção capitalista opera na vida dos indivíduos na produção de bens de serviço.

Posteriormente, Oliveira (2016) apresenta uma breve relação entre o trabalho e as desigualdades sociais ao longo da história, retomando a relação de exploração entre grupos sociais dominantes e dominados no sistema capitalista, em uma perspectiva política, econômica e religiosa, ressaltando que os grupos dominantes são sempre compostos por uma minoria, o que corrobora a desigualdade social.

O tema “desigualdade social” é oportuno para debater o conceito de interseccionalidade entre os marcadores sociais que permeiam a realidade social das jovens negras, uma vez que é possível apresentar a estrutura da pirâmide social que evidencia que historicamente, mulheres negras seguem em desvantagem social se comparadas à homens negros, brancos e mulheres brancas; porém, o recorte racial e de gênero não é mencionado na discussão.

A segunda unidade do livro intitulada “Trabalho, política e sociedade” também é organizada em oito capítulos, bem como a primeira unidade. O capítulo quinze intitulado “‘Não é só pelos R\$0,20 centavos!’: movimentos sociais ontem e hoje” integra esta unidade e neste são retomados os acontecimentos políticos das manifestações de junho de 2013 a respeito do aumento da passagem de ônibus, que culminaram que manifestações de grande proporção com diversas pautas políticas.

Em torno disso, os autores definem conceitualmente o que são movimentos sociais e abordam as causas do surgimento dos mesmos. Oliveira (2016) apresenta as principais diferenças entre os velhos e novos movimentos sociais e menciona como exemplo destes últimos os movimentos LGBT, feminista, negro, feminista, estudantil, dentre outros. Ao fim do

capítulo, há uma ilustração da Marcha das Mulheres Negras de 2015 em Copacabana – RJ, porém não é realizada nenhuma problematização sociológica a respeito dos movimentos supracitados, tampouco sobre a Marcha das Mulheres Negras e as problemáticas que mobilizam a mesma.

A terceira unidade do livro didático é intitulada “Relações sociais contemporâneas” e é dividida em oito capítulos como as outras unidades anteriores. O primeiro capítulo desta unidade é o décimo sétimo capítulo do livro, com o título “‘Espaços de dor e de esperança’: a questão urbana”, tendo versado sobre questões relativas à origem e o desenvolvimento das cidades e o problema da segregação socioespacial incidente em favelas e bairros periféricos.

Nesse contexto, Oliveira (2016) propõe um recorte racial, problematizando o fato de que a maior parte da população que enfrenta o processo de segregação socioespacial e reside em favelas e periferias é negra. Nessa perspectiva, os autores do livro mencionam aspectos históricos que influenciaram esse processo, como a divisão entre casa-grande e senzala no período colonial, situando a população escravizada e seus descendentes em perímetros periféricos, o que expressa um dos aspectos estruturais da segregação. (OLIVEIRA, 2016, p. 253)

A despeito da análise do trabalho proposto relacionada aos aspectos de interseccionalidade presentes ou ausentes nos livros didáticos de Sociologia, ainda que capítulo em questão aborde a desigualdade racial, relacionando-a à temática de segregação socioespacial como um problema decorrente da intensificação da urbanização e do crescimento das cidades, não apresenta uma problematização aprofundada sobre as causas e consequências da população negra ser marginalizada no contexto urbano – como escassez de oportunidades de ascensão social; tampouco, indica no que essa problemática afeta na vida da população negra ou feminina. Nesse sentido, a temática racial é mencionada, mas problematizada de forma vaga, o que tende a minimizar as problemáticas do racismo e a desconstrução do mesmo, não corroborando o processo da formação de uma identidade étnico-racial coesa às jovens negras.

O capítulo dezenove recebeu o título “‘Chegou o caveirão⁵⁹!’ E agora? Violência e desigualdades sociais”. Neste, os autores trouxeram à tona a discussão sobre a criminalização da população residente nas favelas do país e criminalidade como consequência estrutural da falta de oportunidades à população socialmente e economicamente desprivilegiada. Nesse contexto, também foram abordadas as problemáticas que envolvem a violência e a redução da

⁵⁹ “O caveirão é um veículo usado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro.” (OLIVEIRA, 2016, p. 279)

maioridade penal, buscando desnaturalizar o senso comum que individualiza a responsabilidade do crime aos menores infratores, sem analisar a responsabilidade do Estado em relação à garantia de moradia, saúde e educação de qualidade à população, que em função de sua negligência também contribui para o aumento da criminalidade.

Ao longo do capítulo são mencionadas as perspectivas dos sociólogos Manuel Castells (1996) e Loïc Wacquant (1999) a respeito do consumo, comercialização e criminalização das drogas. Os autores ponderam a necessidade de se realizar uma análise social coerente para não culpabilizar, no contexto da violência e criminalidade, àqueles que são vítimas de um sistema econômico e social de caráter estrutural (OLIVEIRA, 2016, p. 292). Diante disso, foi realizado um recorte racial para evidenciar que jovens negros são as maiores vítimas de um sistema que os marginaliza duplamente pela raça e pela classe social. Em seguida, são expostos dados sobre o comércio mundial de drogas que também estão relacionadas às bases de comercialização do sistema capitalista e da globalização.

No capítulo vinte e um, “‘Onde você esconde seu racismo?’ Desnaturalizando as desigualdades sociais”, Oliveira (2016) introduz a temática do racismo no Brasil, explicando que a manifestação dessa opressão em nosso país é baseada no fenótipo do sujeito, ou seja, quanto mais retinto, mais propenso a sofrer com as dimensões do racismo. Em seguida, os autores apresentaram o conceito de racismo, explicando brevemente diferenças entre preconceito, discriminação racial e racismo: o primeiro representa algo inerente à sociedade, de forma naturalizada no imaginário social, reforçando a ideia de inferioridade dos negros e não brancos; com base no preconceito, a discriminação produz desigualdades entre os grupos raciais; e o racismo, por sua vez, representa o ódio e a extinção dos grupos raciais discriminados.

Por conseguinte, os autores analisaram o racismo como um pensamento europeu e etnocêntrico que classifica os seres humanos. Nesse contexto, foi apresentada uma breve trajetória histórica do pós-guerra, onde originou-se o conceito de etnicidade para classificar os indivíduos conforme a língua, os costumes, a religiosidade e instituições em comum. Adiante, os autores apresentam a problemática do *apartheid* na África do Sul no século XX, como uma das principais ações segregacionistas da história. Nessa perspectiva, Oliveira (2016) ponderou que no Brasil, o racismo se manifesta de diversas formas, mas não as especifica.

Ao longo do capítulo, foram mencionados os fenômenos históricos da colonização que refletem em alguma medida sobre como o racismo se expressa atualmente; explicou-se, em

linhas gerais, a questão da miscigenação no Brasil e sobre o mito da democracia racial, reforçada pela perspectiva de harmonia racial presente na obra “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre (1933).

Em vista disso, Oliveira (2016) apresentou as considerações de Kabengele Munanga sobre o discurso da mestiçagem, como sendo uma estratégia de elite para velar o racismo e a dominação cultural europeia. Para consubstanciar a informação, Oliveira (2016) afirmou que a perspectiva de que o racismo não existe vêm sendo desconstruída, tendo em vista que os dados quantitativos que indicam a desigualdade de renda entre a população negra e branca evidenciam a discrepância entre os grupos raciais.

Os autores utilizam dados do IPEA de 2011, referentes a uma pesquisa realizada em 2009 sobre a distribuição percentual da população segundo sexo e cor/raça. O gráfico indica que pouco mais da população brasileira é negra. Posteriormente, apresentam um gráfico do mesmo ano com os indicadores de pobreza, distribuição e desigualdade de renda média da população segundo sexo e cor/raça. O gráfico evidencia que a renda *per capita* em média era de R\$ 1.491,00 e R\$ 957,00 entre homens e mulheres, respectivamente; entre homens negros e mulheres negras, os valores mudavam para a média de R\$ 833,50 e R\$ 544,40, respectivamente.

Nesse ponto da discussão, seria possível inserir o debate sobre interseccionalidade entre raça, classe e gênero, uma vez que os dados apresentados indicam como as mulheres negras estão na base da pirâmide social econômica. A partir disso, seria possível discutir as problemáticas estruturais entre os marcadores sociais da diferença que as situam nesse contexto, além de evidenciar o esforço dos movimentos feministas negros para reverter essa situação em alguma medida.

Ainda que Oliveira (2016) não apresente o debate da interseccionalidade no capítulo, o mesmo traz referências importantes para refletir sobre a construção da identidade étnico-racial em um contexto que apresenta diversos entraves e vicissitudes. O autor mencionou novamente as contribuições de Munanga, que considera que os sujeitos negros são “reféns” de um anseio de embranquecimento, de pertencer à cultura branca, visto que é possível notar um intenso processo de afastamento étnico quando se discute a temática racial no Brasil. Oliveira (2016) também citou a proposição de Florestan Fernandes (1978) que considera que “o brasileiro tem preconceito de ter preconceitos”, ou seja, em decorrência do branqueamento e da ideologia da democracia racial, os indivíduos pouco assumem identidades étnicas não colonizadas. (OLIVEIRA, 2016, p. 330)

Para exemplificar a consideração, os autores apresentam uma pesquisa realizada pelo IBGE (ver figura 21) em 1976 a respeito das 136 denominações de cores declaradas pela população brasileira, expressando uma tendência ao afastamento da identidade étnico-racial negra em decorrência do desprestígio social vivenciado pela população negra e não branca.

Figura 21 – Cores do brasileiro

1. Agalegada	35. Cabo-verde	69. Loira	103. Negra
2. Alva	36. Cabocla	70. Loira-clara	104. Negreta
3. Alva escura	37. Café	71. Loura	105. Pálida
4. Alva rosada	38. Café com leite	72. Lourinha	106. Paraiba
5. Alvarenta	39. Canela	73. Malaia	107. Parda
6. Alvinha	40. Canelada	74. Marinheira	108. Parda clara
7. Alvo-escura	41. Cardão	75. Marrom	109. Parda morena
8. Amarela	42. Castanha	76. Meio-amarela	110. Parda preta
9. Amarela queimada	43. Castanha-clara	77. Meio branca	111. Polaca
10. Amarelada	44. Castanha-escura	78. Meio morena	112. Pouco clara
11. Amarelota	45. Chocolate	79. Meio preta	113. Pouco morena
12. Amorenada	46. Clara	80. Melada	114. Pretinha
13. Avermelhada	47. Clarinha	81. Mestiça	115. Puxa para branca
14. Azul	48. Cobre	82. Miscigenação	116. Quase negra
15. Azul marinho	49. Corada	83. Mista	117. Queimada
16. Baiano	50. Cor de café	84. Morena	118. Queimada de praia
17. Bem branca	51. Cor de canela	85. Morena bem chegada	119. Queimada de sol
18. Bem clara	52. Cor de cuia	86. Morena bronzeada	120. Regular
19. Bem morena	53. Cor de leite	87. Morena canelada	121. Retinha
20. Branca	54. Cor de ouro	88. Morena castanha	122. Rosa
21. Branca avermelhada	55. Cor de rosa	89. Morena clara	123. Rosa queimada
22. Branca melada	56. Cor firme	90. Morena cor de canela	124. Rosada
23. Branca morena	57. Crioula	91. Morena jambo	125. Roxa
24. Branca pálida	58. Encerada	92. Morenada	126. Ruiva
25. Branca queimada	59. Enxofrada	93. Morena escura	127. Russo
26. Branca sardenta	60. Esbranquecimento	94. Morena fechada	128. Sapecada
27. Branca suja	61. Escura	95. Morenã	129. Sarará
28. Acastanhada	62. Escurinha	96. Morena parda	130. Saraúba
29. Branquica	63. Fogoió	97. Morena roxa	131. Tostada
30. Branquinha	64. Galega	98. Morena ruiva	132. Trigo
31. Bronze	65. Galegada	99. Morena trigueira	133. Trigueira
32. Bronzeada	66. Jambo	100. Moreninha	134. Turva
33. Bugrezinha-escura	67. Laranja	101. Mulata	135. Verde
34. Burro-quando-foge	68. Lilás	102. Mulatinha	136. Vermelha

Fonte: PNAD/IBGE, 1976. Reproduzido de SCHWARCZ, 1996, p. 172.

