



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

TAMARA VIEIRA

**LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD/2018:  
COMO ESTÃO PROBLEMATIZADAS A HISTÓRIA E A  
CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?**

---

Londrina  
2020

TAMARA VIEIRA

**LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD/2018:  
COMO ESTÃO PROBLEMATIZADAS A HISTÓRIA E A  
CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

T153    Vieira, Tamara.  
LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD/2018 : COMO SÃO PROBLEMATIZADAS A HISTÓRIA E A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA? / Tamara Vieira. - Londrina, 2020.  
157 f.il.

Orientador: Ângela Maria de Sousa Lima.  
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Livros didáticos - PNLD - Ensino de Sociologia - Tese. 2. Sociologia - Educação Básica - Tese. 3. História e cultura africana e afro-brasileira - Educação Básica - Tese. 4. Relações étnico-raciais - Racismo brasileiro - Tese. I. Lima, Ângela Maria de Sousa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316

TAMARA VIEIRA

**LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD/2018:  
COMO SÃO PROBLEMATIZADAS A HISTÓRIA E A CULTURA  
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Ângela Maria de Sousa  
Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angélica Lyra de Araújo  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Fábio Lanza  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Londrina, 15 de janeiro de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas e a todos que de algum modo contribuíram com a minha chegada nesta etapa da formação acadêmica, pois constitui resultado da construção de um caminho permeado por pedras, galhos e desvios realizados com a ajuda de muitas pessoas, como meus familiares, amigos e professores que contribuíram com a construção das condições necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste sentido, compreendo que esta etapa de minha formação, não se refere apenas à obtenção de um título, mas reflete o amadurecimento pessoal e profissional. Por isto esta pesquisa constitui resultado de um trabalho coletivo iniciado há um bom tempo.

Para não ser injusta, prefiro não nomear todas e todos que contribuíram de algum modo com a chegada até aqui ou mesmo com a pesquisa.

Por isso, apenas venho, por meio destas linhas, agradecê-las e agradecê-los pela ajuda, apoio, fortaleza e confiança.

Obrigada!

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

**Paulo Freire**

VIEIRA, Tamara. **Livros didáticos de Sociologia do PNLD/2018: como são problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira?** 2020. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, 2020.

## RESUMO

Partimos do seguinte problema: Como os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira estão sendo inseridos na disciplina de Sociologia, a partir dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018? Para tanto, escolhemos a análise de conteúdo enquanto norte metodológico, em virtude da possibilidade de descortinamento frente a potência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, bem como sua contribuição frente a institucionalização da Sociologia enquanto disciplina escolar. No que diz respeito à análise documental, sua seleção se deu em virtude da modalidade de documentos que compõe o *corpus* da pesquisa, como normatizações relacionadas ao ensino de Sociologia e aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, fazendo necessário o levantamento de informações frente às orientações que tratam da aplicabilidade desses conteúdos. A partir dos conteúdos, foi possível observar sua multiplicidade e recorrência nas três obras analisadas, quais sejam: *Sociologia*, *Sociologia em Movimento* e *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*. Identificamos nas obras os seguintes conteúdos de acordo com as categorias: desigualdade étnico-racial, trabalho, racismo, violência urbana, teorias sociais racistas e cultura (expressões de resistência). Esta pesquisa permite a partir da mobilidade da linha abissal, por meio da aprovação da Lei nº 10.639/2003, no âmbito da elaboração dos livros didáticos, há avanços a serem desenvolvidos no que diz respeito à identificação dos saberes trazidos e produzidos pelos africanos e afro-brasileiros. Portanto, a necessidade de problematizarmos a relevância da reeducação das relações étnico-raciais por meio da desnaturalização da escravidão, combatendo as teorias e as práticas racistas.

**Palavras-chave:** Sociologia. Livro Didático. Biopoder. História e Cultura Afro-brasileira. Educação das Relações Étnico-Raciais.

VIEIRA, Tamara. **Sociology textbooks of the National Textbook Program of 2018: How are African and Afro-Brazilian history and culture problematized?** 2020. 157p. Dissertation (Master of Social Sciences) - State University of Londrina, 2020.

## **ABSTRACT**

We started from the following problem: How the contents of African and Afro-Brazilian history and culture are being inserted in the discipline of Sociology, from the textbooks distributed by the National Textbook Program (PNLD) 2018? Therefore, we chose content analysis as a methodological guide, due to the possibility of unveiling the power of the textbook in the teaching-learning process, as well as its contribution towards the institutionalization of Sociology as a school discipline. With regard to document analysis, its selection was due to the type of documents that make up the corpus of the research, as norms related to the teaching of Sociology and the contents of African and Afro-Brazilian history and culture, making it necessary to gather information regarding the guidelines that deal with the applicability of these contents. From the contents, it was possible to observe its multiplicity and recurrence in the three analyzed works, which are: Sociology, Sociology in Motion and Modern Times, Sociology Times. We identified in the works the following contents according to the categories: ethnic-racial inequality, work, racism, urban violence, racist social theories and culture (expressions of resistance). This research allows from the mobility of the abyssal line, through the approval of Law nº 10.639 / 2003, in the context of the elaboration of textbooks, there are advances to be developed with regard to the identification of knowledge brought and produced by Africans and Afro-Brazilians. Therefore, the need to problematize the relevance of the re-education of ethnic-racial relations through the denaturalization of slavery, fighting racist theories and practices.

**Key words:** Sociology. Textbook. Biopower. Afro-Brazilian History and Culture. Education of Ethnic-Racial Relations.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Programa Nacional do Livro Didático – 2012, 5 maiores tiragens e valores negociados por Editora .....	58
<b>Tabela 2</b>	Programa Nacional do Livro Didático – 2015, tiragens e valores negociados pelas Editoras inscritas na disciplina de Sociologia .....	59
<b>Tabela 3</b>	Programa Nacional do Livro Didático – 2018, tiragens e valores negociados pelas Editoras inscritas na disciplina de Sociologia .....	59
<b>Tabela 4</b>	Valores de compra dos livros de Sociologia nos Editais do PNLD 1212, 2015 e 2018 .....	61

## LISTA DOS QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Temas elencados a partir do Parecer CNE/CP nº 003/2004.....	47
<b>Quadro 2</b>	Sumário do Livro Didático de Sociologia (2016) .....	75
<b>Quadro 3</b>	Sumário do Livro Didático de Sociologia em movimento (2016) .....	84
<b>Quadro 4</b>	Sumário do Livro Didático de Tempos modernos, tempos de Sociologia (2016) .....	96
<b>Quadro 5</b>	Fragmentos do livro didático Sociologia, segundo as Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira .....	106
<b>Quadro 6</b>	Fragmentos do livro didático Sociologia, segundo as Unidades Temática de Contexto – Educação das relações étnico-raciais .....	112
<b>Quadro 7</b>	Fragmentos do livro didático Sociologia, segundo as Unidades Temática de Contexto - Cultura Afro-Brasileira .....	115
<b>Quadro 8</b>	Fragmentos do livro didático Sociologia em Movimento, segundo as Unidades Temática de Contexto – Educação das relações étnico-raciais.....	119
<b>Quadro 9</b>	Fragmentos do livro didático Sociologia em Movimento, segundo as Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira .....	123
<b>Quadro 10</b>	Fragmentos do livro didático <i>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</i> , segundo as Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira .....	127
<b>Quadro 11</b>	Fragmentos do livro didático Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, segundo as Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira .....	129
<b>Quadro 12</b>	Fragmentos do livro didático Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, segundo as Unidades Temática de Contexto – Educação das relações étnico-raciais.....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUC	Fundação Unificada Campograndense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INE	Instituto Nacional de Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCN	Orientações Curriculares Nacionais - Sociologia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático ou Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio do Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1	PRODECIMENTOS METODOLÓGICOS .....	13
<b>2</b>	<b>O RACISMO NO BRASIL: A POTÊNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA</b> .....	19
2.1	“VIDAS NEGRAS IMPORTAM”: O RACISMO BRASILEIRO PERCEBIDO A PARTIR DA BIOPOLÍTICA.....	24
<b>3</b>	<b>O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A LEI Nº 10.639/03</b> .....	44
3.1	MAPEANDO OS CONTEÚDOS REFERENTES À OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA .....	45
3.2	O LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA NO PNLD 2018 .....	51
3.2.1	LIVRO DIDÁTICO <i>SOCIOLOGIA</i> (2016): IDENTIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	75
3.2.2	LIVRO DIDÁTICO <i>SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO</i> (2016): IDENTIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	84
3.2.3	LIVRO DIDÁTICO <i>TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA</i> (2016): IDENTIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	95
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	104
4.1	LIVRO DIDÁTICO <i>SOCIOLOGIA</i> .....	106
4.2	LIVRO DIDÁTICO <i>SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO</i> .....	116
4.3	LIVRO <i>TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA</i> .....	126
4.4	RESULTADOS: RESPONDENDO AO PROBLEMA .....	134
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	140

ANEXO 1 - Capa do livro do livro didático <i>Sociologia</i> (2016) .....	146
ANEXO 2. Sumário do Livro Didático de <i>Sociologia</i> (2016) .....	147
ANEXO 3 - Capa do livro <i>Sociologia em Movimento</i> (2016).....	148
ANEXO 4. Sumário do livro didático de <i>Sociologia em Movimento</i> (2016) .....	149
ANEXO 5 - Capa do livro <i>Tempos Modernos, Tempos de</i> <i>Sociologia</i> (2016).....	151
ANEXO 6. Sumário do livro didático de <i>tempos modernos, tempos</i> <i>de sociologia</i> (2016) .....	152

## 1. INTRODUÇÃO

No mesmo ano em que a Sociologia volta a ser obrigatória (Lei nº. 11.684/2008) no currículo da Educação Básica, ocorre a modificação da Lei nº. 10.639/2003 referente a obrigatoriedade dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, com a inserção da história e cultura indígenas (Lei nº 11.645/2008). Diante destes marcos legais, nos interessamos, pelo cumprimento da Lei nº 11.645/2008 por parte da disciplina de Sociologia, a partir da análise dos conteúdos dos livros didáticos da disciplina aprovados pelo PNLD 2018. Entretanto, devemos frisar que diante da amplitude de conteúdos abarcados pela Lei nº. 11.645/2008, nos deteremos sobre os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira. Assim, para o melhor desenvolvimento da análise e entendimento do proposto, ao longo do trabalho, faremos menção à Lei nº. 10.639/2003.

Essa temática de pesquisa se mostra interessante no âmbito das Ciências Sociais, ao discutir de forma indireta seu processo de inserção no currículo da Educação Básica, diante da possibilidade de recorrer aos princípios metodológicos e epistemológicos da disciplina Sociologia<sup>1</sup>, a saber, a desnaturalização, a desmistificação e o estranhamento dos fenômenos sociais ao informar, conscientizar e refletir criticamente sobre os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003). Neste sentido, cabe à Sociologia, enquanto disciplina no Ensino Médio, ser mais um espaço de construção para uma educação antirracista.

Deste modo, ao nos restringirmos aos conteúdos da disciplina de Sociologia, abordados nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio 2018, 2019 e 2020<sup>2</sup>, nos atentamos sob o alcance destas obras distribuídas em todo território nacional, sem

---

<sup>1</sup> Frisamos que apesar do nome da disciplina ser Sociologia, seus conteúdos devem abarcar as três áreas do saber que compõem às Ciências Sociais, sendo elas, além da Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política.

<sup>2</sup> Em pesquisa anterior, comparamos os Editais do PNLD 2012 e 2015 no que dizia respeito à institucionalização da Sociologia no currículo escolar e sobre a avaliação didática dos livros inscritos nestas edições do PNLD e outra referente aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no livro de sociologia *Tempos modernos, tempos de sociologia* (1ª ed e 2ª ed). Sobre isso verificar: VIEIRA, Tamara. **Análise comparativa de livro didático a partir do PNLD (2012/2015)**. 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina. VIEIRA, Tamara. Livro didático de sociologia: como são apresentadas a história e a cultura africana e afro-brasileira? 2018. Artigo (Especialização em Ensino de Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina.

custos, destinadas ao público atendido<sup>3</sup>. Nos questionamos: Como os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira estão sendo inseridos na disciplina de Sociologia, a partir dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio 2018, 2019 e 2020, observando um dos objetivos da Lei nº. 10.639/2008, direcionado à educação antirracista?

Nosso objetivo geral constitui na análise da inserção dos conteúdos referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira (Lei nº. 11.639/2003) pela disciplina de Sociologia a partir do estudo dos livros didáticos aprovados pelo PNLD – Sociologia, no Edital de 2018, a partir da análise de conteúdo. O que será possível por meio dos seguintes objetivos específicos: mapear os conteúdos referentes à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica, a partir da legislação na área de educação, bem como referente à educação das relações étnico-raciais; identificar os conteúdos da disciplina de Sociologia referentes à obrigatoriedade dos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira e refletir sobre as possibilidades de inserção destes conteúdos na disciplina; contextualizar a política de livros didáticos brasileira com foco na atualidade, por meio do PNLD; identificar, categorizar e analisar os conteúdos dos livros didáticos a partir da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2004), o que nos possibilitará transitar teoricamente entre o biopoder e a decolonialidade.

O texto a seguir foi estruturado do seguinte modo: na segunda seção, sob o título *O racismo no Brasil: a potência do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica*, apresentamos o referencial teórico que orientará nossa análise. Assim, a partir da perspectiva do biopoder proposto por Michel Foucault (1988; 1999), nos deparamos com uma perspectiva de Estado em que ao preservar a vida dos seus cidadãos, seleciona e segrega dentro desta coletividade os cidadãos e o *homo sacer* (AGAMBEN, 2002). Deste modo, ao identificar que o Estado brasileiro é norteado pelo critério de raça para identificar e separar seus cidadãos, percebemos na Lei nº 10.639/2003 um movimento de ruptura frente esta perspectiva.

Na terceira seção, sob o título *O ensino de Sociologia e a Lei nº 10.639/2003*, nos deteremos acerca da exploração do *corpus* documental,

---

<sup>3</sup> Ver: MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. Revista Brasileira de Sociologia, v. 2, nº. 3, jan./jun. 2014, p. 204-232.

referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, onde desenvolveremos o proposto mirando o seguinte objetivo específico: identificar os conteúdos da disciplina de Sociologia referentes à obrigatoriedade dos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira e refletir sobre as possibilidades de inserção destes conteúdos na disciplina.

Na sequência apresentamos os livros didáticos a serem analisados por meio de sua estrutura e capítulos que abordam de algum modo os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, em um movimento de exploração do material, bem como, de entendimento de sua estrutura, nos atentando aos seus limites e possibilidades, de acordo com a segunda etapa de análise proposta pela análise de conteúdo, o que nos prepara para a última etapa. Assim, na quarta seção, intitulada *Análise de conteúdo da amostra de livros didáticos*, submetemos cada um dos livros a análises individuais a partir da organização das unidades de registro em categorias analíticas, o que permitirá respondermos o problema norteador de nossa pesquisa. Neste sentido, desenvolveremos o seguinte objetivo específico: identificar, categorizar e analisar os conteúdos dos livros didáticos a partir da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2004).