Fonte: *Sociologia para jovens do século XXI*, 2016.

Nesse aspecto, seria pertinente problematizar o contingente de nomenclaturas de cores elencadas pelo IBGE do ponto de vista das consequências da forma com que a mestiçagem repercutiu no Brasil, a branquitude e o branqueamento. Assim, seria possível analisar a tendência que pessoas negras têm em se autodeclararem como “morena” e demais variações que não negras, expressando a negação e o distanciamento de suas respectivas identidades raciais. Entretanto, os autores não problematizam os dados do quadro acima em na perspectiva da identidade étnico-racial e dos desdobramentos dos efeitos do racismo nesse processo.

A seguir, Oliveira (2016) apresentou que o movimento negro brasileiro fundado em 1978, por influência dos movimentos estadunidenses como Panteras Negras e de libertação nacional da África, desenvolveu novas classificações representativas para a população negra a partir da criação da “consciência negra”. Inicialmente, esta foi fomentada nos anos 60, com pautas contra a opressão colonial na África e Estados Unidos, dando ênfase ao surgimento de outros movimentos anticoloniais e dando visibilidade a personalidades negras que lutaram contra o racismo ao longo da história, como Malcolm X, Marthin Luther King, Angela Davis, o próprio Partido dos Panteras Negras – originalmente denominado *Black Panthers* – Nelson Mandela e Steve Biko na luta contra o *apartheid* na África do Sul, dentre outros.

Oliveira (2016) mencionou que, com o desenvolvimento dessa consciência negra, a imagem dos(as) negros(as) começam a ser positivadas por meio da ação dos movimentos negros, que passaram a compartilhar *slogans* como “*black is beautiful*”⁶⁰, “não deixe sua cor passar em branco”, dentre outros. Os autores também mencionam as contribuições do movimento negro brasileiro, que em 1990 torna a data 13 de maio popularmente reconhecida por datar a proclamação da Lei Áurea, como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, além de criar a Semana da Consciência Negra em novembro com destaque para o dia 20 do mês em lembrança de resistência pela morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. Além disso, o conteúdo apresentou que o movimento negro brasileiro ressignifica politicamente os termos “preto”, “negro” e “raça”, como termos que carregam significados de resistência histórica e cultural, mas são considerados pejorativamente pelo senso comum. (OLIVEIRA, 2016, p. 331)

Por fim, foram mencionadas as conquistas decorrentes das lutas políticas do MNU como as ações afirmativas das cotas, leis de diversidade nas empresas, criação do Fundo Nacional de Políticas Afirmativas, criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades, dentre outros.

Em geral, o capítulo apresenta considerações muito relevantes para que seja possível desenvolver aulas que viabilizem a desnaturalização e estranhamento do racismo, reduzindo possivelmente sua incidência. No entanto, questões relativas à realidade de mulheres negras são inseridas em uma gama geral dentro do debate da questão racial, ou seja, em uma perspectiva em que se assume apenas o marcador social de raça e classe, mas não de gênero.

⁶⁰ Traduzido para o português como “negro é bonito”, uma frase revolucionária mencionada por Stokely Carmichael (1941 – 1998), filósofo integrou movimentos negros norte-americanos nos anos 60 como *Black Power* e *Black Panthers*.

O capítulo vinte e dois aborda a temática das desigualdades com o recorde de gênero, recebendo o título “‘Lugar de mulher é onde ela quiser’: relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje”. Neste capítulo, os autores introduziram didaticamente a definição conceitual de “gênero”, como sendo uma construção social que determina o comportamento esperado por homens e mulheres nas diversas sociedades com heranças patriarcais.

Em seguida, foram apresentadas as definições dos conceitos de “sexo” e “gênero”. De acordo com os autores, o sexo corresponde a um conjunto de caráter biológico e fisiológico que definem pessoas do sexo masculino ou feminino. Nessa perspectiva são apresentados alguns aspectos que denotam as relações de poder presentes nas relações de gênero, uma vez que o gênero incumbe padrões de comportamento que restringem as mulheres a contextos limitados e desiguais, se comparado à realidade social vivenciada pelos homens.

Adiante os autores apresentaram o conceito de “identidade de gênero”, para explicar que as identidades não precisam, necessariamente, serem determinadas pelos padrões de comportamento de gênero, mas podem ser construídas à medida que os indivíduos se apropriam de elementos culturais no processo de socialização.

Nesse contexto, Oliveira (2016) apresentou a perspectiva de Deborah Blum (1997) e Joan Scott (1989), em que Blum problematiza que a expressão de sentimentos e comportamentos condicionarem padrões femininos ou masculinos, enquanto Scott (1989) expõe a explicação histórica do surgimento do termo “gênero” no feminismo a partir dos anos 60. Oriundo da gramática, “gênero” surgiu a fim de desconstruir o pensamento de que comportamentos entre homens e mulheres podem ser explicados por uma perspectiva biológica.

Oliveira (2016) mencionou, em linhas gerais, a consolidação histórica do patriarcado que determinou a hierarquia entre o masculino e o feminino. De acordo com os autores, esse fenômeno surgiu em decorrência do poder pátrio instaurado pelo Código Romano do século VII a. C. Assim, com a instauração do patriarcado, surgiu a concepção da mulher como propriedade do homem, com a função de reprodução e cuidado com o lar, que se reproduziu historicamente. Porém, os autores não mencionaram as especificidades da realidade social de mulheres negras, inseridas no contexto colonial, onde o patriarcado e a escravização de seus corpos as subestimavam duplamente, pela condição de gênero e de raça.

Na sequência, os autores apresentaram o pensamento de Judith Butler (2015), que propôs uma reflexão crítica sobre a oposição binária entre masculino e feminino, determinando

uma perspectiva dicotômica e polarizada entre os gêneros, reforçando a dominação masculina e a subordinação feminina. (OLIVEIRA, 2016, p. 340)

Posteriormente é exposto o debate histórico sobre a desigualdade de gênero:

Historicamente, vimos que o capitalismo apresenta um grande conflito: a luta entre as classes sociais. Entretanto, a história apresenta outros conflitos de interesse que vão além da divisão da sociedade em classes e que percorrem toda estrutura social [...]: conflitos entre homens e mulheres, entre heterossexuais e homossexuais, entre brancos e não brancos [...]. (OLIVEIRA, 2016, p. 340)

Ainda que a introdução a respeito da historicidade da desigualdade de gênero proposta no livro tenha ponderações pertinentes para a discussão, os autores não se atentaram ao fato de que as desigualdades de gênero e raça também perpassa pelo aspecto de classe.

Contudo, nessa parte da discussão os autores mencionaram a mobilização política das mulheres contra a dominação masculina ao longo da história, a partir do século XIX, como a passeata pelo voto feminino em Nova York, em 1912. Em seguida, relacionaram à discussão o pensamento sobre a dominação masculina, de Pierre Bourdieu (2014). Em seu livro “A dominação masculina”, Bourdieu (2014) expõe a realidade feminina como um aspecto da violência simbólica, ou seja, “violência [...] que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento”. (BORDIEU, 2014, p. 12 apud OLIVEIRA, 2016, p. 341)

Os autores mencionaram que em meados do século XX surgiram as contribuições teóricas de Simone de Beauvoir acerca das discussões sobre gênero. Em seu livro “O segundo sexo” (1949), a autora afirma que o termo “feminilidade” e tudo que ele envolve foi criado por homens, a fim de delimitar o papel social das mulheres e impor sua dominação. Assim, Beauvoir sugeriu que as mulheres se libertassem do “eterno feminino” e determinassem seu destino de forma autônoma, fazendo jus à clássica frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”. (BEAUVOIR, V. II, p. 361 apud OLIVEIRA, 2016, p. 344). É inegável que o avanço dos movimentos e teorias feministas muito contribuíram para emancipação social e política das mulheres na sociedade, no entanto, não se deve deixar de reconhecer algumas especificidades que perpassam pelo universo feminino, de acordo com as diferenças que nele incidem.

As mulheres negras, em um contexto de desigualdade de gênero em relação aos homens e de raça em relação às mulheres brancas, vivenciavam contextos bem distintos ao que os

discursos feministas da primeira e segunda onda do movimento apresentavam em suas pautas. Enquanto mulheres brancas lutavam pelo direito de trabalhar e colocar em prática os aprendizados acadêmicos que obtiveram por meio de seus estudos, mulheres negras já trabalhavam e sequer tinham condições para aperfeiçoar os estudos, o que denota uma questão também de classe em relação as especificidades entre as mulheres brancas e não brancas. Essa problemática será melhor exposta no tópico dedicado as propostas de abordagem metodológica da interseccionalidade nas aulas de Sociologia da Educação Básica.

Adiante, os autores apresentam o nome de importantes personalidades que mobilizaram os ideais e os movimentos feministas, como Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Kate Millett, Shulamith Firestone, bell hooks e Juliet Mitchell que organizaram a segunda onda do movimento, cujas pautas envolviam a luta por direitos iguais em relação aos homens, melhores condições de trabalho, direito ao aborto, controle do corpo, autonomia intelectual, fim da violência doméstica e sexual, etc.

Oliveira (2016) menciona que o período de revoluções protagonizado por mulheres brasileiras nos anos 60 contribuiu para a luta contra a ditadura, destacando militantes como Maria do Carmo Brito (primeira mulher a comandar organização de guerrilha na América Latina), Vera Silva Magalhães, Renata Carvalho, etc. (CARVALHO, 1998, apud OLIVEIRA, 2016, p. 345). Os autores comentaram as contribuições de Heleieth Saffioti (1934 – 2010) nesse período, com seu livro “A mulher na sociedade de classes”. Finalmente os autores evidenciam a relação entre desigualdade de gênero e estratificação social mencionando brevemente a concepção de Saffioti, mas não aprofundam o debate no texto.

Durante o período de redemocratização no Brasil, os autores apresentaram que Lélia Gonzalez (1935 – 1994) expressou contribuições políticas fundamentais no campo acadêmico e no movimento feminista, inserindo pautas antirracistas à luta. Lélia Gonzalez também denunciou o caráter elitista do movimento feminista branco, ressaltando a importância de repensar as reivindicações para que se reconhecesse as especificidades condicionadas pela cor da pele também. (CARDOSO, 2004, apud OLIVEIRA, 2016, p. 346)

Ao longo do texto, os autores mencionam que o feminismo negro chegou no Brasil por volta dos anos 90, enquanto nos Estados Unidos já estava em debate desde os anos 60, mobilizado por nomes como Angela Davis, mas também Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, Alice Walker e Kimberlé Crenshaw, importantes personalidades do feminismo negro e interseccional não mencionadas no livro didático.

A filósofa Djamila Ribeiro, mencionada no texto, também muito contribuiu para o desenvolvimento do feminismo negro e da terceira onda no Brasil. De acordo com a autora,

As críticas trazidas por algumas feministas dessa terceira onda [...] vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente; excludente porque as opressões atingem mulheres de modos diferentes, seria importante discutir gênero com um recorte de classe e raça, levar em conta as especificidades das mulheres. Por exemplo, trabalhar fora sem autorização do marido jamais foi uma reivindicação de mulheres negras/pobres, assim como a universalização da categoria “mulheres” tendo em vista a representação política, foi feita com base na mulher branca, de classe média. Além disso, propõe como era feito até então a desconstrução das teorias feministas e representações que pensam a categoria de gênero de modo binário, masculino/feminino. (RIBEIRO, 2014, apud OLIVEIRA, 2016, p. 346)

Embora o conteúdo abordado traga diversas informações que instigam o saber em relação às questões de gênero e movimento feminista, isso ocorre de uma forma geral e pouco atenta ao que se refere a formação de um conteúdo que propicie o fortalecimento da negritude feminina. A Marcha das Mulheres Negras realizada em Brasília em novembro de 2015 aparece nas ilustrações do capítulo, porém, sem nenhuma contextualização sobre ao que se refere a origem e desdobramento do movimento.