## **1.1 PRODECIMENTOS METODOLÓGICOS**

No que tange aos procedimentos metodológicos, em virtude do problema levantado pela pesquisa, nos voltamos à análise de conteúdo enquanto recursos que orientar o processo de desenvolvimento deste estudo. Como afirmado por Heloisa Helena T. de Souza Martins (2004), a seleção da metodologia é resultado do tipo de problema proposto pela pesquisa, bem como dos objetivos propostos.

Neste sentido, o problema levantado por esta pesquisa nos levou a legislações relacionadas com a Educação Básica, em especial, sobre os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, ao livro didático e ao ensino de Sociologia.

Ao escolher a análise de conteúdo enquanto norte metodológico o faremos em consequência de sua possibilidade de descortinamento frente a potência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem do educando, mais

especificamente buscamos superar incertezas frente aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira abordados pela disciplina de Sociologia por meio dos livros didáticos. Neste percurso, a inserção da análise de conteúdo apresenta duas funções: uma função heurística, onde se identifica as informações contidas no *corpus* selecionado e uma função de administração da prova, quando a análise será orientada a partir de problemas ou hipóteses a serem verificadas no *corpus* selecionado (BARDIN, 2004).

Laurence Bardin (2004, p. 26) nos indica que a análise de conteúdo:

é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis [...].

Por isso, o autor (2004) frisa que a análise de conteúdo não constitui instrumento para uso do pesquisador, mas compreende “conjunto de técnicas de análise” em virtude da diversidade de comunicações com as quais temos contato e podem vir a ser objeto de estudo. Assim, para o desenvolvimento da análise de conteúdo os procedimentos são desenvolvidos em três etapas. A primeira é denominada de pré-análise e compreende a fase de organização por meio da seleção dos documentos a serem analisados, ou seja, a formação do *corpus* documental entendido como “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2004, p. 90).

Este é resultado da observação de algumas regras. Apresentamos tais regras e sua aplicabilidade no que diz respeito aos objetivos específicos: regra da exaustividade: nossa seleção observou os documentos legais que orientam e normatizam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas que compõem currículo escolar; regra da homogeneidade: os documentos selecionados são da mesma natureza das normatizações sobre a educação, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; regra de pertinência: expresso em relação à sua importância frente à obrigação e à orientação para a implantação dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira enquanto conteúdos

obrigatórios para todas as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica.

A partir destas regras e aplicabilidade, frisamos que nosso *corpus* documental compreende 13 documentos legais e três livros didáticos. Abaixo apresentamos a organização deste *corpus* de acordo com os objetivos específicos propostos para o desenvolvimento da pesquisa.

Dentro da preocupação em mapear os conteúdos referentes à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica, analisaremos, em um primeiro grupo, os seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004), Parecer CNE/CP nº 03/2004, o Edital PNLD/2018 – Sociologia e Guia do Livro Didático de Sociologia.

Dentro do objetivo de identificar e refletir sobre os conteúdos da disciplina de Sociologia, foram levantados os seguintes documentos (Grupo 02): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) e Lei nº. 11.684/2008, que regulamenta o Artigo 32 da LDB de 1996 que obriga o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as séries do Ensino Médio, Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia – OCNs (BRASIL, 2006), Edital PNLD/2018 – Sociologia e Guia do Livro Didático de Sociologia.

No intuito de identificar e categorizar os conteúdos dos livros didáticos, observamos os seguintes documentos (Grupo 03): Sociologia (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016), Sociologia em Movimento (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016) e Tempos modernos, tempos de sociologia (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNELL, 2016).

No que diz respeito aos livros didáticos selecionados para análise, a partir das cinco obras aprovadas pelo PNLD 2018, recorreremos a regra da representatividade para selecionarmos as obras a serem submetidas à análise, deste modo, selecionamos duas das obras mais vendidas no Edital PNLD 2018 e a terceira, constitui a única obra aprovada nos três Editais do PNLD, após a obrigatoriedade do ensino de Sociologia. No que diz respeito à regra da homogeneidade, destacamos que as obras são da mesma natureza além de se

constituírem materiais didáticos significativos frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesta etapa devemos apontar a divisão do *corpus* documental de acordo com o tipo de análise a ser desenvolvida, pois, no que tange às normatizações, avaliamos a necessidade do desenvolvimento da análise do tipo documental a todos os grupos de materiais selecionados, mas restringimos a análise de conteúdo aos três livros didáticos de Sociologia selecionados para análise a partir das, aprovados no PNLD/2018.

No que diz respeito à análise documental, André Cellard (2008) nos alerta acerca do fato da análise documental pressupor a não influência do pesquisador frente aos dados disponibilizados pelo *corpus* documental elencado para a pesquisa. Por outro lado, o documento apresenta limites no que diz respeito a sua natureza e às informações que podem ser acessadas, o que leva o pesquisador a não ter “domínio” sobre o documento. Sendo assim, a análise de documentos “trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida” (CELLARD, 2008, p. 295).

Esta premissa nos leva à necessidade de definir a percepção de documento com a qual lidamos, apesar de usarmos especificamente documentos escritos e textos oficiais. Nesta direção, observamos que com a Escola dos *Annales*, a partir de 1929, a historiografia passou por renovação, o que teve consequências na ampliação dos materiais identificados enquanto fontes históricas.

[...] Privilegiando uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. [...]. (CELLARD, 2008, p. 296-297).

Tendo ciência da amplitude de materiais que abarcam o conceito documentos, reiteramos que os documentos a serem utilizados nesta pesquisa são produções textuais que compreendem duas naturezas: normatizações e livros didáticos. Partindo das orientações de Cellard (2008), para a seleção e

desenvolvimento da análise documental aplicadas à etapa da pré-análise, observamos o contexto de produção dos materiais analisados, os autores envolvidos em sua produção, bem como sua autenticidade, confiabilidade do texto e sua natureza, já que tanto os livros didáticos quanto as normas referentes ao ensino dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, são distintos no que diz respeito aos seus objetivos e ao seu papel frente à educação. Neste sentido, não podemos desconsiderar os conceitos-chave e a lógica interna de cada um dos materiais analisados.

Na sequência, temos a exploração do material, que segundo Bardin (2004), constitui uma fase “longa e fastidiosa”, ou seja, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2004, p. 95). No que diz respeito às normatizações legais, tendo a análise sido orientada pelos objetivos específicos, supra citados, observamos as orientações em relação a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira por parte da disciplina de Sociologia, o que levou a elaboração de categorias de análise que auxiliaram na organização das informações presentes nos livros didáticos, bem como no desenvolvimento da análise dos dados obtidos.

No que tange aos livros didáticos, devemos informar que não nos detemos sobre os livros didáticos em seu todo, já que nosso objeto de análise se restringe à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira por parte da disciplina de Sociologia. Restringimos nossa leitura e análise sobre partes das obras que abordam a temática de alguma forma. Para tanto, na realização da seleção dos trechos, recorreremos às palavras como unidade de registro, estas são denominadas por Bardin (2004) de palavras plenas, por constituírem palavras portadoras de sentido, neste caso, o sentido atribuído a elas permite que identifiquemos onde e como estão sendo inseridos os conteúdos referente a história e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos de Sociologia. Foram identificadas as seguintes unidades de registro: negro/a, preto/a, pardo/a, branco/a, cor da pele, afrodescendente, africano/a, racismo, discriminação e preconceito racial, étnico-racial, teorias sociais racistas, escravos/escravidão. Estas palavras nos remetem à modalidade de análise temática. E ainda devemos informar que a unidade de contexto com a qual trabalhamos são as orações.

Sendo assim, ao longo da leitura na seção intitulada *O ensino de Sociologia e a Lei nº 10.639/2003*, o leitor observará que a apresentação das informações foi feita por meio de resumo. Na sequência, na quarta seção, *Análise de conteúdo da amostra de livros didáticos*, ocorre a transcrição das unidades de contexto e sua organização em categorias, o que permitiu atingirmos a terceira etapa da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

## **2. O RACISMO NO BRASIL: A POTÊNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA**

Nos assustamos com as atuais manifestações de ódio que têm fluído no cotidiano e pela *internet* a partir de polarizações ocasionadas entre instâncias distintas, a pública e a privada, expressas na participação política e religiosa, que ao se aproximarem exortam intolerância à agenda dos movimentos identitários e de atendimento aos pobres, vinculadas ao período de governo anterior. O que podemos localizar, temporalmente, em especial, após as eleições presidenciais de 2014, e seu acirramento com as eleições de 2018. Esta conjuntura nos leva ao choque e à necessidade de termos que lidar com “o ódio nosso de cada dia” (KARNAL, 2017).

Essa conjuntura nos interessa porque a construção do projeto de pesquisa ocorre durante um período de reconhecimento e de valorização do negro, entretanto, a finalização da dissertação se dá em um momento distinto, marcado pela ascensão da pauta ultraconservadora, com fortes ataques aos grupos humanos historicamente excluídos e invisibilizados.

Deste modo, se torna importante entendermos que a política na América latina na década de 1990 passa por mudanças a partir de eleições de governos progressistas, tendo consequências no fortalecimento das instituições e na estabilidade da democracia, bem como na rejeição da relação com os Estados Unidos (MONTEIRO, 2018, p. 57-58), evidenciado pelo seu afastamento interventivo nas políticas adotadas pelos países da América Latina. Leonardo Valente Monteiro (2018) nos informa ainda, que a oposição às políticas progressistas se reorganiza a partir de 2009. No caso brasileiro podemos observá-las nas eleições de 2014, com a reeleição apertada de Dilma Rousseff. Entretanto, em 2013 podemos identificar sua participação nas manifestações de junho e julho frente ao descontentamento com o governo, não apresentavam lideranças e eram marcadamente contrárias a vinculação partidária. Houve a mobilização “tanto dos

setores da esquerda quanto da direita, mas foi esta última, e suas variantes mais extremas, que ganharam a partir delas fôlego novo” (MONTEIRO, 2018, p. 80).

Assim, as eleições presidenciais de 2014 são marcadas pela polarização. Vejamos:

[...] De um lado, os insatisfeitos com o governo de Dilma Rousseff, em número cada vez maior, voltados circunstancialmente para o apoio a Aécio Neves; do outro, os que ainda apoiavam o governo ou temiam retrocessos com o fim de uma era de governos progressistas e com a volta dos conservadores ao Palácio do Planalto [...]. (MONTEIRO, 2018, p. 80).

O resultado da eleição passou por questionamento por parte do candidato Aécio Neves (PSDB) junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o que significou o questionamento da legalidade do processo eleitoral constituído, bem como, serviu para manter mobilizados os opositores ao governo. Por outro lado, o segundo mandato de Dilma foi marcado pelo conflito com o Legislativo, em especial, na Câmara dos Deputados sob a liderança de Eduardo Cunha, um opositor ao governo.

Entre março e agosto, ocorreram diversas manifestações que evidenciaram a força da insatisfação com o governo, desde mobilizações de rua até pannels nos dias de pronunciamento da presidenta, no rádio e na TV [...] Acrescenta-se a essa conjuntura a presença de grupos de vertente conservadora e liberal na organização dos protestos de rua a favor da pauta do impeachment, que começava a ganhar ressonância nos espaços públicos. Entre esses grupos, destacam-se o “Movimento Brasil Livre” (MBL) e o “Vem para a Rua” [...]. (LOPES; ALBUQUERQUE, 2018, p. 287).

O descontentamento com o governo era identificado também pelas pesquisas de avaliação do governo, onde sua reprovação chegava a 71%, e ainda indicava a aceitação por parte da população do impeachment como possibilidade de mudanças (LOPES; ALBUQUERQUE, 2018, p. 288). Entretanto, para a retirada da presidente do governo por meio de *impeachment* há a necessidade do respeito de alguns ritos, bem como a ocorrência e identificação de um crime por parte do Executivo.

[...] Em termos procedimentais, o impeachment apresenta a estrutura de um julgamento [...] O aspecto controverso do impeachment como instrumento para a remoção de presidentes reside no fato de que, a despeito de sua forma jurídica, o julgamento de presidentes é feito por membros do legislativo e não por juízes profissionais, tornando o processo invariavelmente político (KASAHARA; MARSTEINTREDET, 2018, p. 40-41).

Deste modo, se buscou legitimar a mudança do Executivo dentro dos ritos estabelecidos por nosso sistema político, assim, com a reprovação das contas do ano de 2014 pelo Tribunal de Contas da União (TCU), “o qual enquadrava as pedaladas fiscais cometidas como crimes de responsabilidade passíveis de impedimento do chefe Executivo” (LOPES; ALBUQUERQUE, 2018, p. 290), ações identificadas pelo TCU no orçamento para o ano de 2015.

A partir desta evidência, houve a atualização do pedido de impeachment realizado por Reale Jr. e Bicudo que contaram ainda com a participação da jurista Janaina Paschoal, aceito no final de 2015 pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (partido), o que foi veiculado como retaliação em virtude da possibilidade de abertura de processo de cassação de Cunha por parte do PT.

[...] Realizada num domingo, televisionada pelas grandes emissoras de TV do país, a sessão foi marcada por um tom profundamente dissonante do protocolar. Marcado por discursos parlamentares que não se referiam propriamente ao argumento jurídico do impeachment, a votação se configurou numa derrota esmagadora do governo (367 votos “sim” e 137 votos “não”) [...]. (LOPES, ALBUQUERQUE, 2018, p. 296).

Diante deste cenário, não havia expectativa por parte do governo que o Senado contrariasse a posição dos deputados. Neste sentido, coube ao governo veicular o máximo possível o entendimento da ação do Legislativo enquanto golpe. Entretanto, o mesmo se apresentou em um novo formato, para garantir a legitimidade da pose do até então vice-presidente Michel Temer (PMDB) na condição de presidente de 31 de agosto de 2016 até 31 de dezembro de 2018.

Neste sentido, entendemos o impeachment dentro da perspectiva de neogolpe, por apresentar as seguintes características, conforme apontadas por Monteiro (2018): a) apoio popular à destituição; b) governo frágil, com dificuldades para a governabilidade, e existência de acordo entre forças parlamentares para a

destituição; c) respeito ao rito constitucional (com interpretação casuística da lei) e apoio dessa interpretação por segmentos jurídicos, políticos e midiáticos e, d) participação efetiva do Supremo Tribunal Federal no processo. O que resultou em “uma mudança abrupta na plataforma que elegeu Dilma Rousseff, aumentando ainda mais os problemas de legitimidade relacionados ao processo de impeachment”. (KASAHARA; MARSTEINTREDET, 2018, p. 46).

Diante deste contexto, nas linhas que seguem abordaremos uma violência que orientou nossa socialização e a partir da qual a sociedade brasileira foi construída. Nesse sentido, a modalidade de ódio que nos interessa é muito mais antiga. Tem suas origens na fundação desta sociedade, constituída com base na exploração do território para o enriquecimento da metrópole portuguesa, a partir do século XVI, recorrendo ao trabalho escravo de indígenas e de africanos, como um dos mecanismos para acumulação financeira, o que persistiu até a abolição do trabalho escravo em 1888. Não havendo mais mecanismos jurídicos para manter a hierarquia entre os sujeitos a partir de critérios pseudogenéticos ou pseudoculturais (WALLERSTEIN, [1992]), foram estabelecidos mecanismos sociais que objetivavam dificultar a integração de africanos e seus descendentes, sejam escravos ou livres, o que denominamos, de racismo.

Para entendermos a problematização dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos livros didáticos de Sociologia selecionados para análise, recorreremos a alguns conceitos, como pontuado por Mozart Linhares da Silva (2013, p. 900):

[...] Sustentamos conceitualmente as análises a partir da utilização de algumas das chamadas ferramentas foucaultianas, o que significa que não estamos pretendendo seguir um modelo ou sistema teórico-metodológico rígido, o que seria um contrassenso com a própria concepção que Foucault tinha sobre seus trabalhos, mas, somente, “usar” algumas “categorias” para pensar nossa temática [...].

Deste modo, recorreremos a elementos da teoria de Michel Foucault (1988; 1999), como o de biopolítica proposto pois identificamos na sociedade brasileira a ação de gestão da vida e morte física dos cidadãos por parte do Estado, o que constitui o racismo. Neste sentido, nos defrontamos com outro conceito, o de *homo sacer*, grupo social que não em sua vida garantida pelo

Estado. Neste contexto entendemos este grupo como sendo a população negra. Assim, frisamos que o racismo constitui uma ferramenta do biopoder (FOUCAULT, 1988; 1999).

Ao entendermos a urgência do debate sobre o racismo proporcionado pela obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira (Lei nº 10.639/03), o que constitui um avanço diante do histórico de silêncio às contribuições de africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira, bem como resultado de longa disputa desta parcela da sociedade em busca de educação, saúde, trabalho e entre outros, condições condizentes com o *status* de cidadãos plenos de direitos (CARVALHO, 2016). Nos leva a reconhecer que o término da dominação colonial, não levou ao fim da exclusão do negro, mas a continuidade e manutenção da linha abissal (SANTOS, 2009).

Santos (2009) nos aponta que é possível romper com o pensamento abissal. Um movimento possível seria a co-presença dos sujeitos destas realidades. E é este movimento que identificamos ao nos interessar pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003), que altera a Lei nº. 9.394/1996. Seguindo com o uso de elementos teóricos que nos auxiliam em nossa análise, recorreremos a outros conceito proposto por Giorgio Agamben (2002), em consequência do reconhecimento da existência humana do outro e, em consequência, da sua produção de saber, rompendo com o monopólio da ciência moderna e indo de encontro com uma ecologia de saberes significaria o processo de rompimento com o racismo, por meio da co-presença, ou seja, o reconhecimento da existência e da humanidade do descendente de africanos em nossa sociedade, o que nos levaria à validação da vida do negro, a partir da sua retirada da condição de *homo sacer*, bem como o reconhecimento de seus saberes e contribuições à sociedade.

Assim, nas linhas a seguir apresentaremos o debate sobre o biopoder e sua contribuição para a nossa pesquisa, não esquecendo que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, respondem a uma demanda histórica e social de longo prazo, pois “aprender os motivos pelos quais estão sendo problematizados determinados modos de entendimento do mundo implica em fazer uma análise sociológica da teoria social” (LIEDKE, 2007, p. 266).

Para isso, nos propomos a abordar o conceito de biopolítica construído por Michael Foucault em sua obra *História da sexualidade I* (1988), no que tange à disciplinarização e à regulação do corpo-espécie. E, a partir de Giorgio Agamben, em sua obra *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I* (2002), observar a relação do *homo sacer* com o soberano, o que determina sua condição de bando.

## **2.1 “VIDAS NEGRAS IMPORTAM”: O RACISMO BRASILEIRO PERCEBIDO A PARTIR DA BIOPOLÍTICA**

No dia 13 de maio de 2018 foram completados 130 anos em que a abolição da escravatura no Brasil fora decretada, entretanto, esta não constituiu uma data para ser comemorada, pois, como é de costume dizer, nós, negros, ainda nos encontramos à margem da sociedade. Esta expressão, “à margem”, não designa de forma real nossa situação. Por isso, recorreremos à perspectiva conceitual proposta por Giorgio Agamben (2002), ao estender a análise de biopolítica proposta por Michel Foucault (1988; 1999), se detendo sobre a parcela da população relegada à morte para a preservação da vida da sociedade como um todo.

Para entendermos a perspectiva de Agamben partiremos do conceito de biopoder proposto por Michel Foucault (1988), o qual nos informa uma mudança em relação ao poder do soberano, a quem, a partir do século XVII, não competia mais o direito de morte, mas garantir a vida de seus cidadãos. Para isso seria necessário gerir a morte em prol da vida. Entretanto, como eleger quem deve morrer e ao mesmo tempo garantir a vida?

Para tanto, iniciamos com o conceito de biopolítica desenvolvido por Michel Foucault, conceito este apresentado pela primeira vez no último capítulo de *História da sexualidade I: a vontade de saber* (1988). Após, o tema foi aprofundado em cursos no Collège de France, publicados sob os títulos *Em defesa da sociedade* (1975-1976), *Segurança, Território e População* (1977-1978) e *O Nascimento da Biopolítica* (1978-1979) (DUARTE, 2008).

Para compreender o biopoder, devemos partir da construção do conceito de poder proposto por Foucault. O poder constitui uma prática social que se dá a partir das interações sociais, não sendo assim uma coisa, mas “uma rede

de dispositivos ou mecanismos que atravessam toda a sociedade e do qual nada, nem ninguém, escapa” (DANNER, 2010, p. 3). Nesta perspectiva, o poder não se restringe ao Estado, pois o poder corresponde à extensão de sua atuação expressada em mecanismos que atuam na vida dos cidadãos e que ao mesmo tempo são incorporados nas relações sociais estabelecidas.

Nessa perspectiva, Michel Foucault (1988) propõe uma concepção de poder que foge do âmbito jurídico, não sendo limitado à lei e/ou à repressão. Mas, há uma concepção positiva, ao gerir a vida, a partir da adequação do direito romano denominado *patria potestas*, onde o pai possuía direito sobre a vida de seus familiares em consequência de sua condição de dependência. Já no caso do soberano, este detinha o poder em situações de perigo ao Estado e/ou ao próprio soberano. Neste caso, o poder de determinar a morte era condicionada à segurança.

Neste sentido, o autor nos alerta que o poder sobre a vida mudou de eixo, não se tratava mais de garantir a sobrevivência do monarca ou mesmo do Estado, mas a garantia da sobrevivência de todos, da raça. Assim, foi inserida a questão biológica de sobrevivência do grupo em detrimento do outro, este sendo identificado como ameaça ao grupo (parte da sociedade), deste modo, o direito de morte se desloque ou, ao menos, se apoiou nas exigências de um poder que ao gerar a vida, deveria em contra partida, garantir a morte (FOUCAULT, 1988).

Foucault (1988) nos indica que este período de extensão do poder, ocorrido ao longo do século XVII e XVIII, deve ser caracterizado como a “entrada da vida na história” (FOUCAULT, 1988, p. 133), pois os fenômenos relacionados à vida humana constituíram objeto de interesse dos campos do saber e do poder. A relação entre poder e saber podem ser identificadas no desenvolvimento de mecanismos e técnicas disciplinares que objetivavam adaptar os corpos humanos a uma nova realidade de trabalho, resultantes de técnicas que visavam moldar “o corpo dos indivíduos, manipular seus gestos e comportamentos, formá-lo, adestrá-lo” (DANNER, 2010, p. 8).

Tratava-se da adequação do corpo às necessidades do mercado de trabalho de forma eficiente, pois, por um lado, aumentam as forças e as capacidades de trabalho do corpo, e por outro, diminuem essas mesmas forças ao tornar os corpos dóceis (obedientes). Enquanto o único recurso disponível ao controle do corpo eram os mecanismos e técnicas de disciplinarização, podíamos

falar em anátomo-política, mas quando surge um segundo mecanismo que se detém sobre o corpo-espécie, somando à disciplina, temos o surgimento da *biopolítica*.

A gestão da vida por parte do Estado significou o controle do corpo biológico dos seus membros, que deve ser adequada a partir de mecanismos disciplinares voltados ao corpo e que mais tarde se estendeu à gestão da vida da população. Assim, o biopoder se apresenta em duas faces que se complementam, a partir das disciplinas do corpo e de regulações da população. Vejamos como Foucault (1988, p. 131) apresenta estas etapas:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população* [...].

Sobre o mesmo processo, vejamos outra fala do autor:

[...] Temos, portanto, desde o século XVIII (ou em todo caso desde o fim do século XVIII), duas tecnologias de poder que são introduzidas com certa defasagem cronológica e que são sobrepostas. Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Dentro destas intervenções, constitui uma mudança de perspectiva sobre a vida (o biológico), pois a partir do século XVIII ocorreu, de acordo com Michel Foucault (1988), a inserção do biológico na História, bem como se torna elemento político. Desta maneira, a vida se torna objeto de estudos passível de controle e disciplinarização por parte do Estado.

A relação entre a história e a vida se refere a uma dupla posição, onde a vida se situa fora da história, na condição biológica. Por outro lado, apresenta uma historicidade ao ser submetida ao controle do saber (ciência) e do poder (Estado), por meio “das tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência” (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Estes dois conjuntos de mecanismos, disciplinar e regulamentador, “não estão no mesmo nível. Isso lhes permite, precisamente, não se excluírem e poderem articular-se um com o outro” (FOUCAULT, 1999, p. 299). Entretanto, o autor nos informa que há um elemento que transitará entre estes dois mecanismos, ou seja, a norma, onde ao judiciário compete o controle sobre o corpo (disciplina) e a população (regulação) na condição de instituição normatizadora.

dizer que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Diante deste quadro, Foucault (1999) insere o racismo, pois as relações construídas sob regime de violência expressam a vida, tendo como sua primeira função “fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder” (FOUCAULT, 1999, p. 304-305). De outro lado, em uma perspectiva positiva, afirmará a necessidade da morte do outro sem o recurso a beligerança, mas recorrendo ao biológico como justificativa. Assim,

A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. (FOUCAULT, 1999, p. 305).

Deste modo, compete ao racismo autorizar a morte daquele considerado inferior ou mesmo um risco à população. Assim, o dano à vida é permitido tendo como justificativa o imperativo da gestão da vida. Neste sentido, o autor afirma que:

[...] tirar a vida, o imperativo da morte, só é admissível, no sistema de biopoder, se tende não a vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou da raça. [...] A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo. (FOUCAULT, 1999, p. 306).

Foucault (1999) nos lembra que tanto no período colonial quanto no Estado nazista, se recorreu ao racismo para a justificação do recurso à morte de parte da população, reafirmando que “o funcionamento, através do biopoder, do velho poder soberano do direito de morte implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo. E é aí, creio eu, que efetivamente ele se enraíza” (FOUCAULT, 1999, p. 309).

A conexão entre a política e a vida biológica, em consequência, a extensão da política na vida social, levou Giorgio Agamben (2002) à articulação dos seguintes conceitos: poder soberano, vida nua (*homo sacer*), Estado de exceção e campo de concentração (SILVA, 2017), dentre estes nos restringiremos ao *homo sacer*.

Pois, com a gestão sobre a vida, a partir da articulação da disciplina e de mecanismos de regulações da população, somos lançados a observar que a vida enquanto um direito inalienável não seria estendido a toda a população. Diante deste quadro, a raça se apresenta enquanto elemento de distinção que possibilita a seleção daqueles que são considerados perigosos para o todo da população. Assim, ao recorrer às raças, a morte por parte do Estado de elementos que o compõem é justificado enquanto preservação e segurança do corpo-espécie (população).

A partir da perspectiva de Agamben (2002), estes sujeitos que não tem a vida garantida por parte do Estado se encontram em situação de *bando*, pois sua vida não tem valor diante da garantia de preservação da vida do restante da população, podendo ser caracterizada enquanto uma “vida sem valor”, sendo por

isso “destinadas ao desaparecimento, não necessariamente pelo massacre ou eliminação física, mas também pelos processos de subjetivação/dessubjetivação” (SILVA, 2017, p. 596).

Este sujeito é denominado de *homo sacer*, recuperado por Agambem (2002) do direito romano enquanto conceito jurídico-política. Assim, ao propor lançar mão de uma estrutura antiga para compreender as mudanças na extensão do poder sobre a vida é que o soberano mantinha sobre a população. Deste modo, a especificidade do *homo sacer* se expressa na situação em que se encontra, isto é, excluído “da esfera do direito dos homens e do direito dos deuses” (MARTINS, 2016, p. 33).

Sendo assim, parcela da população, *homo sacer*, lançado à condição de *bando* (abandonado), onde sua morte não significa assassinato ou mesmo sacrifício, ou seja, se encontra a quem da jurisdição, logo da proteção por parte do soberano (ou do Estado). Nesta direção, a vida do *homo sacer* não é percebida dentro de uma lógica religiosa, isto é, seu assassinato não se dá na condição ritualística do sacrifício, por isso é insacrificável. Por outro lado, o assassinato do *homo sacer* não se enquadra em uma perspectiva legal, não sendo caracterizado como crime, sendo assim matável (AGAMBEN, 2002).

Na situação de *bando*, o *homo sacer* se encontra em uma zona de indistinção, na qual não se constitui um portador de direitos ao se encontrar na fronteira da inclusão-exclusão social e jurídico-política, bem como religiosa. Por outro lado, é inserido na medida em que a vida nua está articulada ao poder soberano, ou seja, por se encontrar “em permanente exposição à violência soberana” (MARTINS, 2016, p. 26), expressa na ação de abandono realizada pelo soberano. A vida insacrificável e a matabilidade do *homo sacer* constituem um fenômeno jurídico-político, não constituindo um dado natural, pois sua emergência à vida nua pressupõe a posse de direitos e garantias jurídico-políticas institucionalizadas (MARTINS, 2016).

Em vista do que foi dito até o momento, devemos reafirmar nossa leitura frente aos conteúdos obrigatórios da história e cultura afro-brasileira enquanto resultado de um processo de violência no qual foram submetidos africanos e seus descendentes em virtude do processo de exploração desenvolvido pela colonização dos territórios da América e na costa africana (séculos XIV ao XV)

e mais tarde pelo imperialismo nos territórios da América, África e Ásia (séculos XIX ao XX).

Ao nos localizarmos em uma perspectiva do biopoder, entretanto, nos distanciamos do eixo centro-Europa e nos detemos na América Latina, mais especificamente no Brasil, ao identificarmos que coube à população negra a situação de bando após a abolição da escravidão em 1888. Esta situação levou essa parte da população a lutar pela garantia de direitos, levando a uma conquista no âmbito da educação, a obrigatoriedade dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira em 2003 (Lei nº 10.639/2003), sendo revogada por meio de sua atualização ao inserir a história e cultura indígena, também, na condição de obrigatória (Lei nº 11.645/2008).

Neste sentido, enquadramos esta obrigatoriedade no campo das disputas de poder, onde o poder não constitui algo passível de ser dado ou tomado, mas instituído dentro de um conjunto de relações sociais. Neste contexto as relações de forças penderam de forma favorável à questão negra no sentido de inserir a obrigatoriedade de nossa história, não mais contada pelos vencedores brancos.