Na sequência, os autores apresentam o transfeminismo e a Marcha das Vadias, explicando o conceito de transexualidade como sendo uma características de pessoas que em um dado momento da vida deixaram de se identificar com o gênero o qual lhes foi atribuído culturalmente, reelaborando suas identidades de gênero e rompendo com a heteronormatividade e o binarismo no que se refere a padronização dos corpos. Nesse contexto, os autores explicam os conceitos de cisgênero (identificação do gênero de acordo com o sexo biológico e o gênero relativo a ele, construído socialmente) e transgênero (não identificação com o gênero relativo ao sexo biológico e reelaboração do gênero com o qual o sujeito se identifica de fato) e apresentam o propósito dos movimentos transfeministas. Estes tinham como pauta a luta pelo reconhecimento do nome social, retificação do registro civil, direito às cirurgias de transgenitalização, uso do banheiro de acordo com a identificação do gênero, inclusão no mercado de trabalho, criminalização da transfobia, dentre outras demandas relativas à realidade de pessoas *trans*.

Em seguida, os autores apresentam o movimento da Marcha das Vadias, contextualizando que tiveram início em 2011 no Canadá. A principal pauta da marcha era denunciar as violência sexuais que ocorreram na Universidade de Toronto em 2011, tendo como

ponto crítico a afirmação de um policial sobre as mulheres “se vestirem como vadias” ser justificativa para abusos. Assim, o protesto seguiu contra essa forma de violência e contra a culpabilização das vítimas. Oliveira (2016) mencionou que os protestos também se desdobraram na região de Chicago, Los Angeles, Amsterdam, Buenos Aires e até nas capitais brasileiras. Assim, as mulheres dessa marcha seguem denunciando a violência que decorre pelo seu comportamento, que não justifica qualquer forma de opressão.

Nesse aspecto da discussão, considera-se pertinente destacar que a Marcha das Vadias, no livro em análise possui mais conteúdo se comparada à Marcha das Mulheres Negras. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de apresentar a realidade social das mulheres negras evidenciando as problemáticas que o racismo, o sexismo e a desigualdade econômica expressam em suas vivências, mas também evidenciando os contextos em que essas mulheres assumem algum protagonismo e ressignificam, de alguma forma, o lugar social que ocupam.

Em outras palavras, considera-se que os movimentos sociais em que as mulheres negras representam suas pautas sociais, são contextos em que as mesmas expressam consciência política e social sobre as opressões que vivenciam, mas não se conformam a elas; ao contrário, visam reverter essas opressões em alguma medida. Assim, o reconhecimento da negritude feminina pode ser subsidiado a medida em que jovens negras passam a ter contato com conteúdos pelos quais elas compreendem não apenas as vicissitudes de suas vivências, mas também as possibilidades de protagonismo e transformação das mesmas.

Por fim, o último tópico do capítulo apresenta as leis decorrentes das lutas dos movimentos feministas, contra a violência física, simbólica e psicológica reincidente na realidade social das mulheres. A exemplo, a Lei Maria da Penha (Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006), com o intuito de coibir a violência doméstica e familiar.

Em geral, o capítulo apresenta uma discussão completa e didática a respeito da categoria gênero, identidade de gênero, transexualidade, feminismo e os demais conceitos que esse debate envolve. Contudo, sendo um capítulo oportuno para apresentação do conceito de interseccionalidade e o debate sobre as vicissitudes que envolve ser uma mulher negra na sociedade brasileira, de classes, patriarcal e racista, deixa a desejar quando apresenta o feminismo negro sem nenhuma relação com a interseccionalidade entre os marcadores da diferença.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA REALIDADE DE JOVENS NEGRAS EM RELAÇÃO À IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ENTREVISTAS E RELATOS

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados coletados pelas entrevistas realizadas com estudantes negras e problematiza-los, além de mencionar elementos que podem promover a aproximação e o fortalecimento da identidade étnico-racial desse público por meio do Ensino de Sociologia e da interseccionalidade.

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia da pesquisa é baseada na etnografia e na coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Sendo assim, neste aspecto da discussão será explanada a forma que o roteiro das entrevistas foi elaborado, bem como a análise das respostas das questões direcionadas às entrevistadas relacionadas à perspectiva crítica e teórica sobre o processo de reconhecimento da negritude feminina.

De acordo com Manzini (2004), um dos principais elementos da entrevista semiestruturada é a utilização do roteiro previamente elaborado, adequado aos objetivos da pesquisa. Os objetivos do roteiro inicial foram investigar em que medida o reconhecimento da identidade étnico-racial ocorre entre as alunas negras; analisar a ocorrência e efetividade de conteúdos sobre diversidade étnico-racial e identidade de gênero abordados (ou não) nas aulas e em projetos escolares; e desenvolver reflexões teóricas e críticas sobre como a disciplina de Sociologia na Educação Básica pode apresentar um conteúdo pertinente para subsidiar a construção identidade étnico-racial em jovens negras, corroborando o debate acerca da interseccionalidade e a representatividade do público negro feminino nesse contexto.

Assim, os roteiros⁶¹ foram aplicados a dez estudantes negras. Em relação à análise dos dados, das seis respostas para a questão sobre a cor/raça as entrevistadas se consideram, uma assinalou a alternativa “branca” e uma assinalou a alternativa “parda”. Embora uma pequena porcentagem das entrevistadas não se reconheça como negra, é pertinente problematizar a incidência desse contingente. Conforme analisou Luiz Augusto Campos (2013) em seu estudo “O pardo como dilema político”, até recentemente, referir-se a pessoas afrodescententes como “negro(a)” era visto em uma perspectiva problemática. Afinal, bem como observou Cláudia Paula (2005) em seu texto “Magistério, reações do feminino e da brancura: narrativas de um professor negro”, os significados entre os termos “branco” e “negro” sempre foram bem

⁶¹ Anexo 1.

delimitados na sociedade brasileira, de modo que o branco comumente ocupa um contexto positivo e o negro, o contrário.

A dicotomia caracteriza esses elementos e é veiculada no cotidiano, na mídia e nas instituições: a luz/a escuridão; o bem/o mal. Recorrendo ao dicionário, recurso muito comum na escola, encontramos as seguintes definições para branco e o (a) negro (a): Branco. Adj. Da cor da neve, do leite, da cal; alvo; cândido; claro, transparente; translúcido; diz do indivíduo de raça branca; Fig.sem mácula; inocente; puro; ingênuo (Ferreira Holanda, 1988, p.102). Negra: S.f. Mulher de cor preta; escrava. Negro: Adj. De cor preta; sujo, encardido; preto; muito triste; lúgubre; melancólico; funesto; maldito; sinistro; perverso (Ibidem, p.452-453). No intuito de compreender as relações raciais, considerando a especificidade do caso brasileiro, procuro localizar historicamente como se produziram a desigualdade e a diferença, que, ainda hoje, definem o branco e o negro, como descrito acima. (PAULA, 2005, p. 187)

Dessa forma, o mito da democracia racial ganha forças em um contexto em que o “politicamente correto” ressalta supostas problemáticas em relação ao uso adequado do termo que representa a identidade étnico-racial dos sujeitos negros, mas que fora deslocado semanticamente para sinônimos pejorativos. Tal situação segue reproduzindo o distanciamento de pessoas negras do autorreconhecimento identitário e reforçando nas demais a ideia de que ser “negro” é um problema ou ofensa. (CAMPOS, 2013)

De acordo com Campos (2013), desde o primeiro censo a terminologia “pardo” foi incluída nas categorias estatísticas de classificação racial para calcular o percentual da população que, conforme os organizadores do censo, não se autodeclarariam como brancos(as) nem como negros(as). Sendo assim, é possível inferir que em um contexto onde a preconceito e discriminação racial operam – como a sociedade vigente e não diferentemente, o ambiente escolar –, ainda há uma tendência de que os indivíduos negros que podem não se considerar “tão escuros” optem por se declarar pardos e não negros. Afinal, a classificação “negro(a)/preto(a)” do censo do IBGE muito se assemelha, no senso comum, aos xingamentos racistas que se reproduzem nos espaços mensurados.

Para a questão “você sempre se considerou negra?”, quatro entrevistadas que se autodeclararam negras afirmaram que nem sempre se consideraram como tal. Dentre estas, as respostas foram as seguintes:

Nem sempre me considerei dessa cor/raça. (J. A. M)

Eu me considerava parda e agora me considero negra. (E. S. M)

Mudei [a autodeclaração] quando assumi o cabelo. (L. F. O)

Passei a me identificar depois de alguns anos porque era mais clarinha e me considerava parda. (N. S)

Dentre estas entrevistadas foi possível identificar que a influência de personalidades negras e representativas⁶² para o cenário da luta antirracista em suas realidades, despertou em alguma medida o processo de reconhecimento de suas negritudes femininas. Embora em dado momento de suas vidas essas jovens não tivessem tal consciência, diante referências de mulheres negras que ocupam espaços de destaque os quais, historicamente, lhes foram negligenciados, as mesmas puderam ressignificar o termo “negro” para além do aspecto equivocadamente pejorativo, mas como identitário e político. Além disso, a aceitação do fenótipo negro representa um processo de autoafirmação identitária e política.

Para [...] mulheres negras jovens e adultas [...] a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que ao pensarmos a relação entre currículo, multiculturalismo e relações raciais e de gênero, levamos em conta a radicalidade dessas questões? (GOMES, 2002, p. 41)

O ato de assumir os cabelos naturalmente crespo ultrapassa o contexto estético e alcança o espaço de afirmação política da negritude, em especial de jovens negras, que por terem suas realidades marcadas pelo recorte de gênero, vivenciam as influências dos estereótipos de feminilidade que relacionam o cuidado com a estética aliado ao alisamento dos cabelos de forma mais latente que os jovens. Contudo, se essas jovens negras vivenciam suas experiências escolares em um contexto que não inclui dentre os saberes curriculares alguma temática que pautar os aspectos identitários inerentes às suas realidades, a distância entre as mesmas e suas identidades étnico-raciais, bem como a ausência de sentido entre o conhecimento e suas vivências se tornam evidentes.

Uma das entrevistadas que se considera parda concedeu a seguinte resposta:

⁶² Adiante na análise do roteiro, a questão 5 apresentou respostas relacionadas ao enaltecimento de mulheres negras que têm influenciado as entrevistadas em uma perspectiva estética e política.

Eu sempre me considerei parda desde pequena, teve um tempo que comecei a pensar que era negra, mas voltei a trás [sic] e hoje me considero parda. (A. A)

Ao questionar à entrevistada sobre o porquê deixou de se considerar negra e passou a se considerar parda, a mesma afirmou:

Ah pra falar a verdade eu nem sei direito, mas acho que eu sou clara demais pra me considerar negra, acho que eu teria que ser mais "escurinha" pra me considerar negra. (A. A)

Neste caso e no caso da entrevistada que se autodeclarou branca, é possível ponderar as proposições de Santos (1983) que explicam que o Ideal de Ego do sujeito negro é branco; ou seja, o modelo pelo qual o indivíduo anseia se constituir, é branco.

Assim, alguns obstáculos se tornam perceptíveis em relação à construção de um Ideal de Ego negro em um contexto em que não há espaço para que isso ocorra de uma forma psicologicamente saudável. Em outras palavras, em um contexto onde a branquitude incide construindo um imaginário social que referencia o branco como padrão estético, de comportamento e de ideal a ser alcançado em um contexto de posição social, surge uma tendência de negação e afastamento do Ideal de Ego negro por parte dos próprios sujeitos negros, como uma lógica estruturada para além de suas vontades e consciências.

Por outro lado, duas entrevistadas responderam que além de sempre terem reconhecido sua negritude, nunca tiveram problemas com sua cor e a valorizam.

Desde pequena eu percebia que a minha [cor] sempre foi escurinha e isso nunca interferiu a minha infância, amo a minha cor. (A. C. S. B).

Sim, sempre me considerei negra e sempre gostei dessa raça me acho linda. (B. T).