Entretanto, como já indicado pela perspectiva do biopoder, um conceito de suma importância para entendermos a situação de bando da população negra brasileira é a raça. A categoria, como apontado por Anibal Quijano (2005), representa uma suposta distinção estruturada na Biologia “que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, p. 117).

A ideia de raça veio legitimar as relações de dominação estabelecidas entre europeus, africanos e indígenas, orientando, ou mesmo determinando a ocupação de posições sociais na sociedade colonial.

raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Por outro lado, a exploração do território e dos produtos naturais do território americano estimulou o desenvolvimento do capitalismo e de um intercâmbio comercial entre nações. Assim, além da ideia de raça norteando um sistema de dominação, temos o capitalismo como sistema de controle sobre o trabalho. Sobre isto, Quijano (2005, p. 120) pontua que a perspectiva de trabalho orientada pela relação de dominação também constituiu uma das violências que levou ao genocídio dos indígenas, pois eram "usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer". Assim,

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário [...]. (QUIJANO, 2005, p. 120).

Há neste período, em virtude do desenvolvimento do capitalismo, a emergência da Europa como centro econômico, o que tem implicações sobre as identidades dos grupos étnicos culturais que estão fora deste centro, entretanto são incorporados há este "sistema-mundo". O que resulta de uma perspectiva eurocêntrica ao formular a ideia de modernidade enquanto resultado da hierarquização das sociedades humanas por meio da raça, indicando um único caminho de desenvolvimento estabelecido pelos dominadores.

Assim, a modernidade nos apresenta um modelo de saber que se insere na perspectiva eurocêntrica, o que expressa a relação de poder estabelecida no período colonial entre as metrópoles e as colônias se estendendo à subjetividade das culturas, mais especificamente à sua produção de conhecimento.

os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico,

seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade [...] Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. (QUIJANO, 2005, p. 121).

O autor (2005) nos apresenta o conceito colonialidade do poder para que possamos compreender a extensão da dominação ocorrida durante a colonização da América e sua continuidade com a independência política das colônias americanas. O que nos faz entender a colonialidade do poder enquanto resquícios da colonização, mais especificamente no que diz respeito à produção do conhecimento, próprias das populações autóctones. Neste sentido, compreendemos os indígenas e os africanos. Apesar de não serem originários do território, trouxeram saberes que contribuíram com a formação do Brasil. Entretanto, os seus saberes, também como ocorre com os indígenas, não são reconhecidos enquanto saberes.

Por isso, recorremos a mais um conceito, ou seja, o pensamento abissal, proposto por Boaventura de Souza Santos (2009). Este conceito nos ajuda a compreender que o etnocentrismo levou à instituição da linha abissal, onde a constituição de realidades distintas impede o reconhecimento da realidade que se encontra do outro lado da linha. Assim, para que a obrigatoriedade dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira se realize de forma a não reproduzir preconceitos, há a necessidade de identificar a colonialidade do poder e, em consequência, o rompimento com a linha abissal, caracterizada pela “impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2009, p. 23-24), já que do outro lado da linha, nada existe, há apenas a ausência e a invisibilidade.

[...] Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus 'outros' modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2009, p. 24-26).

Santos pontua que as linhas abissais apresentam dimensões globais e que estas não são fixas. Entretanto, de acordo com a perspectiva de poder adotada, diminuimos a extensão da linha abissal de forma territorial ao Brasil. Afinal, a Lei que obriga os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, em nossa realidade, levou ao deslocamento desta linha, o que permite vislumbrar o pensamento pós-abissal.

[...] O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir. (SANTOS, 2009, p. 43).

Assim, o movimento pós-abissal parte do reconhecimento da diversidade de epistemologias e deve continuar com a co-presença destes saberes, o que o autor (2009) denomina de ecologia dos saberes. No caso da obrigatoriedade de conteúdos no âmbito da educação nacional, a ecologia dos saberes se expressa no reconhecimento da participação dos africanos e seus descendentes na formação do Brasil. No entanto esta não se restringe à escravização, mas se estende a compreensão destes enquanto portadores de saberes que contribuíram com a formação do território e do ser brasileiro, o que tem resquícios até hoje em nossa população.

Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana informam a co-responsabilidade entre escola e sociedade sobre estes conhecimentos ao indicar que cabe à sociedade a responsabilidade de inserção de saberes sobre a história e cultura afro-brasileira enquanto autores e autoridades destes. Neste sentido, a importância da apropriação do lugar de fala por parte negro<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ao citarmos o lugar de fala do negro, o fazemos no sentido de reconhecermos a existência de múltiplas epistemologias, o que leva a identificação e reconhecimento de diversos sujeitos portadores de uma vivência e saberes que devem ser reconhecidos, e neste sentido ouvidos para assim rompermos com um discurso universal e homogeneizante. Neste sentido, não estamos falando de trajetórias individuais, mas de sujeitos inseridos em um grupo com uma história invisibilizada, o que tem consequências no seu acesso aos seus direitos de forma plena. Deste modo, como apontado por Djamila Ribeiro (2017, p. 39-40), "O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas", assim, "Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende

Neste sentido, Quijano (2009) nos alerta que os saberes apresentam limites e que estes devem ser reconhecidos, o que pode levar à atuação conjunta de diversas epistemologias para a solução de determinado problema. Assim,

[...] Sempre que há intervenções no real que podem, em teoria, ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio de precaução, que, no contexto da ecologia de saberes, deve formular-se assim: deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controlo e na fruição da intervenção. (SANTOS, 2009, p. 51).

Por fim, para nos determos em nossa análise, parafraseamos uma pergunta lançada por Santos (2009): qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal de conhecimento (como uma ecologia de saberes) sobre a seleção e organização de conteúdos no que diz respeito à reeducação das relações étnico-raciais brasileira?

Para responder esta pergunta, ou, termos elementos para propor respostas a ela, devemos entender o que é o racismo no Brasil. Já pontuamos sua existência e já dissemos que ele segrega todo aquele que apresenta certas características físicas que fazem referência à ascendência africana. Deste modo, devemos identificar o período de aparecimento do racismo em nossa história. Para isso recorreremos a Antônio Sérgio A. Guimarães (2008, p. 65) que nos informa que “o racismo surge na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha a Abolição da escravatura e, conseqüentemente, a igualdade política e formal entre todos os brasileiros”.

Assim, nosso racismo, além de expressar de forma legal a igualdade entre todos os cidadãos, escancarava a desigualdade regional de nosso país. A partir da oposição entre o Norte e Sul em virtude da decadência do açúcar e prosperidade ascendente do café, expressa no fenótipo dos brasileiros, no Sul brancos e no Norte negros e mestiços,

[...] uma nação branca, forte e poderosa, provavelmente de origem teutônica, que se está constituindo nos estados do Sul, donde o clima e a civilização eliminarão a Raça negra, ou a submeterão, de um lado; e, de outro lado, os estados do Norte, mestiços, vegetando na turbulência estéril de uma inteligência viva e pronta, mas associadas à mais decidida inércia e indolência, ao desânimo e por vezes à subserviência [...]. (RODRIGUES, apud GUIMARÃES, 2008, p. 65-66).

Neste contexto de oposição entre Norte e Sul, observamos o desenvolvimento do racismo científico no ambiente universitário, em especial, nas Escola de Medicina da Bahia e da Escola de Direito do Recife, com foco “nos estudos de medicina legal, da criminalidade e as deficiências físicas e mentais” (GUIMARÃES, 2008, p. 66). Na região Sul, estes estudos se concentraram no Rio de Janeiro e São Paulo dentro de uma perspectiva positiva, podemos assim dizer, pois, identificava possibilidades de desenvolvimento da população por meio da intervenção (eugênia), assim, incentivo a imigração levaria ao embranquecimento da população, seja por meio da miscigenação ou substituição de trabalhadores, associadas a políticas públicas de educação e saúde públicas orientadas por teorias eugênicas<sup>5</sup> (GUIMARÃES, 2008).

Antônio Sérgio (2008) nos lembra que Gilberto Freyre aos e tornar um expoente intelectual e político durante os anos de 1930 e 1940 reflete está oposição entre Norte e Sul a partir de suas influências como José de Alencar e Franklin Távora que ao apontar no Norte elementos embrionários de uma literatura nacional, levou Freyre a identificar a alma nacional nesta região, entretanto,

a partir do seu encontro com a antropologia cultural de Franz Boas, que substituiu a noção biológica de raça pela noção de cultura, enquanto expressão material e simbólica do *ethos* de um povo. (GUIMARÃES, 2008, p. 67).

Esse *ethos* identificava a alma nacional na cultura luso-brasileira colonial e mestiça. Tal valorização do passado modificou a linguagem até então utilizada para explicar as relações étnico-raciais brasileiras. Neste sentido, seus estudos foram nomeados de democracia racial dentro de uma perspectiva política.

Os estudos das relações étnico-raciais no Brasil estão intrinsecamente relacionados à institucionalização da Sociologia em nosso país,

---

<sup>5</sup> Sobre isso verificar *O espetáculo das raças* (1993) de Lilia Moritz Schwarcz.

cabendo a Donald Pierson o desenvolvimento da Sociologia das relações raciais durante seu período de contribuição na Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, seguido das pesquisas desenvolvidas pelo projeto Unesco sobre o racismo no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial. A partir de seus estudos, entre 1935 a 1937, Pierson publica em 1942 *Negroes in Brazil*, onde em nossa sociedade não haveria um problema de raça, já que ocorria a incorporação social do negro e também a miscigenação levaria a formação de um tipo físico nacional, assim, cabia entender o preconceito de classe em nossa realidade.

Neste sentido, Guimarães (2008) vem nos lembrar que no início o debate sobre as relações étnico-raciais se baseava na existência ou não do preconceito racial e na comparação das nossas relações étnico-raciais com os Estados Unidos. O que muda com o projeto Unesco, por meio da institucionalização da sociologia das relações raciais, com a internacionalização e regionalização dos estudos, “no qual historiadores, sociólogos e antropólogos, trabalhando em diversas regiões brasileiras, vindos de diferentes tradições disciplinares e de países distantes, compartilharão seus resultados de pesquisa com cientistas sociais de todo o mundo” (GUIMARÃES, 2008, p. 73). Neste sentido, a geração formada pelo projeto, dos anos 1950 a 1970, buscou

entender o *preconceito de cor* de um modo inovador, encravando-o no âmbito das transformações estruturais da sociedade brasileira em sua transição da sociedade de castas para a de classes, ou de sociedade tradicional para a moderna. (GUIMARÃES, 2008, p. 74).

Dentre os vários estudos desenvolvidos por essa geração, citaremos a obra de Florestan Fernandes *A integração do negro na sociedade de classes*, publicada em 1965, onde o preconceito de cor é apresentado enquanto resquícios de relações de poder anteriores, ou seja, “a ordem racial, elaborada socialmente no passado, permaneceu quase intata” (FERNANDES, 2008, p. 327). Vejamos o que o autor nos diz:

[...] Isso significa, em outros termos, que se renovaram incessantemente, apesar das mudanças ocorridas em outras esferas da vida humana, as condições psicossociais e socioculturais que suportavam, morfológica ou funcionalmente, as antigas estruturas de relações raciais. Em consequência, toda a velha etiqueta de tratamento racial recíproco (no intercâmbio entre “negros”, “brancos” e “mulatos”) continuou a encontrar plena

vigência; e, com ela, perpetuavam-se as representações de *status* e de papéis sociais que regulavam o modo pelo qual as pessoas, identificadas como pertencendo a cada estoque racial, “deviam” (ou “podiam”) participar dos direitos e dos deveres incorporados à ordem social vigente [...]. (FERNANDES, 2008, p. 327-328).

Neste sentido, o autor aponta o anacronismo do preconceito racial ao continuar na sociedade paulista do mesmo modo que ocorria durante vigência de um sistema estabelecido pela escravidão. Assim,

ainda hoje seria possível descrever *ao vivo* tais estruturas raciais persistentes. Elas se preservaram com tamanha tenacidade, que seria perfeitamente possível e logicamente legítimo estudar o *passado* através do *presente*. É sabido que, em certas circunstâncias, o passado não se conserva apenas nos documentos e nas lembranças dos homens: ele também se evidencia por sua mentalidade, por seu comportamento e pelo funcionamento das instituições [...]. (FERNANDES, 2008, p. 327-328).

Por outro lado, nos interessamos pela obra *A integração do negro*, por desconstruir a ideia de democracia racial no Brasil. Como apontado pelo autor, constituía um discurso político com o objetivo de dominação ao desmobilizar a população negra. Vejamos nas palavras do autor:

[...] é evidente que o mito da “democracia racial” assumiu importância específica como componente dinâmico das forças de inércia social, que atuavam no sentido de garantir a perpetuidade de esquemas de ordenação das relações sociais herdadas do passado. Teve, assim, uma parte ativa na protelação das prerrogativas e privilégios sociais dos grupos dominantes, que exprimiam e mantinham a distância social existente entre os vários segmentos da sociedade. Desse ângulo, o mito em apreço aparece como um fator de retenção do desenvolvimento da ordem social competitiva e democrática. Em vez de ser um elemento de dinamização modernizadora das relações raciais, era uma fonte de estancamento e de estagnação, solapando ou destruindo tendências de caráter inovador e democratizador nessa esfera da convivência social humana. (FERNANDES, 2008, p. 319-320).

Guimarães (2008) nos informa ainda, que por mais que os estudos da Unesco tenham identificado a existência do preconceito de cor e seu cunho racial ao discriminar os sujeitos negros que apresentavam características físicas que informavam sua ascendência africana, não se debruçaram sobre o racismo, pois entendiam que o mesmo “seria superado paulatinamente pelos avanços e

pelas transformações da sociedade de classes e pelo processo de modernização” (GUIMARÃES, 2008, p. 79).

Deste modo, vamos recorrer a pesquisa de Carlos Hasenbalg para avançar no nosso entendimento frente ao preconceito racial brasileiro. Em sua obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, publicada em 1979, realiza um balanço dos estudos sobre o processo de abolição do trabalho escravo e a inserção social do negro no pós-abolição, partindo do princípio que a experiência da escravidão orientou de alguma forma a assimilação de grupo social, já que não havia mais estruturas jurídicas que manteriam a segregação entre negros e brancos, se instituiu o racismo como instrumento segregador.

Neste sentido, o autor compreende o racismo como um mecanismo de organização da sociedade no que diz respeito à manutenção e distribuição de privilégios, o que leva a sua discordância com Florestan Fernandes em relação a função social do preconceito racial. Vejamos:

(a) a discriminação e o preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas, e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não-brancos. (HASENBALG, 2005, p. 92).

Como é possível observar pela citação, o preconceito racial não constitui apenas uma continuidade de relações de poder, mas sim a adequação das estruturas sociais frente a nova ordem, onde o racismo se apresenta como mecanismo de preservação de privilégios sociais. Nessa perspectiva, o racismo brasileiro recorre a dois instrumentos para sua manutenção: o branqueamento e a democracia racial, os quais objetivam inibir os conflitos relacionados à questão racial, mascarados pelo alto nível de miscigenação da população brasileira, caracterizando o racismo brasileiro como inexistente ou “velado”.

O branqueamento propunha uma homogeneidade da população brasileira na busca por um padrão de humanidade na qual o negro, afrodescendente, não se enquadrava, seja ao que diz respeito a miscigenação da população ou mesmo por meio de processos de aculturação. Neste sentido, podemos recorrer a *O genocídio do negro brasileiro: um processo de racismo*

*mascarado*, publicado em 1978, de Abdias do Nascimento que identifica no branqueamento o genocídio da população negra brasileira.

Em sua obra, o autor aponta diversos mecanismos utilizados ao longo da história do Brasil para apagar a existência do negro, iniciando com a figura do mulato<sup>6</sup>, fruto do estupro de escravizadas africanas e afro-brasileiras, deram origem a um sujeito que por meio de suas poucas ou quase nenhuma característica física africana, poderia ser assimilada pela sociedade por meio da negação de sua ascendência. Por outro lado, o incentivo à imigração europeia visou a substituição do negro, em especial no campo do trabalho.

Maria Aparecida Silva Bento (2002) nos lembra dos efeitos do branqueamento junto a construção identitária do negro, bem como, a omissão de um dos sujeitos envolvidos nas relações raciais, qual seja, o branco, pois, o processo de branqueamento enquanto em sua perspectiva simbólica visa o fortalecimento da autoestima do branco ao apresentá-lo enquanto padrão de humanidade. Por outro lado, há consequências negativas sobre a autoestima do negro levando a sua culpabilização enquanto alvo de discriminação. Assim:

Na descrição desse processo [o branqueamento] o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro [...]. (BENTO, 2002, p. 01).

Neste sentido, Bento (2002) faz referência ao uso da obra de Gilberto Freyre ao afirmar a inexistência de conflitos raciais no Brasil em virtude do processo de miscigenação vivenciado por esta população. Neste contexto:

[...] Ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito, ele nega o preconceito e a discriminação, possibilitando a compreensão de que o “insucesso dos mestiços e negros” deve-se a eles próprios. Desta forma, ele fornece à elite branca os

---

<sup>6</sup> Conceito apresentado pelo autor, entretanto não será utilizado fora desse contexto. Usaremos o conceito negro, ou população negra, categoria que compreende a soma dos sujeitos que apresentem as cores pardas e pretas, conforme o uso estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, pois o conceito mulato carrega uma conotação não positiva em relação ao mestiço, ao marcar o processo de desumanização do descendente de africano pretendido pela escravização ao assemelhá-lo ao animal.

argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais. Estes postulados constituem a essência do famigerado Mito (ou ideologia) da Democracia Racial Brasileira. Esse mito, ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial. (BENTO, 2002, p. 21).

Devemos entender que a democracia racial transitou do campo acadêmico ao campo político, chegando às práticas sociais, e frente a este trânsito apresentou significados distintos, nos interessando sua contribuição para a manutenção e garantia de existência do racismo. Sendo assim:

Em resumo, “democracia racial” foi, o modo como Arthur Ramos, Bastide e outros, traduziram as ideias expressas por Freyre em suas conferências na Europa, em 1937, na Universidade da Bahia e de Indiana, em 1943 e 1944, respectivamente. Ideias essas caudatárias, elas próprias, das reflexões de Freyre sobre a formação patriarcal da sociedade brasileira, Nessa “tradução”, Bastide e Ramos omitem o caráter “ibérico”, restritivo, que Freyre atribuía, no mais das vezes, ao termo; pelo contrário, alargam-no, realçam-lhe o caráter propriamente universalista de “contribuição brasileira à humanidade” (também reivindicado por Freyre), mais apropriado à coalizão anti-facista e anti-racista da época. Assim transposta para o universo individualista ocidental, a “democracia racial” ganhou um conteúdo político, distante do caráter puramente “social” que prevalece em Freyre, fazendo com que, com o tempo, a expressão ganhasse a conotação de ideal de igualdade de oportunidades de vida e de respeito aos direitos civis e políticos que teve nos anos 1950 [...]. (GUIMARÃES, 2002, p. 168).

Assim, a partir deste ideal de sociedade almejado, coube ao campo político se apropriar do mestiço e da miscigenação cultural, mitigando os conflitos étnico-raciais de nossa sociedade.

Entre 1930 e 1964, vigeu no Brasil o que os cientistas políticos chamam de “pacto populista” ou “pacto nacional-desenvolvimentista”. Neste pacto, os negros brasileiros foram inteiramente integrados à nação brasileira, em termos simbólicos, através da adoção de uma cultura nacional mestiça ou sincrética, e em termos materiais, pelo menos parcialmente, através da regulamentação do mercado de trabalho e da seguridade social urbanos, revertendo o quadro de exclusão e descompromisso patrocinado pela Primeira República. Nesse período, o movimento negro organizado concentrou-se na luta contra o preconceito racial, através de uma política eminentemente universalista de integração social do negro à sociedade moderna, que tinha a “democracia racial” brasileira como um ideal a ser atingido. (GUIMARÃES, 2001, p. 18-19).

Sendo assim, percebemos que até então a democracia racial funcionava enquanto discurso e práticas sociais que visavam esconder ou mesmo negar a existência da discriminação racial e racismo, ou seja, o entendimento da democracia racial não pode se restringir ao mito, sua construção cultural, mas também entendida enquanto compromisso político, apesar das denúncias dos movimentos negros, e mais tarde pelos resultados advindos das pesquisas realizadas a partir do projeto Unesco.

Um dos traços peculiares do compromisso democrático, do ponto de vista ideológico, era a mobilização de intelectuais contra o personalismo e o mandonismo das oligarquias. Com efeito, a modernização dos costumes e a moralização das práticas políticas foram ideais perseguidos tanto ao centro como à esquerda do espectro político. O preconceito racial era entendido pelos sociólogos dos anos de 1960 (cf. Azevedo, 1953; Bastide e Fernandes, 1955; Fernandes, 1965) como característico dos privilégios do regime de castas (cf. Wagley, 1952) ou do patrimonialismo brasileiro (cf. Faoro, 1958). Todos pensavam (ou desejavam?) que ele e as desigualdades oriundas do escravismo deveriam ser eficazmente combatidos com a universalização das oportunidades de vida (educação e saúde, principalmente) e com garantias à competição por mérito em mercados livres de particularismos sociais, culturais, políticos ou biológicos [...]. (GUIMARÃES, 2006, p. 271).

Deste modo, o reconhecimento do mito se dará com a mudança política engendrada pelo golpe militar de 1964 ao romper com alguns dos pressupostos deste compromisso (GUIMARÃES, 2006).

Neste ponto, se torna interessante retomarmos o conceito de biopolítica, pois, a educação se apresenta enquanto um dos instrumentos de veiculação da percepção de não conflito étnico-racial em nossa sociedade, por atingir um público em formação no que diz respeito a Biologia e a instrução, bem como, constituindo o futuro da nação.

[...] A educação é, certamente, uma das principais instituições articuladoras do poder-saber que atravessa a constituição dos sujeitos, é uma das instituições estruturantes na construção dos sistemas de “verdade” que articulam os saberes a partir dos quais os sujeitos posam ser objetivados. O dispositivo escolar, nesse sentido, é um legitimador dos discursos sobre a verdade, sobre os “regimes de verdade” que instruem e firmam os parâmetros de

governo dos sujeitos, de sua normalidade e de sua anormalidade [...]. (SILVA, 2013, p. 901).

Partindo desta especificidade da educação no que diz respeito a sua condição de legitimadora de saberes, observamos que a aprovação da Lei nº 10.639/2003 constitui um avanço diante do histórico de silêncio frente às contribuições de africanos na formação da sociedade brasileira, bem como uma conquista, resultado de longa disputa, ao tornar obrigatória a inserção dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica, a partir da alteração do artigo 26A da Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (Lei nº 9394/1996) pela Lei nº 10.639/2003.

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva [...]. (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 2).

Neste contexto, podemos pontuar a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, ocorrida em novembro de 1995, realizada em Brasília. Além da denúncia, se exigiam ações do Estado de combate ao racismo, “forçando, a partir de então, o reconhecimento público da existência do racismo no Brasil e incentivando, assim, uma ação mais diretiva no sentido de se discutir o problema e realizar algumas medidas de combate ao racismo” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 5).

Neste mesmo ano, temos o arquivamento de lei que seria o embrião da Lei nº 10.639, apresentada à Câmara Federal pelo deputado Paulo Paim “certamente por questões políticas e burocráticas, consideradas — na ocasião — mais importantes que o contexto das relações étnico-raciais na educação” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 6). Em março de 1999, o Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi referente à obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira inicia sua tramitação, processo frisado por Maria do Carmo Xavier e Ana Paula Lacerda Dornelles enquanto ausente “de polêmica e embate políticos [o que] deixa sob suspeita a

compreensão dos deputados sobre o sentido e o potencial de uma lei que altera a LDB e provoca alterações na política educacional brasileira” (XAVIER; DORNELES, 2009, p. 582).

Em 2001, ocorreu a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, o que contribuiu “com as discussões sobre racismo e políticas de Ações Afirmativas” (PEREZ, 2018, p. 41).

O Projeto de Lei nº 259 foi aprovada sobre a Lei nº 10.639 e foi seguida da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2008, houve a revogação da Lei em prol da inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura indígena (Lei nº 11.645/2008). Vejamos como ficou:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

A inserção destes conteúdos em todas as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica pressupõe a formação continuada de professores, bem como a mudança de comportamentos frente ao modo de ensinar, pois além de informar, tais conteúdos objetivam a reeducação para as relações étnico-raciais brasileiras entre negros e brancos, para superação de nossas práticas racistas, a fim de atingirmos uma sociedade orientada pelo respeito ao diferente. “Mais do que uma intervenção no currículo escolar, a Lei nº 10.639 interfere no cotidiano da escola e em aspectos da cultura escolar, historicamente marcados por relações étnico-raciais excludentes e discriminatórias” (XAVIER; DORNELES, 2009, p. 583).

### **3. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A LEI Nº 10.639/03**

A organização de um sistema escolar enquanto normativa de um Estado reflete dado contexto sócio histórico. Sendo assim, nos é permitido localizar em um mesmo contexto intervenções sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) como a Lei nº 10.639/2003, ao indicar a obrigatoriedade dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira. Esta lei foi revogada em virtude da ausência referente à questão indígena (Lei nº 10.645/2008). Assim, como pontuado anteriormente reiteramos que em virtude do objeto de estudo estabelecido por esta pesquisa, continuaremos fazendo referência a Lei nº 10.639/2003.

Dentre as modificações em curso neste período, citamos a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia a partir da Lei nº 11.684/2008, ao incluir o inciso IV no Artigo 36 da LDB, nos deteremos sobre as possibilidades de inserção por parte da disciplina dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como de sua problematização nas páginas dos livros didáticos.

Por outro lado, ao entender que a educação, ao mesmo tempo em que expressa uma perspectiva sobre o processo de ensino aprendizagem, está inserida em dado contexto sociohistórico que interfere e modifica as políticas públicas educacionais devemos tecer considerações sobre modificações no que tange a disciplina de Sociologia a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13 415/2017) e ao estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Pois, como apontado anteriormente, a conjuntura de escrita e desenvolvimento da pesquisa mudaram. Neste sentido, devemos pontuar que houveram mudanças, também, na Educação Básica, que interferem profundamente na organização curricular da Educação Básica, e no caso do nosso problema de pesquisa, atingem a obrigatoriedade da Sociologia enquanto componente curricular, pois de acordo com a Reforma, ela a ser denominada enquanto práticas e estudos, juntamente com Sociologia, Arte e Educação Física, neste sentido deixando de ser obrigatória na condição de disciplina escolar, e variando o modelo de inserção de acordo com os itinerários formativos eleitos pelos entes federados garantindo assim a

flexibilização curricular e minimizando os índices de reprovação. Não podemos esquecer que no caso de Português e Matemática, estas continuaram enquanto componentes curriculares obrigatórios ao longo do Ensino Médio. E ao que diz respeito aos conteúdos, em especial, os da parte diversificada, de acordo com a Reforma os mesmos serão orientados pela Base Nacional Comum Curricular, deste modo, sobre os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na BNCC se restringem aos estudos literários (Linguagens e suas tecnologias) e em Ciências Humanas, observamos sua inserção na competência 6, assim, perdendo sua extensão em todas as disciplinas do Currículo (ou áreas do conhecimento).

### **3.1 MAPEANDO OS CONTEÚDOS REFERENTES À OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

Sobre os conteúdos foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996) que os currículos;

devem ter base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educando [dentro da gama de conteúdos de base comum constam] o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 1996).

Esta normativa sobre os conteúdos não se refere ao desenvolvimento de uma disciplina escolar nova, ou que estes conteúdos devam se restringir às disciplinas de Educação Artística, Literatura ou História, mas que os mesmos devem fazer parte de todas as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica.

Referente à disciplina de Sociologia, podemos dizer que os conteúdos tornados obrigatórios visam incorporar a justa participação dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na “formação da população brasileira” (BRASIL, 2008), “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008), propondo uma perspectiva

de educação antirracista e rompendo com a percepção eurocêntrica do conhecimento.

Mediante a alteração na LDB (Lei nº 9.394/1996) pela Lei nº 10.639/2003 ocorre à elaboração e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004), tendo parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 003/2004), pois tais conteúdos propõem a reeducação sobre as relações étnico-raciais brasileiras mediante a “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004a, p. 2).

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 indica que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira seja norteado pelos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004a). A partir desses pressupostos podemos observar as seguintes temáticas: Educação das Relações Étnico-Raciais; História da África; História Brasileira - O Negro na Formação da Sociedade Brasileira e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o que pode ser observado no Quadro 01.

O levantamento destes temas contribui de forma significativa na leitura e na identificação dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais, a serem observadas nos livros didáticos, neste caso, de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018<sup>7</sup>. Observamos que das 12 obras inscritas no Edital, foram aprovadas apenas cinco, sendo elas: *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia* (Editora do Brasil); *Sociologia para Jovens do Século XXI* (Imperial

---

<sup>7</sup> Faremos uso do termo PNLD 2018, entretanto, devemos observar que o Edital para inscrição, escolha e seleção das obras por parte dos professores e professoras foi lançado em dezembro de 2015, e o ano 2018 se refere ao período de início de uso dos livros que ocorrerá no triênio de 2018, 2019 e 2020. Observamos ainda que a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, ocorreu a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> . Acesso em: 17 jun. 2019.

Livros); *Sociologia* (Scipione); *Sociologia em Movimento* (Moderna); *Sociologia Hoje* (Ática).

**Quadro 1.** Temas elencados a partir do Parecer CNE/CP nº 003/2004

TEMAS	CONTEÚDOS PROPOSTOS
Educação das relações étnico-raciais	construção histórica e social dos conceitos de raça e etnia e da expressão étnico-racial; educação das relações étnico-raciais.
História Afro-Brasileira	iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos; datas significativas para cada região e localidade serão consideradas, em especial 13 de maio, 20 de novembro e 21 de março.
História Africana	deve ser articulada com a história dos afrodescendentes no Brasil; ao papel dos anciãos e dos <i>griots</i> como guardiões da memória histórica; núbios e egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; lutas pela independência política dos países africanos.
Cultura Afro-Brasileira	Promover diálogo entre diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais; construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro; destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
Cultura Africana	as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística.