Em relação à terceira pergunta que questiona sobre valorização da raça/etnia pela família, cinco entrevistadas que se consideram negras, sempre se consideraram como tal ou mudaram a perspectiva após assumir os cabelos crespos, assinalaram a alternativa que afirma que a família valoriza muito esse aspecto. Nesse aspecto, é possível considerar as proposições de Abreu (2009) que em sua pesquisa, identificou que alunas negras com referências familiares sobre a valorização de sua cor e etnia, possuíam uma melhor relação com suas características

físicas. Diante disso, é possível inferir que as relações escolar e familiar na realidade de jovens negras são muito influentes no processo de construção identitária. Em relação à questão quatro, todas as entrevistadas afirmaram ter orgulho de sua cor/raça, exceto à entrevistada que assinalou ser branca, que se considera indiferente sobre o orgulho.

Sobre a questão cinco, as entrevistadas responderam que as personalidades que representam sinônimo de beleza são mulheres negras, dentre elas: Viola Davis⁶³, Iza⁶⁴, Taís Araújo⁶⁵ e Maria Júlia Coutinho⁶⁶. Diante disso, é possível reconhecer a importância da representatividade para a construção identitária de jovens negras. O ato de enaltecer a existência de sujeitos negros e femininos na história, nos espaços de deliberação e prestígio social pode permitir a ressignificação em uma perspectiva positiva das jovens negras sobre si mesmas e suas identidades étnico-raciais.

Bem como salientou Gomes (2002), paulatinamente os(as) educadores(as) têm se interessado por discussões que pautam aspectos culturais, raciais e a educação. Do mesmo modo, os âmbitos de representação social como as mídias também têm seguido essa perspectiva. Contudo, apesar dos avanços, ainda se percebe a necessidade de compreender as nuances que envolvem a temática racial no contexto escolar, destacando a história, as representações, os valores e, em geral, as formas simbólicas por meio das quais sujeitos negros possam construir suas identidades positivamente. (GOMES, 2002)

Sobre a sexta pergunta seis, que questionava a textura do cabelo das entrevistadas, três assinalaram ter o cabelo ondulado; cinco assinalaram ter o cabelo cacheado; e duas, assinalaram ter o cabelo crespo. Predominantemente, as entrevistadas consideram ter cabelos cacheados, muito embora as características de seus cabelos se aproximassem do aspecto crespo, que recai em um contexto de inferioridade por ser pejorativamente considerado “duro”, “ruim”, “pixaim”, reproduzindo o distanciamento identitário.

Para a questão sete sobre qual relação das jovens com seus cabelos, quatro entrevistadas responderam ser variável; uma entrevistada respondeu ter uma relação ruim; uma entrevistada respondeu ter uma relação ótima; e quatro responderam ter uma relação boa. Porém, destaca-se a contradição entre o que se observou empiricamente sobre o tipo de cabelo das entrevistadas e as opções que elas assinalaram, evidenciando um aspecto do não autorreconhecimento

⁶³ Atriz e produtora norte-americana.

⁶⁴ Isabela Cristina Correia de Lima é cantora e compositora brasileira.

⁶⁵ Atriz e apresentadora brasileira.

⁶⁶ Jornalista, apresentadora, comentarista, radialista e repórter brasileira.

identitário. Além disso, as alunas que afirmaram ter uma boa ou ótima relação com os cabelos aderem ao alisamento dos fios, permitindo interpretar que a aceitação dos mesmos se dá apenas pelo procedimento estético.

Reiterando as contribuições de Souza (1983), a formação do Ideal de Ego branco consiste na negação do sujeito negro, “o expurgo de qualquer ‘mancha negra’”. Nesse sentido, Souza (1983) afirma que

Às vezes esta rejeição, levada ao nível do desespero, violenta o corpo físico. E então, algo mais para além do corpo biológico – o copo erógeno de que nos fala Serge Leclaire, é crucialmente lesado. (SOUZA, 1983, p. 35)

Um fenômeno recorrente na realidade de jovens negras que bem expressa o ato de lesar o corpo em decorrência da rejeição do fenótipo e origem negra, corresponde ao alisamento dos cabelos. Com base nas observações realizadas na etnografia, quatro entre as dez entrevistadas alisam o cabelo regularmente. Evidentemente, o ato de alisar os cabelos crespos se refere a uma tentativa de negar e anular a característica negra que, em geral, é uma das que mais afeta a autoestima e construção da identidade de jovens e mulheres negras.

Gomes (2002) também destacou que a relação com os cabelos é um aspecto muito marcante na trajetória de vida de jovens e mulheres negras e corresponde a uma experiência que começa muito cedo.

As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma [jovem ou] mulher adulta – como o penteado preferido da infância. (GOMES, 2002, p. 43)

Tanto o alisamento dos cabelos, quanto a não autodeclaração étnico-racial pela terminologia “negra/preta” expressam as consequências da negação da negritude – o que Souza (1983) chamou de Ideal de Ego negro – e do processo de branqueamento na realidade social de jovens negras.

Além dos dados da entrevista relacionados às referências bibliográficas, ao se estabelecer um comparativo sobre como a relação com a cor e o cabelo poderiam repercutir na vida de adolescentes brancas, é possível constatar o fato anteriormente mensurado. Dificilmente uma jovem branca não se autodeclararia branca ou parda – considerando que o termo pardo é

mais representativo a pessoas não-negras e miscigenadas nesse contexto – ou teria dificuldades para vivenciar o processo de aceitação de seus cabelos lisos. Evidentemente, isso decorre da forma com que a sociedade determina os padrões estéticos, enaltecendo algumas características fenotípicas em detrimento de outras.

Sobre a questão oito a despeito da relação das entrevistadas com sua cor, sete entrevistadas que se consideram negras responderam ter uma ótima relação; uma entrevistada que se considera branca respondeu ter uma boa relação; uma entrevistada que se considera parda afirmou ter uma ótima relação; e uma entrevistada que se considera negra afirmou ter uma boa relação.

Para a questão “você está satisfeita com sua aparência física?”, quatro entrevistadas afirmaram não estarem satisfeitas com a aparência física, porém de acordo com as mesmas isso não possui relação com a cor ou o cabelo; as demais seis entrevistadas, em geral, afirmaram estar satisfeitas com a aparência física.

A respeito da pergunta “se você pudesse mudar algo em seu corpo, o que seria?”, as respostas foram:

A minha orelha, mas nada específico, de acordo com o tempo eu fui aceitando, então eu posso dizer que estou de bem com o meu corpo. (A. C. S. B)

O peso. (L. B. V)

No momento não mudaria nada, gosto do meu corpo do jeitinho que ele é, amo ele. (B. T)

Meu peso. (J. A. M)

Minha barriga. (E. S. M)

Afinar a cintura, colocar silicone. (L. F. O)

Só faria uma academia para manter [o corpo] e também uma cirurgia no nariz e nas orelhas. (I. L. P. C)

Nada. (R. P. R)

Mudaria meu tipo de corpo, pra um mais magro. (N. S)

[...] eu não me acho uma pessoa feia e sou satisfeita com a minha aparência. A única coisa que eu mudaria seria minha barriga e meus pés. (A. A)

Diante da análise dos dados supracitados, torna-se oportuno relacionar as considerações de Souza (1983) sobre a representação de si em relação aos corpos negros. De acordo com a autora, nas entrevistas que a mesma realizou para a composição dos estudos presentes em sua

obra “Tornar-se negro”, alguns temas permitiram a interpretação sobre a representação que o(a) negro(a) tem de si.

Dentre os dados obtidos pela autora nas entrevistas realizadas, é possível destacar a relação com as respostas das adolescentes entrevistadas nesta pesquisa. A exemplo,

Eu tinha vergonha do meu corpo [...]. Eu não gostava do meu corpo, dentro de uma coisa de ser negra. Corpo de negra, corpo de mulher tipo operário. Isso sempre me grilou pra burro... (Carmem apud SOUZA, 1983, p. 63)

[...] fiquei insegura quanto à minha aparência física. Acho que as pessoas não vão gostar da minha aparência. Sou grande, mais gorda que as pessoas da minha idade. É também o lance da minha cor. (Eunice apud SOUZA, 1983, p. 63)

[...] eu me achava muito feia, me identificava como uma menina negra diferente... todas as meninas tinham o cabelo liso, nariz fino. Minha mãe mandava eu botar pregador de roupa no nariz pra ficar menos chato... eu era muito invejosa do físico das pessoas – eu achava que as pessoas eram muito mais bonitas do que eu. (Luísa apud SOUZA, 1983, p. 64)

Ao analisar as respostas das entrevistadas por Souza (1983) e as adolescentes negras desta pesquisa, é possível perceber que uma vez que esse grupo não alcançam o padrão de cor branco pela impossibilidade de alteração da mesma, almejam alcançar outros padrões estéticos que possam situá-las em um contexto de aceitação social. Dentre esses padrões, é possível verificar o anseio pelo corpo magro, pelo nariz fino, pela cintura fina, etc. Desse modo, a representação que essas jovens e mulheres negras tem de si é de não terem seus corpos adequados diante das exigências dos padrões construídos socialmente.

Os padrões estéticos incidem na realidade social dos indivíduos de modo geral, contudo, ao se admitir uma perspectiva interseccional nesta análise se torna evidente que tais padrões também refletem de forma distinta sobre corpos femininos e negros em função do marcador social “raça/etnia”.

Sobre a pergunta “na escola, você percebe alguma ação que valorize a sua identidade racial?”, um dado expressivo revelou que em geral, a temática étnico-racial apenas é pautada no contexto escolar na Semana da Consciência Negra. Esta semana foi estabelecida pela Lei 10.639/2003 resultante de esforços políticos e sociais do Movimento Negro Brasileiro que, além disso, estabeleceu nas instituições de ensino de nível fundamental e médio, públicas ou

privadas, a obrigatoriedade de articular discussões relativas à História e Cultura Afro-Brasileira aos conteúdos curriculares propostos.

Sete entrevistadas afirmaram que não percebem ações que valorizam a identidade étnico-racial que possuem – entretanto, uma delas se considera branca –; uma entrevistada afirmou que embora ocorram incidentes de racismo no ambiente escolar, os(as) professores(as) e membros do quadro de apoio escolar intervêm a fim de “solucionar o problema”; e duas entrevistadas afirmaram que percebem a valorização de suas identidades raciais em projetos de valorização da beleza negra que concidentemente, são realizados na Semana da Consciência Negra.

Não, pra mim só valorizam a identidade negra quando se sentem na "obrigação" tipo quando é dia da "consciência negra." (N. S)

Mais ou menos, só quando chega na Semana da Consciência Negra, mas mesmo assim é muito pouco. (J. A. M)

Sim, percebo isso através de projetos como desfile sobre a Consciência Negra. (B. T)

Diante disso, é possível constatar que, de fato, a valorização da temática étnico-racial é um acontecimento esporádico no ambiente escolar, que apenas ocorre por ser algo previsto por lei. Ainda assim, uma série de perspectivas equivocadas são reproduzidas pelos(as) docentes, funcionários(as) e alunos(as) sobre a consciência negra, como a ideia de que brancos também vivenciam o racismo, sem problematizar a opressão de forma crítica e desconstrutiva.

Conforme foi possível observar no período de análise do campo, de fato os(as) alunos(as) interagem com o desfile da “Beleza Negra” realizado na escola na semana que compreende o dia 20 de novembro. Contudo, essa interação não parece ser motivada pela conscientização sobre o respeito aos sujeitos negros, à valorização da cultura e história afrobrasileira ou à afirmação da identidade étnico-racial, mas sim pelo fato de que em geral, os(as) estudantes preferem interagir com atividades extraclasse, independente do conteúdo.

Portanto, verifica-se a necessidade de ampliar os discursos e práticas educativas que envolvam a temática racial em uma perspectiva interseccional entre “raça” e gênero”, a fim de compreender sua relação com o universo da subjetividade da construção da negritude feminina, retomando o significado de humanização que os processos educativos visam envolver. (GOMES, 2002). Para tanto, é imprescindível considerar que bem como a humanidade é diversa em relação aos aspectos identitários, culturais, raciais, étnicos, de gênero, dentre outros, o saber

educativo também deve admitir essa diversidade ou se reproduzirá de forma esvaziada de sentido e excludente às diferenças.

Compreendendo a negritude feminina como uma dessas diferenças é preciso admitir que “tornar-se negro(a)” é se apropriar da consciência que também envolve a criação de uma nova perspectiva de onde advém o respeito às diferenças e a reafirmação da dignidade submetida a qualquer tipo de opressão (SOUZA, 1983); é poder ter contato com conteúdos que viabilizem a construção da consciência sobre os processos ideológicos que produzem o desconhecimento e a alienação de si. Logo, se o saber educativo e o conhecimento sociológico pretendem subsidiar a construção da educação cidadã e do pensamento crítico, é necessário que estes articulem as diferenças e diversidades em suas práticas e discursos.

4.1 – Negritude feminina e interseccionalidade: ampliando a discussão do tema no Ensino de Sociologia

Neste capítulo serão apresentadas propostas metodológicas na articulação entre conceitos, temas e teorias como previsto nas OCNs de Sociologia, que envolvam as discussões com rigor científico a respeito da interseccionalidade e dos aspectos que possam subsidiar o reconhecimento da negritude feminina. Assim, considera-se que o trabalho também tende a contribuir para a ampliação do exercício efetivo da Lei 10.639/2003, uma vez que em geral, a temática étnico-racial apenas se faz presente no contexto escolar na Semana da Consciência Negra, sendo importante, mas não o bastante para construir saberes emancipatórios em um contexto onde o preconceito, a discriminação racial e a anulação da identidade étnico-racial ainda incidem.

Logo, ainda que os livros didáticos de Sociologia analisados nesta pesquisa abordem a questão racial em suas discussões conforme estabelece a lei mensurada, não há garantia de que o debate em torno da realidade negra e feminina ocorra; tampouco há garantia de que o debate antirracista ocorra, tendo em vista que uma quantidade expressiva de alunos(as) mencionou a ausência desse tema nas aulas durante o ano letivo, ressaltando apenas a inclusão do Dia da Consciência Negra no calendário escolar, pois se trata de uma obrigatoriedade de cunho burocrático.

Nesse sentido, é possível articular as proposições de Lélia Gonzalez (1982) presentes no trabalho de Michely Peres de Andrade (2018) sobre o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. A partir dos anos 80, Lélia Gonzalez percebeu a necessidade de denunciar a falta de representatividade das mulheres negras em espaços de deliberação, trazendo para o feminismo pautas tocantes à vivência das mesmas. Diante disso, a mesma problematizou as dificuldades da inserção da temática racial no movimento feminista e deixou explícitas a mesma dificuldades no que diz respeito à inserção do recorte de gênero no Movimento Negro.

No momento em que começamos a falar do racismo e suas práticas em termos de mulher negra, já não houve mais unanimidade. Nossa fala foi acusada de emocional por umas e até mesmo de revanchista por outras; todavia, as representantes de regiões mais pobres nos entenderam perfeitamente (eram mestiças em sua maioria). (GONZÁLEZ, 1982, p. 101 apud ANDRADE, 2008, p. 82)

A ausência da negritude feminina nos espaços políticos produz desdobramentos decorrentes da invisibilização estrutural vivenciadas pelo público negro feminino historicamente e se reflete nos discursos e práticas atuais. Retomando a análise de Dias e Abreu (2006) presentes no trabalho de Silva (2016), os livros didáticos também reproduzem aspectos culturais e se expressam como resultados de disputas sociais articuladas às deliberações e ações curriculares. Em se tratando desses aspectos culturais, considera-se oportuno destacar as considerações de Cláudia Cardoso (2014) que, com base nas proposições de Aníbal Quijano⁶⁷, apresenta a colonialidade como sendo uma perspectiva mundial e ocidental de dominação baseada no parâmetro capitalista, proveniente da classificação racial e étnica dos sujeitos, na qual se produz uma matriz colonial e princípio organizador, que influencia a vida social dos sujeitos desde a sexualidade, relações de gênero, dentre outros aspectos, recaindo nas subjetividades e teorias. (QUIJANO, 1992 apud CARDOSO, 2014).

Assim, a colonialidade sugere a superioridade de um grupo em relação ao outro, de modo a se assumir objetivamente esses espaços de dominação, que se desdobram inclusive em contextos como o dos saberes. Portanto, a pouca incidência da perspectiva e do conceito de interseccionalidade diante das temáticas “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais” no PNLD de Sociologia expressa um dado significativo para perceber a reprodução da

⁶⁷ Análise de Quijano (1992) sobre colonialidade, resgatada por Cláudia Pons Cardoso (2014), presente no texto QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade e modernidade/racionalidade”. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. In: BONILLO, Heraclio (Comp.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo; FLACSO, 1992. p. 437-449.

colonialidade dos saberes e da ausência de representatividade ao público negro feminino que, consequentemente, não potencializa o reconhecimento da negritude feminina.

De acordo com as OCNs de Sociologia, inicialmente é necessário apresentar aos(as) alunos(as) o contexto histórico do surgimento da Sociologia e as contribuições dos autores clássicos para a disciplina e sociedade. Contudo, também é necessário prezar pela mediação pedagógica tende a viabilizar a construção do conhecimento por professor(a) e aluno(a), de modo que o(a) educador(a) possa “traduzir” o conhecimento acadêmico para uma linguagem mais didática e compreensível ao público envolvido nesse contexto.

Para tanto, é necessário considerar que as teorias clássicas estão relacionadas às análises dos fenômenos e problemas sociais de suas respectivas épocas, ou seja, por volta do século XIX e, embora sejam primordiais para sustentar epistemologicamente a compreensão sobre a realidade atual, podem apresentar um distanciamento com a realidade dos(as) estudantes do Ensino Médio regular.

Como se sabe, as teorias respondem aos problemas de sua época, e os autores dialogam com seu tempo. Assim, outros autores impuseram-se e também já podem ser considerados clássicos porque acrescentaram outros modelos explicativos ou compreensivos cerca de fenômenos que ou surgiram depois daqueles autores pioneiros ou que eles não conseguiram responder ou sequer circunscrever. Assim, dependendo do recorte que se faz, certos autores são obrigatórios e outros não, inclusive aqueles tidos como incontornáveis, sem contar que certos autores contemporâneos trazem em suas teorias referências implícitas àqueles da tradição. (BRASIL, 2006, p. 116)

Nesse sentido, considera-se que propiciar a compreensão da realidade social de jovens e mulheres negras aos(as) estudantes no que se refere ao contexto decorrente da intersecção entre os marcadores de gênero e raça, além de corroborar o processo de construção identitária ao público alvo da pesquisa, é importante para evidenciar as contribuições teóricas de autoras(es) contemporâneos que debatem sobre as temáticas propostas e contribuir para a construção de uma educação antirracista e antissexista oportuna a todos os sujeitos.

As OCNs também ponderam a importância epistemológica de que o Ensino de Sociologia seja constituído por pressupostos metodológicos como conceitos, temas e teorias que apresentem interrelações entre si. Assim, a despeito das possibilidades metodológicas sobre como pautar a negritude feminina por meio do referido conteúdo, segue o quadro explicativo contendo os admissíveis pressupostos sobre o recorte abordado.

Quadro 8 – Quadro explicativo sobre os pressupostos metodológicos para os estudos sobre a negritude feminina

Conceito	Temas		Teoria
Interseccionalidade	Identidade	1º ano	Contradições da realidade social
	Desigualdades	2º ano	
	Movimentos sociais	3º ano	

Adiante, vislumbra-se apresentar como esses pressupostos podem ser articulados ao processo de ensino-aprendizagem de Sociologia, a fim de edificar o contexto de “emergências” sobre a interseccionalidade e a negritude feminina. Nesse contexto, classifica-se por “emergências” as probabilidades e potencialidades de transformação dos saberes ausentes descritos por Gomes (2017) com base em Santos (2004), ou seja,

[...] a substituição do vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado. [...] Sendo assim, a sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. (GOMES, 2017, p. 41)

Se presentemente o que se pode notar é a ausência da interseccionalidade nos conteúdos sociológicos e a ausência das possibilidades de jovens negras ressignificarem suas identidades étnico-raciais em algum momento contraditas, esta reflexão visa identificar “tendências de futuro” (GOMES, 2017) sobre as quais é possível ampliar as possibilidades de esperança de emergir novas perspectivas de saber, pelas quais jovens negras possam se reconhecer como sujeito agente político de suas realidades.

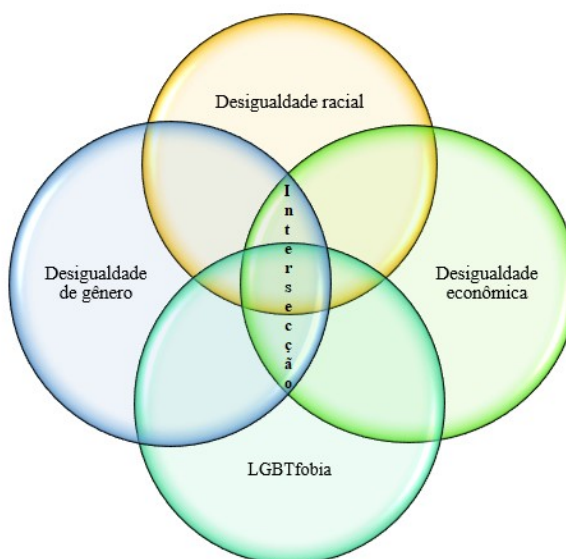
4.1.1 – Conceito de interseccionalidade

A respeito do conceito de interseccionalidade, propõe-se relacioná-lo ao Ensino de Sociologia como uma metodologia e apresentá-lo como tal. Bem como se pode notar nos primeiros capítulos dos livros didáticos, a introdução ao pensamento sociológico é acompanhada da apresentação das diversas formas de conhecimento – senso comum, religioso, filosófico, metafísico e científico. Nesse sentido, o conhecimento sociológico é apresentado como um conhecimento científico que possui os fenômenos sociais como objeto de estudo.

Adiante, são apresentadas de maneira introdutória as perspectivas dos autores clássicos da Sociologia junto às metodologias de análise da realidade social que os mesmos utilizaram

em seus estudos – Durkheim e o método funcionalista; Weber e o método compreensivo; e Marx e o materialismo histórico e dialético. Considerando que a interseccionalidade também corresponde a uma metodologia de análise da realidade social, é pertinente apresentá-la aos(as) estudantes como uma possibilidade de perceber como as desigualdades se estruturam de distintas maneiras e se reproduzem na realidade social da mesma forma, dependendo da interação entre os marcadores sociais da diferença que moldam suas vivências.

Figura 22 – Esquema ilustrativo do conceito de interseccionalidade⁶⁸



Fonte: autoral.

A fim de dinamizar a explicação e pautar a mediação pedagógica, considera-se pertinente apresentar um esquema ilustrativo (ver figura 22) para explanar o método de análise interseccional em relação à identificação da interação das diferentes formas de subordinação que operam na realidade social dos sujeitos.

Assim, considera-se pertinente apresentar o contexto histórico do surgimento da interseccionalidade, evidenciando os esforços intelectuais e políticos de autoras como Kimberlé

⁶⁸ Ilustração baseada na concepção de Kimberlé Crenshaw, de que as diversas formas de desigualdade se sobrepõem na realidade social de mulheres negras. Cf. CRENSHAW, Kimberlé. *A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero*. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Crenshaw, Patricia Hill Collins, Audre Lorde, Angela Davis – no contexto norte-americano –, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carla Akotirene e Djamila Ribeiro – no contexto brasileiro, que versam sobre a interseccionalidade nos debates feministas. Afinal, desenvolver abordagens de conteúdos que permitam que jovens negras possam se identificar como sujeitos agentes do conhecimento também é relevante para o processo de construção da negritude feminina.

Ao longo da explicação do conceito, é importante desconstruir a perspectiva apropriada pelo neoliberalismo sobre a interseccionalidade ser um instrumento meramente identitário, relativo às especificidades do sujeito, sem relação com as influências da estrutura social. Bem como salienta Crenshaw (1991), assumir que categorias como raça e gênero assumem diferenças e desigualdades que são construídas socialmente, não implica dizer que tais categorias são irrelevantes para análise da realidade social, mas permite uma compreensão mais ampla sobre como um projeto de dominação que afeta pessoas desprivilegiadas socialmente organiza o poder em torno de certos grupos sociais em detrimento de outros.