Fonte: Produzido pela autora, em 2018 a partir do Parecer CNE/CP nº 003/2004.

Além da identificação destes conteúdos, devemos frisar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) ao abordar os objetivos da Educação das Relações étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pontuam que os mesmos não constituem em responsabilidade apenas das escolas, mas do sistema de ensino e da sociedade, por isso, a participação de:

Art. 5º [...] grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos

institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2004b, p. 20).

O que nos leva a pontuar um dos vetos que a Lei nº 10.639/2003 sofreu para o estabelecimento de sua aprovação, referente à participação da sociedade sobre as formações continuadas aos professores e professoras. Vejamos:

Essa ausência de debates sobre o seu conteúdo não isentou, contudo, de sofrer dois vetos do Executivo. O primeiro deles exclui o artigo que estabelecia a obrigatoriedade das disciplinas História do Brasil e Educação Artística dedicarem, no ensino médio, o percentual de pelo menos 10% de seu conteúdo programático à temática história e cultura afro-brasileira [...] O segundo veto [...] retirou do texto o artigo que dispunha sobre a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, de universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à história e cultura afro-brasileira, na oferta de cursos de capacitação para professores [...]. (XAVIER; DORNELES, 2009, p. 575).

Neste sentido, apesar dos vetos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana marcam a importância da participação de agentes externos, ao contribuírem com informações aos docentes, já que estes devem lidar não com um único saber, mas com saberes diversos que são produzidos e transmitidos, também, de formas diversas. Por isso, devem ser considerados e respeitados enquanto conhecimento (QUIJANO, 2005). Lembrando que a inserção dos conteúdos curriculares referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira visa à desconstrução de preconceitos, tanto na seleção de conteúdos, quanto em sua realização em sala de aula, na interação estudante e professor e daquele com os colegas de sala. Pois, não podemos perder de vista que,

embora as conquistas no plano legal tenham coibido manifestações de racismo, no plano real elas são insuficientes para criar as condições de possibilidade de acesso dos negros à riqueza produzida socialmente. Instrumentalizar a sociedade e a escola para enfrentamento da questão racial é medida urgente e necessária [...]. (XAVIER; DORNELES, 2009, p. 578).

Deste modo, devemos “interrogar as práticas escolares e ampliar nossa capacidade de pensar o papel da educação” (XAVIER; DORNELES, 2009, p. 584), o que se propõe a realizar a partir da identificação de como os conteúdos exigidos pela Lei nº 10.639/2003 estão sendo abordados nos livros didáticos de Sociologia, aprovados pelo Edital do PNLD 2018.

Os conteúdos dos livros didáticos a serem analisados nos permitem elencar os conteúdos nos seguintes eixos: Cultura, Sociedade, Poder e Cidadania, e identificar os seguintes temas: Família; Trabalho; Culturas e Identidades sociais e culturais; Religião; Cidadania, Política e Estado; Movimentos sociais; Educação e Escola; Juventude; Globalização; Desigualdades sociais; Etnicidade e Multiculturalismo; Gênero e Sexualidades Meio Ambiente. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia – OCNs (2006) podem ser abordados segundo os mesmos pressupostos metodológicos por meio de três recortes: conceitual, temático e teórico, os quais devem ser:

tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais (Silva, 1986) [...] Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma *explicativa* ou *compreensiva* — teorias; uma *linguística* ou *discursiva* — conceitos; e uma empírica ou concreta — temas. (BRASIL, 2006, p. 117).

A proposta de organização de conteúdos da disciplina deve considerar a interdisciplinaridade, principalmente entre as três áreas do conhecimento que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, norteados pela desnaturalização e estranhamento.

Frente às informações, esperamos que os estudantes do Ensino Médio não percebam apenas as contribuições de africanos enquanto mão de obra compulsória, mas estes enquanto humanos que transitam entre as condições de vítimas e/ou agressores em um processo orientado ora pela violência da colonização e ora com a violência do racismo.

A inserção dos conteúdos curriculares referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira visa à desconstrução de preconceitos presentes no contexto escolar e social mais amplo, expresso no processo de ensino-aprendizagem a partir da seleção de conteúdos, quanto em sua realização em sala

de aula, por meio das relações sociais, expresso na interação estudante e professor e daquele com colegas de sala.

Estes processos de reflexão frente à sua prática por parte do professor e da professora, no que diz respeito aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, nos remetem aos princípios epistemológicos que orientam o processo de ensino e aprendizagem da Sociologia enquanto disciplina escolar, quais sejam, a desnaturalização e o estranhamento. Como dissemos acima, os mesmos constam nas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (2006), sendo apresentados enquanto papéis a serem desempenhados pela disciplina junto aos estudantes do Ensino Médio.

O primeiro destes papéis se contrapõe à naturalização de construções sociais, pois;

Perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, 2006, p. 106).

Após desnaturalizar os fenômenos, a proposta das Orientações Curriculares Nacionais (2006) é de que os estudantes passem para uma segunda forma de análise, ou seja, o estranhamento, no qual devemos observar;

que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vivos. (BRASIL, 2006, p. 106).

Tais perspectivas podem ser colocadas em prática a partir da escolha de um processo de mediação pedagógica, onde os saberes das Ciências Sociais, reunidos na disciplina Sociologia, serão comunicados aos estudantes do Ensino Médio, o que permite o uso de recursos e estratégias didáticas que visam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, frisamos, que apesar de nosso interesse sobre o livro didático, o mesmo não deve ser tomado como único recurso.

Ao considerarmos o aspecto da linguagem utilizada no ensino de Sociologia com estudantes do Ensino Médio, as OCNs-Sociologia (2006) nos

indicam ainda um recurso comum na gramática escolar, isto é, a interdisciplinaridade. Esta é compreendida enquanto um recurso metodológico que visa minimizar a distância ou o isolamento entre as disciplinas que compõem o currículo escolar, possibilitando o entendimento sobre dado fenômeno de forma global ao entender as perspectivas que compõem o fenômeno abordado.

A interdisciplinaridade deve respeitar os objetivos de estudos das ciências. Entretanto, como observado acima, estes limites não devem impedir o contato e a troca entre estes saberes no âmbito escolar, já que as fronteiras são fluídas e que para compreender um fenômeno em seu todo é necessário recorrer a outros saberes.

### 3.2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA NO PNLD 2018

O Edital do Programa Nacional do Livro Didático, identificado ao longo deste texto como PNLD 2018, foi publicado em dezembro de 2015 (Edital de Convocação nº 04/2015). O mesmo é identificado com o ano de referência de 2018, por ser o início do triênio do uso do livro didático destinado ao Ensino Médio.

Devemos informar ainda que o Programa em 2017 sofreu alterações a partir do Decreto nº 9.099/2017<sup>8</sup>, dentre os quais se torna Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo as mesmas siglas. Como o edital e os livros analisados aqui não foram tocados pelo Decreto, manteremos a menção ao PNLD na condição de Programa Nacional do Livro Didático. Mesmo assim, devemos contextualizar tal mudança na conjuntura política após o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, pois terão efeitos significativos no desenvolvimento de avaliação e distribuição dos livros para a Educação Básica. Neste sentido, devemos informar que os dados que seguem correspondem a normatização estabelecida Decreto nº 7.084/2010.

O Edital aponta critérios a serem observados e cumpridos pelas Editoras ao submeter uma obra ao Edital, passando por duas etapas de avaliação. Na pré-análise, são observados elementos da estrutura editorial e especificações técnicas. Na avaliação pedagógica, realizada por professores e professoras da

---

<sup>8</sup> Para maiores informações verificar: OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. PNLD: memórias, tensões e desafios. Revista História Hoje, v. 7, n. 14, dez. 2018. p. 5-20. CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. Revista História Hoje, v. 7, n. 14, p. 21-40, dez. 2018.

área, selecionados a partir da inscrição no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (Simec), na categoria “livros”, a partir dos critérios apontados pelo Edital de inscrição e seleção dos avaliadores.

O Edital do PNL D 2018 nos recorda sobre as expectativas em relação à formação escolar que devem ser atendidas pelos livros didáticos dentro das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, assim:

segundo o Artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012), as propostas curriculares deverão contemplar: *o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, entendidos como dimensões da vida em sociedade e como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal.* (BRASIL, 2015, Anexo III, p. 31- grifos do original).

Considerando as quatro áreas de conhecimento, não podemos esquecer que apesar de suas especificidades o conhecimento deve ser entendido de forma relacional inserido em um todo, por isso deve ser contextual e interdisciplinar. Dentro do processo de ensino aprendizagem, o livro didático é apresentado enquanto ferramenta inserida no processo de ensino-aprendizagem, capaz de articular os saberes científicos, elementos referentes à cultura e práticas características do público atendido, como o desenvolvimento tecnológico e que contribuam com a inserção no mercado de trabalho. Assim, ao concluir o Ensino Médio, espera-se que o/a estudante apresente: “a. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b. conhecimento das formas contemporâneas de linguagens” (Art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012 apud BRASIL, 2015, Anexo III, p. 31-32).

Deste modo, frente a todas estas expectativas referentes ao ensino e o livro didático, vejamos o que o Edital aponta como elementos a serem observados no livro didático para o cumprimento das demandas apontadas acima. Assim, se de um lado deve apresentar as informações corretas e atualizadas, contribuindo com o trabalho docente, por outro lado, deve contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do/da estudante junto ao desenvolvimento de suas habilidades, bem como a sua capacidade reflexiva.

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. (BRASIL, 2015, Anexo III, p. 32).

Dentro de sua função de mediador do processo de ensino-aprendizagem, o livro didático deve inserir temáticas que o auxiliem no desenvolvimento de suas potencialidades, como abordar a sociedade brasileira em suas páginas, onde, ciente da potência do processo de escolarização no sentido da formação cidadã, compete ao material a promoção positiva da imagem da mulher, abordar a temática de gênero e o combate à homo e transfobia e toda forma de violência, bem como a promoção da educação e cultura em direitos humanos, voltada ao respeito e valorização da diversidade, promovendo de forma positiva a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo e inserindo a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros a partir da visibilidade de suas tradições, valores e conhecimentos, e conseqüentemente, abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas (BRASIL, 2015, Anexo III, p. 32).

Para abordar todos estes temas, no Edital PNLD 2018 são indicadas normatizações que devem ser observadas por autores e autoras e editoras. Abaixo, frisamos apenas as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Vejamos:

Lei nº 10.639/2003 – obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Lei nº 11.645/2008 – obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Lei nº 11.684/2008 – inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2015, p. 33).

No que diz respeito à avaliação pedagógica, nos detemos nas informações apontadas pelo Guia de Livros Didáticos de Sociologia (2018), onde em suas primeiras linhas somos informados que o processo de avaliação dos livros

didáticos constitui um processo que inicia com o lançamento do Edital de Convocação nº 04/2015, onde são estabelecidos os critérios de avaliação das obras, estabelecidos pela Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM/MEC), “que conta com a assessoria de uma comissão técnica formada por professores universitários que representam cada um dos 11 componentes curriculares do Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 8).

As avaliações pedagógicas ficam a cargo de universidades, por exemplo, no caso do PNLD 2012 a instituição responsável pela avaliação foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob coordenação de Profa. Dra. Mariane Campelo Koslinsky (UFRJ), a comissão técnica com a Profa. Dra. Simone Meucci (UFPR) e a coordenação de área com a Profa. Dra. Anita Handfas (UFRJ).

No Edital de 2015, a instituição responsável pela avaliação foi a Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação de Maria Tarcisa Silva Bega (UFPR), a comissão técnica foi com a Profa. Dra. Anita Handfas (UFRJ) e a coordenação de área com a Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL). E no Edital de 2018 a instituição responsável foi a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob responsabilidade do Prof. Dr. Michel Nicolau Netto, compondo a comissão técnica a Profa. Dra. Anita Handfas (UFRJ) e coordenação pedagógica com o Prof. Dr. Sávio Machado Cavalcante (UNICAMP). Este processo avaliativo foi organizado em duas frentes:

(1) a coordenação institucional, responsável pela gestão administrativa da avaliação; (2) a coordenação de área, responsável pela coordenação pedagógica do processo de avaliação dos livros didáticos, o que inclui a responsabilidade pela formação de uma equipe de avaliadores. (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Sobre os avaliadores, como informados que metade foi selecionada a partir do Banco de Avaliadores mediante inscrição no MEC a partir de Chamada Pública nº 13/2016, publicada no DOU nº 28 de 12/02/2016 (BRASIL, 2017). Os outros foram selecionados pela coordenação pedagógica. Assim, no total, foram selecionados 24 avaliadores. Vejamos os critérios de seleção dos avaliadores:

(1) formação em Ciências Sociais/Sociologia; (2) ter cursado o doutorado; (3) regionalidade; (4) professores universitários de

diferentes instituições superiores de ensino com experiência na formação de professores; (5) professores de Sociologia do Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p. 9).

Destes, 14 são professores do Ensino Superior e 10 da Educação Básica. No que diz à localização, 1 avaliador é da região Norte, 6 avaliadores do Nordeste, 5 do Sul e do Centro-Oeste 2 avaliadores. No caso da região Sudeste temos o maior número de avaliadores, ou seja, 10 integrantes.

Referente aos critérios avaliativos de Sociologia no PNLD 2018, os mesmos foram orientados pelos seguintes princípios:

1. Assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política.
2. Respeitar o rigor teórico e conceitual.
3. Realizar a mediação didática.
4. Contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante.
5. Garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor. (BRASIL, 2017, p. 8).

Estes princípios já constavam no Guia no PNLD 2015 e expressam, a busca pela adequação dos saberes científicos das Ciências Sociais em saberes escolares. Os mesmos são retomados ou observados pela avaliação pedagógica, ao serem inseridos no questionário de avaliação. Somados a estes, há outros critérios. Estes foram apresentados no Edital, quais sejam: se houve o cumprimento da legislação vigente (Critérios de Legislação); se houve o uso correto das referências teóricas e conceituais (Critérios Teóricos Conceituais).

No que diz respeito aos critérios didático-pedagógicos, os mesmos são divididos em dois. No primeiro devem ser observados os conteúdos, ou seja, se “o livro realizou a mediação didática entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar” (BRASIL, 2017, p. 10). No segundo, por meio das atividades e exercícios, percebe-se se estas foram capazes de mobilizar “diferentes capacidades do estudante no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 10).

Quanto aos critérios de editoração e aos aspectos visuais, os avaliadores observam se o projeto gráfico constitui mais um elemento que contribui com a aprendizagem. E se constam “a revisão ortográfica, a coerência e a precisão das informações sobre referências de livros, sítios da internet e documentos” (BRASIL, 2017, p. 10). Por último, é avaliado o Manual do Professor, verificando se

o mesmo apresenta os pressupostos didático-pedagógicos da obra e se oferece sugestões didáticas.