Desse modo, conceituando “interseccionalidade” e assumindo seu significado para analisar a realidade social na disciplina de Sociologia na Educação Básica, considera-se que a medida em que os(as) estudantes adquirem uma compreensão sobre o conceito, podem compreender mais criticamente como os marcadores sociais se interseccionam e estruturam desigualdades em suas vivências.

Pessoas subordinadas podem e participam, às vezes até subvertem o processo de nomeação de maneira empoderadora. Basta pensar na subversão histórica da categoria “negro” [...] para entender que a categorização não é uma via unidirecional. Claramente, há um poder desigual, mas existe, no entanto, algum grau de agência que as pessoas podem e exercem na política de nomeação. E é importante notar que a identidade continua a ser um local de resistência para membros de diferentes grupos subordinados. Todos nós podemos reconhecer a distinção entre as reivindicações “Eu sou negro” e a afirmação de “Eu sou uma pessoa que é negra”. “Eu sou negro” toma a identidade socialmente imposta e fortalece-a como uma âncora de subjetividade. “Eu sou negro” não é simplesmente uma declaração de resistência, mas também um discurso positivo de auto identificação, intimamente ligado a declarações de celebração, como o nacionalista negro “Negro é lindo”. (CRENSHAW, 1991, p. 1297)

Desse modo, pondera-se que a positivação das categorias “raça” e “gênero” que incidem no contexto da negritude feminina pode ser potencializada por meio das discussões sociológicas acerca do conceito de interseccionalidade, garantindo a representação de jovens negras no conteúdo abordado. Além disso, considera-se que a compreensão sobre interseccionalidade também reforça o caráter identitário de mulheres e jovens negras, viabilizando mais

efetivamente que estudantes negras tenham um viés crítico sobre as vicissitudes do lugar social que ocupam ao entrarem em contato com um ponto de vista político e histórico de movimentos e pressupostos metodológicos que denotam resistência do grupo social ao qual pertencem.

A fim de propor atividades de estudos que propiciem que os(as) estudantes percebam a interseccionalidade em seus cotidianos, é possível apresentar questões como: “qual a importância da interseccionalidade para análise da realidade social?”; “qual a importância da interseccionalidade para o movimento feminista?”; “por que as feministas negras identificaram a necessidade de desenvolver uma nova metodologia de identificação das formas de opressão que marcavam suas vivências?”. Assim, vislumbra-se a possibilidade de que os(as) estudantes em geral desenvolverem suas potencialidades analíticas para compreenderem de forma crítica como as desigualdades repercutem de formas distintas na realidade de diferentes sujeitos.

4. 1. 2 – Identidade, desigualdades e movimentos sociais: possíveis abordagens temáticas

Considera-se que “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais” como componentes curriculares da disciplina de Sociologia para os três anos do Ensino Médio, respectivamente, são temáticas que permitem a relação com o debate acerca da negritude feminina. Tal relação pode ser realizada em uma perspectiva que evidencie não apenas os aspectos de subjugação ao qual as mulheres negras estão sujeitas na estrutura social, mas também possam evidenciar aspectos de destacam a afirmação identitária e resistência política.

Desse modo, com base nas OCNs de Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresenta-se as propostas metodológicas a seguir, nas quais se pretende apresentar as possíveis abordagens temáticas estruturadoras relacionadas à perspectiva interseccional. Sobre tudo, vislumbra-se de ampliar as possibilidades de pautar a negritude feminina nos pressupostos metodológicos da disciplina.

Em relação ao conceito de *cultura*, bem como estabelecem as OCNs e como apresentado nos livros didáticos em geral, para além de um conjunto de manifestações artísticas a cultura representa hábitos, formas de sociabilidade, tradições, visões de mundo e outros aspectos em comum, compartilhados por um determinado grupo social em algum contexto ou período histórico. Em uma perspectiva interseccional, é possível afirmar que as diferenças entre os sujeitos produzem diversidades étnicas, sexuais, geracionais, de classes, que constituem culturas bem como conflitos de posicionamentos que exigem a afirmação e a resistência cultural e política de grupos culturais negligenciados. (BRASIL, 2006, p. 77)

A despeito do conceito de *identidade* para Hall (2006), uma vez que o autor nos permite inferir que a identidade é um conceito antiessencialista, ou seja, passível de transformações em relação ao contexto em que o sujeito está inserido – incluindo suas subjetividades –, considera-se pertinente relacioná-lo à proposta de subsidiar o reconhecimento da negritude feminina, tendo em vista que: se em um dado momento uma adolescente negra não se reconhece como tal, após o contato com pressupostos metodológicos e referências que lhes permitam se identificar como agentes de seus percursos históricos, sociais e políticos, considera-se a possibilidade de surgimento do processo de empoderamento e afirmação da negritude feminina.

Nesse sentido, identifica-se na abordagem temática de *identidade* uma possibilidade de ressignificar o contexto em que os sujeitos negros e femininos são comumente posicionados na sociedade, ou seja, se pela temática da desigualdade, mulheres e jovens negras assumem a base da pirâmide social, pela temática de identidade esse grupo pode assumir um espaço de destaque, caso o processo de ensino-aprendizagem aborde aspectos da cultura e identidade afro-brasileira. Como proposta didática, é possível considerar o resgate do significado identitário das tranças e dos cabelos *black*, expressando a riqueza cultural dos penteados *afro*.

Aline Ferraz Clemente (2010) destacou em seus estudos sobre “A cultura do cabelo subalterno” que no contexto africano, as tranças sempre carregaram grande simbologia de *status*, estado civil, identidade étnica, religião, classe social, etc. Além disso, o movimento *Black is beautiful*, oriundo das lutas civis dos(as) negros(as) norte-americanos(as) nos anos 60, visavam destacar a importância política dos cabelos *black power* em um contexto onde a supremacia branca imperava.

[...] como processos de afirmação política vivenciados por mulheres negras encontram-se intimamente ligados a uma necessidade de recomposição de sua autoimagem, através de um caminho subjetivo, íntimo, ao mesmo tempo que coletivo, de experiências estéticas fundamentais para a construção de novas formas de pensarem, de se identificarem, e também de se comunicarem. (SILVA, 2019, p. 182)

Diante disso, considera-se que problematizar, em uma perspectiva interseccional, como o racismo repercute na autoestima de jovens negras e afetam a construção da identidade étnico-racial, ressignificando o contexto através do enaltecimento dos aspectos históricos e culturais que envolvem os cabelos crespos, identifica-se outra possibilidade de auxiliar a afirmação da negritude feminina.

Além disso, a perspectiva de Hall (2006) presente no trabalho de Duarte (2017) se torna pertinente no contexto do reconhecimento da negritude feminina à medida em que o autor nos permite perceber que as identidades sociais são construídas culturalmente, de forma intrínseca às nossas vivências. Logo, os processos identitários se consolidam pelo interesse cultural, considerando as particularidades da história dos sujeitos; portanto, nossa maneira de nos posicionar socialmente e a construção da autoestima (tanto estética quanto intelectual) são elementos latentes no processo de construção da identidade étnico-racial de jovens negras, que se estabelecem de acordo com os processos identitários que vivenciamos. (DUARTE, 2017, p. 36, 37)

A temática das desigualdades é diversa. Desse modo, é possível pautar a metodologia interseccional em todos os aspectos da desigualdade que se planejar abordar: econômica, racial, de gênero, acesso ao poder, etc. Assim, considera-se consubstanciar a construção do conhecimento sociológico e crítico, tendo em vista que analisar as desigualdades evidenciando as diferentes estruturas pelas quais os indivíduos podem ser subjugados, viabiliza a desconstrução do senso comum. A exemplo, é possível considerar que perspectivas meritocráticas, além de serem decorrentes de disputas ideológicas, também são resultado de análises superficiais da realidade social.

Sendo assim, considera-se que abordar o esquema ilustrativo sobre interseccionalidade (ver figura 22) para problematizar as desigualdades, permite que os(as) estudantes exercitem a imaginação sociológica, aprofundem o viés interseccional e garante que o conhecimento sociológico represente a realidade social de jovens negras, ao articular os marcadores sociais que perpassam suas vivências.

Em relação às sugestões de atividade de estudo, é possível estimular o ainda mais a imaginação sociológica dos(as) alunos(as) propondo reflexões sobre: “qual a importância da interseccionalidade para a superação das desigualdades?”, tendo em vista que a medida que as opressões são identificadas em suas diferentes dimensões, torna-se possível agir sobre as mesmas, reduzindo sua incidência em alguma medida.

Nesse ponto da discussão, não se pretende estabelecer uma visão utópica de que o conhecimento sobre a interseccionalidade pode, por si só, superar as desigualdades sociais, tendo em vista que estas possuem um caráter estrutural que não podem prescindir de transformações sociais e políticas radicais para serem superadas. Contudo, as desigualdades que se desdobram no contexto microsocial são passíveis de serem desconstruídas por meio de

uma educação interseccional e, conseqüentemente, uma educação antirracista, antissexista e que reconheça as problemáticas que envolvem os diversos tipos de opressão.

Em relação à temática *movimentos sociais*, considera-se relevante para o processo de afirmação política e identitária de jovens e mulheres negras, que os saberes propiciem às mesmas a interação com os processos históricos nos quais a participação negra feminina esteve em evidência. Em se tratando do movimento feminista, é importante destacar a participação das feministas negras durante a segunda e terceira onda, pautando o reconhecimento das especificidades de “raça” no movimento por meio do conceito de interseccionalidade.

Nesse sentido, é importante incluir que o termo “empoderamento” também originou desse contexto e, presentemente, também é apropriado por setores neoliberais para se referir ao empoderamento econômico. Contudo, o feminismo negro trouxe à tona o empoderamento político e identitário de mulheres negras que se tornam protagonistas de suas demandas sociais por meio de suas próprias práticas.

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemonicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (GOMES, 2017, p. 16, 17)

A citação de Gomes (2017) permite considerar que o conhecimento e as práticas sobre os movimentos sociais são aliados no processo de autoafirmação identitária. Nesse sentido, em um contexto em que jovens negras ainda vivenciam a anulação de suas identidades raciais em decorrências das dimensões do racismo e da desigualdade de gênero, é importante evidenciar a participação política de mulheres negras na luta pela emancipação das mesmas. A exemplo, o movimento de Marcha das Mulheres Negras.

De acordo com Kátia Mello (2019), este movimento surgiu em 2015 e é realizado anualmente todo 25 de julho. A marcha tem o objetivo de inserir a luta negra e feminina em um outro patamar, reunindo pautas de enfrentamento ao racismo patriarcal, às violências e as mais distintas formas de opressão que incidem na realidade dessas mulheres. A marcha é realizada na data de 25 de julho em função da comemoração do “Dia Internacional da Mulher Latino-americana e Caribenha”, que representa um marco de luta para esse público. A data também é

decorrente da celebração do dia de Tereza Benguela, líder quilombola que resistiu avidamente à escravidão por duas décadas.

Queremos um país sem violência, sem racismo, sem discriminação e sem fome; e com dignidade, educação de qualidade, trabalho e emprego, aposentadoria e saúde, para todas! Apesar do avanço das lutas e de o movimento de mulheres negras estar sendo considerado o mais potente da última década, sabemos que estamos muito longe das conquistas que reivindicamos. Ainda somos as principais vítimas de violências e feminicídio, do desemprego, do racismo estrutural, da pobreza, que nos colocam em situação de extrema vulnerabilidade. Precisamos, portanto, continuar a acreditar nas transformações que desejamos, sem ufanismos, mas com a certeza de que nossa luta é o motor gerador de mudanças para um efetivo Bem Viver. Por nós, por todas nós. (MELLO, 2019)

Conforme foi possível perceber na análise dos livros de Sociologia do PNLD, em relação à temática dos movimentos sociais, a Marcha das Mulheres Negras pouco foi mencionada se comparada à Marcha das Vadias e às demais manifestações dos movimentos feministas. Isso denota a ausência da interseccionalidade neste tema, bem como evidencia a necessidade de pautar a importância do movimento para o posicionamento político de mulheres negras.

Diante do exposto, é possível endossar o debate mencionando sobre a potência histórica de Sojourner Truth citada por Angela Davis (2016) em sua obra “Mulheres, raça e classe”. A autora relatou que na segunda metade do século XIX ocorria a Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres⁶⁹, evento que revelou a existência de uma personalidade potente. Sojourner Truth esteve presente na convenção e realizou discursos que culminaram em marcos políticos que representaram a solidariedade das mulheres negras com a causa. As principais pautas das mulheres negras consistiam em se libertarem das opressões racistas e sexistas. Um trecho do discurso de Truth que desdobrou em problematizações pertinentes sobre as vicissitudes das vivências de mulheres negras foi o questionamento “não sou mulher?”, tendo se tornado palavra de ordem em diversos encontros de mulheres realizados na época. (DAVIS, 2016, p. 72)

Sozinha, Sojourner Truth salvou o encontro de mulheres de Akron das zombarias disruptivas promovidas por homens hostis ao evento. De todas as mulheres que compareceram à reunião, ela foi a única capaz de responder com agressividade aos argumentos, baseados na supremacia masculina, dos ruidosos agitadores. Com seu inegável carisma e suas poderosas habilidades como oradora, Sojourner Truth derrubou as alegações de que a fraqueza feminina era incompatível com o sufrágio – e fez isso usando uma lógica irrefutável. O líder dos provocadores afirmou que era

⁶⁹ Evento realizado em Akron, Ohio em 1851.

ridículo que as mulheres desejassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem. Com simplicidade persuasiva, Sojourner Truth apontou que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças de lama ou a subir em carruagens. “Não sou eu uma mulher?” Com uma voz que soava como “o eco de um trovão”, ela disse: “Olhe para mim! Olhe para o meu braço”, e levantou a manga para revelar a “extraordinária força muscular” de seu braço. (DAVIS, 2016, p. 72)

Sojourner Truth confrontou os valores patriarcais e supremacistas brancos de sua época, tendo uma participação histórica na Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres e na história da luta de mulheres negras. Sua fala evidencia a diferença da realidade negra feminina da realidade branca feminina, pois enquanto ouvia questionamentos injustificáveis sobre a real necessidade de mulheres votarem, tendo em vista que as mesmas nem sequer apresentavam força física suficiente para desempenhar atividades básicas sem a ajuda de homens, Truth argumenta que nunca teve ajuda de alguém para tal.

Diante disso, Truth questionou se não é uma mulher, pois a representação de “mulher” a qual os homens de sua época estavam habituados, é a representação de uma mulher frágil, atenta apenas aos serviços domésticos e com pouca ou nenhuma participação social e política. Diferentemente de mulheres brancas, é sabido que as mulheres negras tiveram sua força de trabalho exploradas desde o período colonial e, por conseguinte, tiveram associadas a suas imagens a força e a resistência, ou seja, a desumanização.

Ainda que os estereótipos de fragilidade atribuídos às mulheres sejam problematizáveis do ponto de vista das relações de gênero – por restringir às mulheres ao espaço doméstico enquanto os homens, dotados do estereótipo de virilidade pela dominação masculina, assumem o domínio do espaço público –, pelo ponto de vista interseccional é necessário se atentar que esse estereótipo repercute de formas distintas na realidade social feminina, conforme as especificidades de raça integram a vivência das mulheres.

Em suma, mencionar a personalidade histórica que foi Sojourner Truth em um debate sobre movimentos sociais pode produzir efeitos representativos ao público negro feminino. Além disso, considera-se também importante ressaltar a participação política de feministas negras brasileiras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, dentre outras. Também é relevante ressignificar a forma com que o período colonial abordado é abordado nos materiais didáticos. É importante evidenciar os processos históricos que redundaram em heranças que influenciam nos fenômenos sociais até os dias atuais. Porém, também é possível

menção desses processos sem resumir a participação dos sujeitos negros apenas ao processo de escravização, mas também de resistência às opressões sofridas.

4. 1. 3 – Teoria das contradições da realidade social de mulheres negras

Conforme estabelecem as OCNs em relação aos pressupostos metodológicos, as teorias são compostas por conceitos e adquirem mais sentido quando articuladas à temas ou objetos de análise sociológica. Assim, as teorias sociológicas são consideradas “modelos explicativos” passível de “reconstruir” a realidade por meio da compreensão dos fenômenos que produziram seus desdobramentos. (BRASIL, 2006)

Nessa perspectiva, propõe-se relacionar ao conceito de interseccionalidade, a teoria das contradições sociais, como potencialidade de afirmação da negritude feminina. Tendo em vista que as ideias de contradição e conflito presentes nas relações sociais que esta teoria admite, é possível articulá-la ao conceito de interseccionalidade a medida em que se depara com a seguinte contradição: enquanto cidadãos(ãs), temos a garantia constitucional de nossos direitos sociais, civis e políticos, entretanto, ao se apropriar da noção de interseccionalidade para analisar a realidade social, percebe-se que as opressões se intercalam de acordo com os marcadores sociais que se fazem presentes na vida de sujeitos como mulheres negras, tornando esses direitos negligenciados. Desse modo, com base na perspectiva de Sojourner Truth – “eu não sou mulher” – surge uma nova indagação: mulheres negras não são cidadãs?

A temática das desigualdades abordada em uma perspectiva interseccional permite visualizar que as mulheres negras são as com a mais baixo rendimento mensal, uma colocação inferior no mercado de trabalho e nos espaços de destaque institucional em geral, as vítimas mais reincidentes da violência doméstica e das demais mazelas do racismo e das desigualdades de gênero e econômica. Desse modo, os direitos sociais que visam a garantia da educação, saúde, trabalho, segurança, etc., se tornam comprometidos à medida que as desigualdades se interseccionam na vida dos sujeitos e ficamos face às contradições desse contexto.

Diante disso, visualiza-se a necessidade de “maximizar as possibilidades de esperança” – conforme mencionou Gomes (2017) – em relação à resignificação do lugar social ocupado por mulheres negras.

Essa ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa a um duplo objetivo: de um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade de esperança; de outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas

condições. O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma característica cuja satisfação está no horizonte de possibilidades, por isso ela se move no campo das expectativas sociais. (GOMES, 2017, p. 42)

Adiante, segue o modelo explicativo de como propiciar a compreensão da relação entre a interseccionalidade e a teoria das contradições.

Figura 23 – Modelo explicativo contradições sociais x Ensino de Sociologia



Fonte: autoral.

Em relação a figura 23, a soma das contradições sociais indica fenômenos sociais presentes na vivência negra feminina podem, dialeticamente, produzir resistências e afirmações políticas e identitárias, podendo subsidiar transformações nas jovens e mulheres negras, bem como em suas realidades sociais. Dessa forma, a contradição entre a tese e a antítese indicadas no modelo explicativo acima produzem a síntese do Ensino de Sociologia, como uma potencialidade ausente e emergente sobre a forma que o conhecimento sociológico articulado à noção de interseccionalidade, pode produzir saberes emancipatórios às jovens negras e de suas realidades sociais.

Considerando que as abordagens didáticas que estreitam os pressupostos metodológicos de determinado conteúdo à realidade social dos(as) estudantes, podem ser mais efetivas para criar sentidos no processo de ensino-aprendizagem e promover desconstruções de estereótipos, o uso de conteúdos musicais podem ser um instrumento válido, tendo em vista que as músicas são um elemento evidente no cotidiano dos(as) jovens. A exemplo, realidade social de jovens de periferia tem sido amplamente retratada pela cultura do movimento *hip-hop* ainda hoje. Uma cultura majoritariamente formada por homens, recentemente vem agregando o destaque feminino nas letras de *rap*. Nessas letras, jovens negras têm expressado suas inquietações diante uma estrutura social que as oprimem pelo gênero, classe e raça, de forma a se posicionarem

politicamente por meio das músicas ou *slams* – competições de poesias faladas oriundas do movimento, que relacionam a realidade social de jovens negros(as) que compõem a cultura *hip-hop*.

Os *boy* acham que Waack é racista, né? Mas são os primeiro a debochar quando as preta chegam na pista. Deturpação das mulheres negras. Fala dos meus cabelo pingando a creme [sic], “ah lá a maloqueira”. As pretas são salientes. Meninas brancas, inocentes. Pele clara de boa moça, mas nossa postura é indecente? Ah, não enche! Tratando nossas mulheres como experientes. Corpos negros não valem nada até que você experimente. Nego, roubaram teu amor próprio, mas ninguém avisou. Eu sei que guarda mágoas de uma cicatriz que não sarou, mas *take it easy* meu irmão de cor. E se eu te falar que Brother Charles não “*take it easy*”, que pro irmão de cor ainda é foda falar de amor. Que em meio a luta é difícil esquecer a dor, consequentemente, a mesma dor que Charles cultivou. Então levante, nego. Quem disse que o mundo não é teu? Tu não merecia [sic] essa vida, essa vida que te mereceu. (DA ROCHA, Cristal, 2018)⁷⁰

É sabido que os movimentos sociais surgem de contextos em que determinados grupos, com características e pautas em comum, identificam injustiças sociais que devem ser reivindicadas ao Estado de forma politicamente organizada. Da mesma forma, a resistência de mulheres negras diante da soma das opressões que vivenciam dá margem para que as mesmas se tornem agentes políticos de suas demandas sociais e às de suas semelhantes.

Desse modo, identifica-se na teoria das contradições sociais a possibilidade de construir um saber transformador, que permita que jovens negras percebam que apesar dos entraves sociais que permeiam suas vivências, os conflitos viabilizam outra perspectiva como estratégia: a perspectiva da resistência e da ressignificação do lugar social.

Reiterando a análise de dados das entrevistas aplicadas, é notória a ausência da consciência sobre a negritude feminina por algumas jovens negras, presentemente ou em um dado momento de suas vidas. Bem como analisado também na etnografia e nas referências de Gomes (2012), a questão étnico-racial – e interseccional – na escola ainda é escassa, se comparada às necessidades de construção de saberes emancipatórios diante contextos discriminatórios. Diante disso, percebe-se a necessidade de que os sujeitos envolvidos no espaço escolar se percebam como “sujeitos do conhecimento”, uma vez que a educação crítica não se baseia apenas na exposição dos conhecimentos, mas na construção dos saberes e na desconstrução das noções que marginalizam minorias qualitativas – como jovens negras.

Para tanto,

⁷⁰ Poesia *Negressência*, de Cristal da Rocha, apresentada na última edição do *Slam* Peleia em 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JgXcAvCuXlQ>. Acesso em: 09 mar. 2020.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos 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. (GOMES, 2012, p. 102)

Assim sendo, a Sociologia no Ensino Médio pode vir a ser um instrumento para que essas jovens desenvolvam perspectivas críticas sobre a identidade étnico-racial que possuem e os efeitos disso em suas vivências sociais, por meio da articulação entre os marcadores sociais de raça e gênero nas problematizações propostas, sob a perspectiva da teoria das contradições sociais e da interseccionalidade. Contudo, é necessário reconhecer e executar as potencialidades de desconstruções de estereótipos e construções de consciências críticas que a disciplina de Sociologia proporciona e praticar tais potencialidades em um contexto em que sujeitos negros e femininos ainda são privados do contato com suas identidades étnico-raciais em decorrência das consequências das desigualdades de gênero e racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos reflexos das dimensões do racismo, as consequências dos desdobramentos do branqueamento e da branquitude, somados à incidência da desigualdade de gênero na realidade social das jovens e mulheres negras, a presente pesquisa expôs as problemáticas do distanciamento desse público de suas respectivas identidades étnico-raciais. À frente disso, há uma gama de fenômenos sociais que, devidamente articulados pelo Ensino de Sociologia, podem ser problematizados pelo conhecimento sociológico e compreendidos em uma perspectiva crítica e emancipadora. Desse modo, destaca-se a potencialidade da disciplina e da noção de interseccionalidade subsidiarem o processo de construção da negritude feminina.

A pesquisa apresentou as problemáticas presentes no processo de construção da identidade étnico-racial por meio dos estudos bibliográficos sobre o tema e da análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas aplicadas junto às adolescentes negras inseridas no campo: a escola estadual, situada na Zona Oeste de Uberlândia – MG.