Diante destes elementos a serem observados na avaliação pedagógica, cabem os temas de interesse das Ciências Sociais, os quais devem ser enquadrados nestes critérios, e sendo limitado por uma quantidade de páginas estipulada pelo Edital. No caso da Sociologia para os livros do estudante são estipuladas 400 páginas no máximo e no caso do livro do professor são 520. Neste caso, temas como: Estado, partidos políticos, sistema eleitoral, instituições políticas, corrupção, movimentos sociais, mercado de trabalho, desemprego, sociedade capitalista, raça e etnia, ações afirmativas, globalização, cultura, religião, família, educação, gênero, sexualidade e outros temas (BRASIL, 2017), são apresentados aos estudantes em forma de saberes escolares, ou seja, apresentando uma linguagem acessível, e no caso da Sociologia no Ensino Médio, essa adequação de saberes perpassa os princípios da desnaturalização e do estranhamento, garantindo que estudantes entendam e coloquem em prática princípios que os mobilizem enquanto agentes de mudança.

No que diz respeito à avaliação dos livros de forma geral, somos informados que;

Embora tenha havido uma pequena diminuição dos livros aprovados da edição de 2015 para a atual (de seis para cinco), o processo de pensar e praticar o ensino de Sociologia tem se consolidado cada vez mais. É digno de nota que mesmo algumas obras reprovadas apostaram em temas ou abordagens promissoras, mas ainda pouco maduras e incompletas. A vitalidade dessa área de estudos é atestada pelo fortalecimento de espaços acadêmicos para apresentação de trabalhos, a divulgação científica de artigos em revistas da área de Educação e Ciências Sociais, reunindo um repertório considerável de experiências e reflexões sobre o tema [...]. (BRASIL, 2017, p. 12-13).

Neste sentido, a importância da continuidade da participação da Sociologia na seleção de obras didáticas é de suma importância para o maior desenvolvimento das obras disponibilizadas, bem como, a ampliação da quantidade de obras disponibilizadas para a seleção por parte dos professores e professoras, pois o processo de institucionalização da disciplina envolve um conjunto de ações com um objetivo comum, o estabelecimento de um campo de conhecimento, no caso, um saber escolar, divulgado a partir do livro didático em

todo o território nacional (MEUCCI, 2000). O que vem refletir na inserção da Sociologia enquanto disciplina escolar ao compor o currículo do Ensino Médio, realizável por meio dos livros didáticos com o estabelecimento dos conteúdos das áreas de Ciências Sociais tendo resultados positivos na qualidade dos materiais disponibilizados aos estudantes.

Deste modo, no que diz respeito à avaliação pedagógica apontada pelo Guia de Livros Didáticos da disciplina de Sociologia (BRASIL, 2017), foram identificadas lacunas em relação às obras avaliadas dentro do campo da mediação didática, ou seja, no “modo a estabelecer uma reconfiguração do conhecimento científico para o conhecimento escolar” (BRASIL, 2017, p. 14). Primeiro, sobre a linguagem adotada, observa-se que ainda não foi encontrada “uma linguagem adequada que, sem o prejuízo do rigor científico, possa traduzir conceitos e teorias mediadas pela aproximação com as práticas sociais dos estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 14). Segundo, consta o desequilíbrio entre os conteúdos das três áreas das Ciências Sociais que deveriam estar de forma mais equilibrada nos livros, sendo mantido o predomínio da Sociologia em relação às outras áreas das Ciências Sociais.

A terceira lacuna se desdobra em duas, ainda de acordo com o Guia (2017), pois são entendidas como tendo a mesma origem. Primeiro, a não serem observados a realidade social e econômica brasileira ao se propor nas “seções dos livros dedicadas às atividades didáticas, com exercícios, atividades e sugestões de complementação do conteúdo [...] a realidade da escola pública” (BRASIL, 2017, p. 15). E por outro lado, a ausência ou dificuldade na apresentação do Brasil em sua dimensão, com suas pluralidades e contradições, o que tem consequências na quantidade dos cientistas sociais brasileiros apresentados, bem como, em quais pesquisadores são apresentados (BRASIL, 2017).

Diante das observações identificadas no Guia de Livros Didáticos da disciplina de Sociologia (BRASIL, 2017), mesmo havendo elementos a serem desenvolvidos, houve avanços em comparação aos editais anteriores, em especial, no que diz respeito à avaliação do Edital PNLD 2015<sup>9</sup>, onde os pontos de fragilidade observados dentro do campo da mediação didática se desdobraram em

---

<sup>9</sup> Para maiores informações verificar: VIEIRA, Tamara Análise comparativa de livro didático a partir do PNLD (2012/2015). 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina.

três. Vejamos: 1) a editoração do livro no que diz respeito ao uso das imagens, seu uso exclusivamente ilustrativo e ao fato de não representarem a diversidade brasileira; 2) a seleção e a síntese de teorias e conceitos, sendo pontuada a necessidade de observação da neutralidade na seleção de teorias apresentadas, já que as Ciências Sociais é caracterizada pela pluralidade de perspectivas teóricas; e, 3) os desafios da mediação didática foram expressos no uso inadequado dos conceitos e na dificuldade de apresentar de forma interdisciplinar a Antropologia, a Ciência Política e Sociologia, bem como no predomínio da última área nas obras. (BRASIL, 2014).

Neste sentido, se mostra interessante lembrarmos os títulos dos livros didáticos aprovados nos três processos de seleção do PNLD: ano 2012 (triênio 2012, 2013 e 2014), ano 2015 (triênio 2015, 2016 e 2017) e ano 2018 (triênio 2018, 2019 e 2020). No que diz respeito ao Edital PNLD 2012, na área de Sociologia, houve a inscrição de doze obras. Entretanto, destas apenas duas foram aprovadas: *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Dacio Tomazi e *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*, de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel.

Sobre os recursos utilizados para a compra dos livros, observamos que para o PNLD 2012, tendo obras destinadas ao Ensino Fundamental, ao Médio e a EJA, foram utilizados R\$ 1.099.837.675. Deste montante, o custo com a compra da obra *Tempos modernos, tempos de Sociologia* foi de R\$12.557.731,27 e com a obra *Sociologia para o Ensino Médio* foi R\$15.389.463,15. Abaixo podemos verificar os maiores valores destinados às cinco editoras. Dentre estas não se enquadra a Editora do Brasil, pois, dentro das 24 editoras que tiveram obras compradas pelo Estado, ela ficou na 12ª colocação em total de vendas, o que compreende o valor de R\$ 22.629.741.

**Tabela 1.** Programa Nacional do Livro Didático – 2012, 5 maiores tiragens e valores negociados por Editora

<b>Editora</b>	<b>Valor Total de Aquisição</b>
Ática	R\$ 194.550.185
Scipione	R\$ 102.786.747
Moderna	R\$ 220.734.328
Richmond	R\$ 15.842.659

Saraiva	R\$ 205.498.681
<b>Total</b>	<b>R\$ 1.099.837.675</b>

Fonte: Programas do Livro – PNLD, dados estatísticos.

Abaixo podemos verificar os valores e a classificação das mesmas sobre o montante de valores recebidos com a venda de seus títulos ao Estado.

**Tabela 2.** Programa Nacional do Livro Didático – 2015, tiragens e valores negociados pelas Editoras inscritas na disciplina de Sociologia

COLOCAÇÃO	EDITORORA	VALOR TOTAL DE AQUISIÇÃO
1 <sup>a</sup>	Ática	R\$ 182.153.141,88
2 <sup>a</sup>	Scipione	R\$ 62.963.389,73
3 <sup>a</sup>	Moderna	R\$ 160.341.696,95
4 <sup>a</sup>	FTD	R\$ 183.697.292,61
5 <sup>a</sup>	Saraiva	R\$ 153.952.559,71
8 <sup>a</sup>	Editora do Brasil	R\$ 34.973.538,99
25 <sup>a</sup>	Imperial Livros	R\$ 3.181.521,80
<b>TOTAL</b> investido nas compras de livros didáticos PNLD 2015		<b>R\$ 1.156.218.243</b>

Fonte: Programas do Livro – PNLD, 2015, dados estatísticos.

Abaixo, podemos verificar os valores e a classificação do PNLD 2018 em relação às Editoras que venderam os livros de Sociologia ao Estado brasileiro.

**Tabela 3.** Programa Nacional do Livro Didático – 2018, tiragens e valores negociados pelas Editoras inscritas na disciplina de Sociologia

COLOCAÇÃO	EDITORIA	VALOR TOTAL DE AQUISIÇÃO
1ª	Moderna	R\$ 253.077.308,92
2ª	Ática	R\$ 244.084.197,43
3ª	FTD	R\$ 215.516.822,92
4ª	Saraiva	R\$ 196.52.763,34
5ª	Edições SM	R\$120.719.732,66
6ª	Scipione	R\$ 94.247.465,84
8ª	Editora do Brasil	R\$54.625.301,42
15ª	Imperial Livros	R\$ 12.836.886,66
<b>TOTAL</b> investido nas compras de livros didáticos PNLD 2018		R\$ 1.467.232.112,09

Fonte: Programas do Livro – PNLD, 2018, dados estatísticos.

Estes dados indicam que temos um predomínio das de editoras que participam do processo de compra de livros didáticos com os maiores números de vendagem, sendo elas: Ática, Scipione, Moderna e Saraiva, o que nos remete ao que já fora identificado por Heloísa de Mattos Hofling (2000) em 1994, onde FTD, Scipione, Ática, Saraiva, Brasil e Nacional, representavam juntas 20% do total de Editoras participantes do Edital, abocanhando cerca de 90% do valor total destinado à compra dos livros didáticos (HOFLING, 2000, p. 166).

Este dado demonstra o grau de organização das editoras frente aos atores estatais envolvidos no processo de organização e seleção do processo de compra, atuando “por meio de vários mecanismos e associações que acompanham sistemática e proximamente as diferentes etapas e os diferentes níveis de decisão implicados no planejamento e na implementação do PNLD” (HOFLING, 2000, p. 167).

Abaixo vejamos os valores destinados à compra dos livros de Sociologia.

**Tabela 4.** Valores de compra dos livros de Sociologia nos Editais do PNLD 1212, 2015 e 2018<sup>10</sup>

<b>Livros</b>	<b>PNLD 2012</b>	<b>PNLD 2015</b>	<b>PNLD 2018</b>
Sociologia em Movimento (Ed. Moderna)		R\$ 2.420.496	R\$ 3.002.097
Sociologia Hoje (Ed. Ática)		R\$ 1.662.645	R\$ 1.229.004
Sociologia para o Ensino Médio (Ed. Atual)	R\$ 2.687.033	R\$ 1.250.718	
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (Ed. Do Brasil)	R\$ 1.147.457	R\$ 1.043.676	R\$ 857.223
Sociologia Ed. Scipione)		R\$ 917.432	R\$ 1.532.761
Sociologia para Jovens do Século XXI (Ed. Imperial Novo Milênio)		R\$ 259.107	R\$ 964.962

Fonte: Programas do Livro – PNLD 1212, 2015 e 2018, dados estatísticos.

Os dados acima nos informam que em virtude do aumento dos títulos disponíveis, bem como da continuidade da seleção de obras para a disciplina de Sociologia, houve o aumento na compra dos livros didáticos. Esse

<sup>10</sup> Valores referentes à quantidade de livros destinados aos alunos mais os Manuais para os professores.

processo é bem quisto no que diz respeito ao material disponibilizado aos professores/as, pois por meio da avaliação pedagógica houve de forma progressiva a melhoria das obras em relação aos temas abordados, bem como, frente ao cumprimento dos critérios de avaliação.

Diante dos dados apresentados, nos deteremos sobre as obras de interesse de nossa análise, sendo elas: Sociologia, Sociologia em Movimento e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, o que será feito em três etapas. Primeiro apresentaremos os autores dos livros, seguida da estrutura das obras e a análise do conteúdo. Tal organização se deve em virtude da metodologia adotada, a análise de conteúdo.

Deste modo, iniciamos pela segunda edição do livro didático Sociologia (2016), publicada pela Editora Scipione, produzido por três professoras universitárias, vinculadas à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Duas destas encontram-se atualmente aposentadas. Mas, isto não significa o término de suas contribuições junto à educação. Assim, apresentamos cada uma das autoras desta obra, aprovada pela segunda vez pelo PNLD, no ano de 2015 (triênio 2015, 2016 e 2017) e 2018 (Triênio 2018, 2019 e 2020).

Sobre a formação acadêmica de Silva Maria de Araújo (ou Sílvia Maria Pereira de Araújo) identificamos em seu currículo *lattes*: Graduação em Ciências Sociais (1971) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrado em História (1980) pela Universidade Federal do Paraná, Doutorado em Ciências Sociais da Comunicação (1991) pela Universidade de São Paulo e Pós-doutorado em Economia do Trabalho (1997) na Università Degli Studi Di Milano Instituto Di Studi Del Lavoro, na Itália.

A docente exerceu funções de direção e coordenação, este junto ao Curso de Ciências Sociais (1994-1996) e ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (1997-1998) na UFPR, onde se aposentou em julho de 2003, mantendo o vínculo com a instituição na condição de professor sênior (2003-2010). Atualmente participa de projetos, como: Tempo no Trabalho (2013-), Trabalho: Horizonte 2021 (2013-), Sociologia para aprender e viver (2007-) e coordena o Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade – GETS, do qual Bridi e Motim participam.

No que diz respeito ao ensino de Sociologia, Araújo escreveu, junto com Benilde Lenzi Motim e Maria Aparecida Bridi, o livro “Ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio” (2009)<sup>11</sup>, publicado pela Editora Contexto.

Pela Editora Contexto, as autoras publicaram também o livro “Sociologia: um olhar crítico” (2009). De acordo com a ficha técnica da obra, o material pode ser utilizado tanto por universitários, quanto por estudantes do Ensino Médio.

Maria Aparecida Bridi (ou Maria Aparecida da Cruz Bridi) de acordo com a apresentação de seu currículo *lattes*,<sup>12</sup> possui Graduação em Ciências Sociais (1988), Mestrado em Sociologia (2005) e Doutorado em Sociologia (2008), todos realizados na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Nesta instituição exerceu funções administrativas, dentre as quais no cargo de vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (2015-2016). Atualmente está como coordenadora (2017-2018) deste mesmo Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Benilde Lenzi Motim (ou Benilde Maria Lenzi Motim)<sup>13</sup> tem Graduação em Ciências Sociais (1979) pela UFPR, com Mestrado (1987) e Doutorado (1999) em História pela mesma instituição. Atualmente é professora aposentada pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, pelo departamento de Sociologia, onde atuou desde 1982 e docente do Programa de Pós-graduação em Sociologia. A partir das informações apresentadas, podemos observar as áreas de formação das professoras-autoras do livro “Sociologia”, frisando o fato de serem professoras universitárias e terem experiência na elaboração de materiais didáticos.