Com base nos dados da etnografia e das entrevistas foi possível inferir que, de fato, o peso dos papéis de gênero ocasionados pela desigualdade desse marcador social e a ideologia da branquitude decorrente da discriminação e do preconceito racial, incidem de forma problemática na realidade social de jovens negras no que se refere a afirmação de suas identidades étnico-raciais. As adolescentes negras ainda são atingidas pelos efeitos da democracia racial que, por reforçar a ideia da “mistura das raças”, gera questionamentos de sujeitos negros sobre a essência de suas racialidades: ora são claros demais para serem negros, ora não são tão escuros para se autodeclararem como tal.

Notoriamente, a forma com que o termo “negro” se produziu e reproduziu no imaginário social também afasta os sujeitos negros de suas identidades. Em decorrência das cobranças estéticas que recaem sobre os corpos negros femininos, as jovens negras se distanciam duplamente desse aspecto identitário, pois além de negarem a autodeclaração como negras, também tendem a anular seus fenótipos, principalmente no que diz respeito aos cabelos crespos, aparentemente em busca do que Souza (1983) denominou Ideal de Ego negro, que se aproxima do padrão dominante branco.

Diante desses impasses, verificou-se em que medida os materiais didáticos de Sociologia, aprovados pelos PNLD 2012, 2015 e 2018 têm abordado a temática étnico-racial e a interseccionalidade com a potencialidade de subsidiar o reconhecimento da negritude feminina, uma vez que o conhecimento sociológico se justifica pela construção do pensamento

crítico, que se dá pela desnaturalização e pelo estranhamento do senso comum e dos fenômenos sociais.

Após a análise dos livros didáticos, observou-se que em relação aos conteúdos “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais”, a interseccionalidade entre raça e gênero pouco é abordada e, conseqüentemente, os conteúdos contribuem na mesma proporção para o reconhecimento da negritude feminina. Além disso, conforme apresentaram os dados das entrevistas, a temática étnico-racial raramente é abordada em conteúdos escolares e projetos pedagógicos, o que também contribui em alguma medida para a naturalização das dimensões do racismo e da invisibilidade do sujeito e da identidade negra no ambiente escolar.

Desse modo, há a necessidade de subsidiar a construção de saberes ausentes para viabilizar o processo de reconhecimento identitário de jovens negras, dentro dos limites e possibilidades que o conteúdo curricular do Ensino de Sociologia apresenta. Assim, foram apresentadas possíveis abordagens de temas, conceito e teoria onde a perspectiva interseccional entre raça e gênero pode se fazer presente de forma a ressignificar o lugar social de jovens negras, para um espaço de protagonismo político e afirmação identitária.

Após os estudos e proposições realizados nesta pesquisa, faz-se dos questionamentos de Gomes (2017) os próprios questionamentos desse contexto – a ausência da interseccionalidade e de conteúdos que propiciem o reconhecimento da negritude feminina –, a fim de despertar no(a) leitor(a) educador(a), estudante, jovem negro(a), as seguintes reflexões:

A educação, entendida como processo de humanização, tem sido uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? (GOMES, 2017, p. 43)

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.

É sabido que o caráter intermitente da Sociologia no Ensino Médio historicamente tendem a dificultar o processo de ensino-aprendizagem crítico que a disciplina sugere. No final do ano letivo de 2019, a SEE/MG publicou a resolução 4234/2019 de 22 de novembro que, aliada às mudanças da matriz curricular do Ensino Médio de Minas Gerais, definiu a descontinuidade do ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Novamente os(as) educadores(as) do Estado enfrentam os entraves das disputas político-ideológicas e o comprometimento da construção do conhecimento crítico dos(as) estudantes.

Como profissional do Ensino de Sociologia na Educação Básica, compreende-se que apesar dos entraves enfrentados no campo, deixar de priorizar os recortes raciais e de gênero, anular as potencialidades da interseccionalidade para a análise e transformação da realidade social e negligenciar o processo de reconhecimento da identidade étnico-racial dos sujeitos diversos, apenas fortalece as bases hegemônicas que sustentam a mesma estrutura que precariza o Ensino de Sociologia, a profissão docente e a educação como um todo. Assim, também se reconhece a necessidade de que, diante das contradições e dos conflitos sociais, sejam construídas possibilidades de transformação que possam reconstruir os sentidos do pensamento sociológico e da educação, rumo à emancipação dos sujeitos.

Mais do que um método que possibilite perceber a vulnerabilidade social as quais as jovens e mulheres negras estão submetidas, a interseccionalidade é um instrumento pelo qual esse público pode se perceber como sujeito e objeto do saber que questiona as desigualdades que se dimensionam por diferentes estruturas em suas respectivas realidades sociais. Tendo em vista que o Ensino de Sociologia envolve a desconstrução do senso comum que produz, no imaginário social, estereótipos negativos que distanciam as jovens negras de suas identidades raciais e o estranhamento das opressões de gênero e raça enquanto fenômenos sociais que ainda incidem na sociedade, é de suma importância que o saber interseccional e sociológico estejam articulados para ressignificar os saberes e os espaços construídos e ocupados pelo público em questão.

Com base nas proposições de Gomes (2017) subsidiadas pelo pensamento de Santos (2004), a Sociologia das emergências pode transformar vazios diante possibilidades diversas que se manifestam cotidianamente. Além disso, a Sociologia das emergências se baseia no desenvolvimento de uma ampliação dos saberes, práticas e emancipação dos sujeitos de modo a identificar possibilidades de esperança, mesmo diante de frustrações. Gomes (2017) admitiu que conhecer melhor as condições que integram os contextos se almejam transformar pode auxiliar na construção de ações que propiciem essas transformações.

Desse modo, apresentar saberes negros e femininos à jovens negras é um papel para os(as) profissionais do Ensino de Sociologia, diante da ausência desse debate no campo. Ainda que haja uma série de disputas ideológicas na construção dos currículos pedagógicos que implicam na intermitência da Sociologia na Educação Básica, é necessário que, enquanto educadores(as), utilizemos as ausências de saberes a nosso favor. Portanto, conhecer as potencialidades da interseccionalidade e somá-las ao conhecimento sociológico é mister para que seja possível reverter, em alguma medida, as mazelas causadas pelas desigualdades raciais e de gênero nas vivências jovens, negras e femininas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luciane Simões de. **Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra**. 2009. 86 f. (Mestrado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

Agência de notícias IBGE. **Pnad Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ANDRADE, Michely Peres de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. **Interitórios**: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 4, n. 6, p.75-92, dez. 2018.

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 11, n. 30, p.95-115, ago. 1997. FapUNIFESP (SciELO).

ARAÚJO, Silvia Maria de.; BRIDI, Maria Aparecida; MORIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016. 392 p.

BARBOSA, Maria Valéria. **Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão**. 2010. 262 f. (Doutorado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BOMENY, Helena et al. **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. 280 p.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 26. p. 329-376, 2006.

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).

_____. 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.

CALDWELL, Kia Lilly. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da Abpn**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.18-27, jun. 2010.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**: Grupo de estudos multidisciplinares de ações afirmativas (Geema), Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p.81-91, dez. 2013. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-pol%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CANDIDO, Marcia Rangel; FERES JÚNIOR, João. Representação e estereótipos de mulheres negras no cinema brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p.1-14, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254549>.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 22, n. 3, p.965-986, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2014000300015>.

CRENSHAW, Kimberle. Mapeando as margens: interseccionalidade, identidade, políticas e violência contra mulheres não-brancas. Tradução de Carol Correia. **Stanford Law Review**, [S.l.], v. 43, n. 6, p.1241-1299, jul. 1991. JSTOR. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens-interseccionalidade-pol%C3%ADticas-de-identidade-e-viol%C3%A2ncia-contra-mulheres-n%C3%A3o-31d7c2a33ca5>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. Tradução de: Heci Regina Candiani.

DUARTE, Flavia Giribone Acosta. **Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento - RS**: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro Centro. 2017. 209 f. (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

ESTATÍSTICAS SOCIAIS. **Pnad contínua de 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html. Acesso em: 23 jun. 2018.

CLEMENTE, Aline Ferraz. Trança-afro: a cultura do cabelo subalterno. **Centro de Estudos Latino Americano Sobre Cultura e Comunicação – Celacc**, São Paulo, p.5-15, nov. 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p.257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-183, jun. 2003.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.98-109, abr. 2012.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 21, p.40-51, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000300004>.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p.61-73, jul. 2014.

HOOKS, bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba**, jan-fev. 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado de: <<https://www.geledes.org.br/alizando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 16, jan/abr, p. 193-210, 2015.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002. 152 p.

JONES, C. P. *Confronting institutionalized racism*. Phylon, Atlanta v. 50, n. 1, p. 7-22, 2002.

Jovens e mulheres negras são mais afetados pelo desemprego. Retirado de: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34371. Acesso em: 17 fev. 2020.

LORDE, Audre. **Idade, raça, classe e sexo:** mulheres redefinindo a diferença. *Paper delivered at the Copeland Colloquium, Amerst College*, 1980. In: Sister Outsider Crossing Press, California 1984. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2015/11/traducao-idade-raca-classe-e-sexo.html>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje**. São Paulo: Ática, 2013. 328 p.

MELLO, Kátia. **O dia 25 de julho é um marco de luta para as negras.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-dia-25-de-julho-e-um-marco-de-luta-para-as-negras/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MANZINI, Eduardo J. Uso da entrevista em dissertações e teses em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.287-308, nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

OLIVEIRA, Josilene Maria de. **O lugar das jovens negras no contexto escolar em Campina Grande - PB: raça e gênero**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Cap. 4.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2016. 511 p.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 324 f. (Doutorado em Ciências Sociais), Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PAULA, Cláudia Regina. **Magistério, reinações do feminino e da brancura**: narrativas de um professor negro. In: História da Educação do Negro e outras histórias. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p. (Coleção Educação para Todos).

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. et. al. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.) 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos educacionais brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, mar. 2017.

Retrato das desigualdades de gênero e raça. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

ROMIO, Jackeline Aparecida Ferreira. A vitimização de mulheres por agressão física, segundo raça/cor no Brasil. In: MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana. **Dossiê de mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Cap. 5. p. 133-158.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, v.25, n. 2, p. 71 – 99, dez. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 304 p.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016. 512 p.

SILVA, Cibely Eugênia da. Silenciamento e contradição no discurso das empresas de cosméticos para cabelos cacheados e crespos. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), 7., 2017, Recife. **Anais...** . Recife: Ufpe, 2017. p. 1 - 5.

SILVA, Gleicy Mailly da. Corpo, política e emoção: feminismos, estética e consumo entre mulheres negras. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 25, n. 54, p.173-201, ago. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832019000200007>.

SILVA, Samira do Prado. **As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia**. 2016. 191 f. (Mestrado em Ciências Sociais), Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-102.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 88 p.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio.** São Paulo: Atual, 2007. 256 p.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v. 25, n. 3, p.535-549, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ANEXO – ROTEIRO DE ENTREVISTAS**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****Dados de identificação**

Entrevistada:

1. Nome: _____
2. Data e local de nascimento: ____/____/____, _____

Questões da pesquisa

1. De qual cor/raça você se considera?
☐ amarela
☐ branca
☐ indígena
☐ parda
☐ preta/negra
2. Você sempre se considerou dessa cor/raça ou sua identificação mudou com o tempo?

3. Sua família valoriza sua cor/raça demonstrando ter orgulho dela?
☐ Sim, muito
☐ Sim, um pouco
☐ Não valoriza
☐ É indiferente
4. Você tem orgulho da sua cor/raça?
☐ Sim ☐ Não ☐ Indiferente
5. Qual atriz/personagem representa para você o sinônimo de beleza e por quê?

6. Qual é a textura do seu cabelo?

() Cacheado () Crespo () Liso () Ondulado

7. Como é sua relação com seu cabelo?

() Ótima () Boa () Ruim () Varia

8. Como é sua relação com sua cor?

() Ótima () Boa () Ruim () Varia

9. Você está satisfeita com a sua aparência física?

10. Se você pudesse mudar algo no seu corpo, o que seria?

11. Na escola, você percebe alguma ação que valoriza a sua identidade racial?