Em sua segunda edição, o livro “Sociologia em movimento” (2016) publicado pela Editora Moderna, tem a redução de dois autores, João Catraio Aguiar e Ricardo Muniz de Ruiz. Entretanto, mesmo com estes desfalques na produção da obra, a mesma continua sendo o livro com maior número de autores envolvidos, ou seja, 17 autores, dos quais, parte significativa se encontra na

---

<sup>11</sup> Ficha técnica do livro *Ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio* (2009), disponível em: <https://editoracontexto.com.br/autores/silvia-maria-de-araujo/sociologia.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

<sup>12</sup> Maria Aparecida Bridi (Maria Aparecida da Cruz Bridi), currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0983001931487766>. Acesso em 23 mar. 2019.

<sup>13</sup> Benilde Lenzi Motim (Benilde Maria Lenzi Motim) currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7561351267629769>. Acesso em: 23 mar. 2019.

Educação Básica e Ensino Técnico. Em virtude da quantidade de autores nos restringiremos a informações referentes à formação acadêmica, atuação profissional e ao fato se produziu ou não outros materiais didáticos, começando por ordem alfabética, conforme apresentação dos autores no livro didático.

Afrânio Silva (Afrânio de Oliveira Silva)<sup>14</sup> é graduado (bacharel e licenciado) em Ciências Sociais (2002) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), Doutor no Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) (2014) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Pós-doutor em História Política (2017), no Programa de Pós-Graduação em História Política da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PPGH/UERJ. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e do Colégio Pedro II.

Bruno Loureiro (Bruno Ribeiro Bastos Loureiro Rodrigues)<sup>15</sup> é graduado e licenciado em Ciências Sociais (2003) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E atualmente leciona Sociologia no Colégio Notre Dame (Ipanema, RJ). Não havendo participação na elaboração de outros materiais didáticos, sobre sua formação acadêmica, devemos pontuar que dentre os autores das obras analisadas, o mesmo apresenta a menor titulação. Em geral, os autores oscilam entre as titulações de mestres e/ou doutores.

Cássia Miranda (Cássia Cardoso de Miranda)<sup>16</sup> é bacharel (2003) e Licenciada (2004) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestrado em Filosofia (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutoranda em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. Atua como professora de Sociologia na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz e tutora da disciplina Diversidade e Educação para o curso de Pedagogia do CEDERJ/UERJ.

---

<sup>14</sup> Afrânio Silva (Afrânio de Oliveira Silva) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4757011098083799>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>15</sup> Bruno Loureiro (Bruno Ribeiro Bastos Loureiro Rodrigues) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8353631935259376>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>16</sup> Cassia Miranda (Cassia Cardoso de Miranda) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0647643736065537>. Acesso em: 29 out. 2019.

Fátima Ferreira (Fátima Ivone de Oliveira Ferreira)<sup>17</sup> é doutora em Educação (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Possui graduação em Ciências Sociais (1981) (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Mestrado em Ciências Sociais (1991) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui experiência em todos os níveis da Educação Básica: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio, bem como, no Ensino Superior, ministrando aulas de Sociologia para os cursos de Direito, História, Serviço Social e Fisioterapia. Desde 1994 atua como professora do Ensino Técnico no Colégio Pedro II, onde foi Chefe do Departamento de Sociologia.

Lier Pires Ferreira<sup>18</sup> é Pós-Doutorando em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-Doutor (2019) em Direito pela Universidade de Salamanca. Doutor em Direito Internacional - UERJ (2007). Mestre em Relações Internacionais (1996) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Pós-Graduado em Política e Estratégia (2013). Bacharel em Direito (2000) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (1994) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor, Advogado e Consultor Jurídico, Financeiro e Educacional. Colunista no Jornal da Cidade. Comentarista de política no jornal do SBT/RJ e titular da coluna Momento Político na TVNils. Palestrante em eventos nacionais e internacionais, com presença em países como México, Espanha, Chile, Eslováquia, Uruguai, Áustria e El Salvador.

O mesmo autor atua também como professor do Colégio Pedro II. Dentre obras publicadas na área da educação podemos citar *Curso de Ciência Política* (2008), *Curso de Teoria Geral do Estado* (2009) e *Curso de Sociologia Jurídica*, obras organizadas, também por Ricardo Guanabara e Vladimir Lombardo Jorge. Trazemos estas obras, pois apresentam caráter didático, seja para educadores ou estudantes de graduação, conforme apontado na descrição das obras. Vejamos, “em como propósito levar aos leitores textos didáticos e de qualidade, escritos por professores que, com diferentes formações e experiências profissionais, lecionam a disciplina em cursos de graduação e de pós-graduação

---

<sup>17</sup> Fátima Ferreira (Fatima Ivone de Oliveira Ferreira) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4388318456873721>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>18</sup> Lier Pires Ferreira currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9266678431814380>. Acesso em: 29 out. 2019.

em importantes instituições brasileiras de ensino superior”<sup>19</sup>, outra obra indicada no lattes é *Sociologia* (2013) publicado pela Editora Moderna.

Marcela M. Serrano (Marcela Marques Serrano)<sup>20</sup> possui Doutorado (2016) e Mestrado (2004) em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Observamos que não consta a indicação de sua formação inicial, assim, acreditamos que tenha licenciatura em Ciências Sociais, também pela UFRJ. Atualmente é professora do Ensino Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Marcelo Araújo (Marcelo da Silva Araújo)<sup>21</sup> tem licenciatura em Ciências Sociais (2000) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em História (2004) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; é Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (2003) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutor em Antropologia (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é docente de Sociologia do Colégio Pedro II, sendo, também nesta instituição, coordenador e professor da licenciatura em Ciências Sociais.

Entre suas atuações profissionais estão: supervisor do PIBID Ciências Sociais (Universidade Federal Fluminense) e em cursos de extensão em Ciências Sociais (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CECIERJ), coordenador e professor da Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica e supervisor do Programa de Residência Docente (Colégio Pedro II). Sendo autor de alguns livros, podemos citar *Cidade e Sociologia: autores, conceitos e abordagens* (2018), publicado pela Appris de Curitiba, tendo caráter didático, ao abordar a temas referentes a urbanidade enquanto tema de interesse de sociólogos, propondo atividades para os temas desenvolvidos. Escreveu também a obra *Além da Sala de Aula: reflexões e práticas pedagógicas na Educação Básica* (2017), publicada pela Editora Divinópolis (RJ). Esta foi uma obra organizada pelo professor e “reúne os resultados das pesquisas

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/curso-de-sociologia-juridica-3163154/p>. Acesso em: 30 out. 2019

<sup>20</sup> Marcela M. Serrano (Marcela Marques Serrano) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3959874437187003>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>21</sup> Marcelo Araújo (Marcelo da Silva Araújo) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712475423391426>. Acesso em: 29 out. 2019.

realizadas sobre práticas e métodos de ensino pelos integrantes do Laboratório de Humanidades (LabHum), do Campus Niterói”<sup>22</sup>.

Marcelo Costa (Marcelo Costa da Silva)<sup>23</sup> é Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (1997) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Bacharelado em História (2000) pela Universidade Federal Fluminense e Mestrado em Sociologia (com concentração em Antropologia) (2000) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Efetivo de Sociologia (Dedicação Exclusiva) do Colégio Pedro II (Campus Humaitá II).

Martha Nogueira (Martha Carvalho Nogueira)<sup>24</sup> tem graduação em Ciências Sociais (2001) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado (2004) e Doutorado (2016) em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professora de Sociologia do ensino básico técnico e tecnológico - Colégio Pedro II (desde 2005).

Otair Fernandes de Oliveira<sup>25</sup> possui Doutorado em Ciências Sociais (2008) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado em Ciência Política (1999) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Bacharel (1993) e Licenciado (1985) em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Fundação Unificada Campograndense (FEUC), respectivamente. É professor associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS/UFRRJ).

Lotado no Departamento Educação e Sociedade (DES), no Instituto Multidisciplinar - Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, atua nos cursos de graduação, especialização e pós-graduação. É ainda coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas (LEAFRO/UFRRJ) e líder do Grupo de Estudos Patrimônio e Cultura Afro-Brasileira - GEPICAfro (CNPq), membro do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relação Étnico-Raciais (GPESURER) e vice-coordenador do Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e

---

<sup>22</sup> Verificar informações disponíveis em: <http://www.cp2.g12.br/blog/proggepec/pos-graduacao/biblioteca/ebooks/>. Acesso em: 31 out. 2019.

<sup>23</sup> Marcelo Costa (Marcelo Costa da Silva) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712475423391426>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>24</sup> Martha Nogueira (Martha Carvalho Nogueira) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4915953596909886>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>25</sup> Otair Fernandes de Oliveira currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2554782696953531>. Acesso em: 29 out. 2019.

Permanência na Educação Superior da UFRRJ (OPAA). Observamos que Otair foi professor do Colégio Pedro II durante o período de 2008 a 2009.

Paula Menezes (Paula Cristina Santos Menezes)<sup>26</sup> é graduada em Ciências Sociais (2005) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Sociologia e Antropologia (2008) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (2014) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com Estágio Doutoral (2012) na Università degli Studi di Padova. Atualmente é docente do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II.

Raphael M. C. Corrêa (Raphael Millet Camarda Correa)<sup>27</sup> é Bacharel (2001) e Licenciatura (2003) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Planejamento Urbano e Regional (2003) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutorado em Ciência Política (2011) pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professor do Ensino Técnico e Tecnológico - Colégio Pedro II e professor convidado da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro.

Rodrigo Pain (Rodrigo de Souza Pain)<sup>28</sup> é Graduado (Bacharel e Licenciado) em Ciências Sociais (2000) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Graduação em História (Bacharel e Licenciado) (2006) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialista (Lato Sensu) em História da África (2000) pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes- RJ e em História das Relações Internacionais (2004) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2002) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA-UFRRJ) e Doutor em Ciências Sociais (2007), na área de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA-UFRRJ). É professor do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do estado do Rio de Janeiro (CAp - UERJ).

---

<sup>26</sup> Paula Menezes (Paula Cristina Santos Menezes) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3478067346497381>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>27</sup> Raphael M. C. Corrêa (Raphael Millet Camarda Correa) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8178247014024141>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>28</sup> Rodrigo Pain (Rodrigo de Souza Pain) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6156002633342205>. Acesso em: 29 out. 2019.

Rogério Lima (Rogerio Mendes de Lima)<sup>29</sup> é Doutor em Ciências Humanas com concentração em Sociologia pelo PPGSA/IFCS/UFRJ (2002), Mestre em Sociologia pelo PPGSA/IFCS/UFRJ (1998), Licenciado em Ciências Sociais pela UERJ (1998), Bacharel em Ciências Sociais pela UERJ (1995). É Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, Membro do Corpo Docente do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (LAPES).

Atualmente desenvolve, em parceria com professores da escola básica e estudantes, pesquisas sobre o ensino de Sociologia e Humanidades na escola com foco nas relações raciais e de gênero e tem publicado artigos e participado de eventos acadêmicos nacionais e internacionais. Foi organizador e autor dos seguintes livros: SILVA, Fernanda S. V.; Lima, Rogerio M. *Tarja preta: uma proposta de educação intelectual em turmas de língua portuguesa* (2018), Imperial Editora. ALVIM, A. M.; Lima, Rogerio M. *(Re)construindo olhares: um projeto para as aulas de educação musical* (2018), Imperial Editora. SILVA, K. R. X. P. (Org.); ARAUJO, J. F. S. (Org.); AMPARO, F. V. S. (Org.); LIMA, R. M. (Org.). *O novo velho Colégio Pedro II - Pesquisa na educação básica* (2017), Editora do Colégio Pedro II. LIMA, R. M.; Ferreira, Fátima I. O. (Org.); MATTOS, F. R. P. (Org.); VIANNA, A. V. (Org.). *O novo velho Colégio Pedro II - Diversidade*, (2017), Editora do Colégio Pedro II. Lima, Rogerio M.; FERREIRA JUNIOR, L. P.; Ferreira, Fátima I. O. *Políticas de formação continuada: vivências do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II nas áreas de sociologia e filosofia* (2015), Imperial Editora. LIMA, R. M. *Curso de Sociologia da Educação* (1997), pela Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação.

Tatiana Bukowitz<sup>30</sup> é Bacharela em Ciências Sociais (1999) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Licenciatura Plena em Ciências Sociais (2003) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui Mestrado em Sociologia (2005) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e doutorou-se em Políticas Públicas e Formação Humana (2015) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é docente do Departamento de Sociologia

---

<sup>29</sup> Rogério Lima (Rogerio Mendes de Lima) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1511965134284642>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>30</sup> Tatiana Bukowitz currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9211733716023311>. Acesso em: 29 out. 2019.

do Colégio Pedro II (Campus Centro) e dedica-se principalmente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio Ensino Fundamental II.

Thiago Esteves (Thiago de Jesus Esteves)<sup>31</sup> é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Possui Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2007), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA-UFRRJ), bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (2003), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Desde 2009 é professor efetivo de Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus de Nova Iguaçu. É docente também da graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas as Negociações Internacionais (LEANI), do CEFET campus do Maracanã, na qual leciona a disciplina Identidades Culturais. Entre 2014 e 2015, foi consultor técnico, na modalidade produto, em estudos para avaliação educacional na área de Ciências Humanas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Vinicius Mayo Pires<sup>32</sup> possui graduação em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) (2008) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestrado em Sociologia e Antropologia (2012) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professor de Sociologia do Colégio Pedro II.

Vinculado à Editora Moderna os professores-autores participaram de dois projetos de livros didáticos, *EJA - Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização* (2013), na descrição da obra somos informados que a mesma “aborda de forma interdisciplinar o letramento, a alfabetização linguística e a matemática”<sup>33</sup>, e também da produção da coleção *Sociedade em movimento* (2013), material didático disponível para os quatro anos do Ensino Fundamental II.

---

<sup>31</sup> Thiago Esteves (Thiago de Jesus Esteves) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5146779666021679>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>32</sup> Vinicius Mayo Pires currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1198090824716110>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>33</sup> Catálogo Editora Moderna. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPagelId=4028818B2E24D324012E3469E60A34AF&itemId=8A808A825084449201508532393B5016>. Acesso em out. 2019.

Como o livro não indica de forma nominal os autores não podemos identificar os outros profissionais envolvidos na produção, nem temos como identificar se o autor está envolvido na produção da obra destinada ao sétimo ano, pois em seu *lattes* a indicação de sua participação nos volumes destinados ao 6º, 8º e 9º anos. Sobre o objetivo da obra, fomos informados que se trata de “acompanhar os alunos nos primeiros passos da consolidação da identidade pessoal e social, introduzindo os temas das Ciências Sociais no universo dos estudantes e criando novas perspectivas voltadas à formação de cidadãos críticos e preparados para atuar no mundo”<sup>34</sup>.

No que se refere à EJA, temos a participação dos seguintes professores-autores: Afrânio Silva, Marcela M. Serrano, Raphael M. C. Corrêa e Thiago Esteves. Já, junto à coleção destinada ao Fundamental II, participaram da produção dos livros os seguintes professores-autores: Afrânio Silva, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcelo Costa, Otair Fernandes de Oliveira, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz e Vinicius Mayo Pires. Entretanto, houve professores que não participaram da elaboração destas obras, como Bruno Loureiro, Marcelo Araújo, Martha Nogueira e Paula Menezes. Estes participaram exclusivamente da produção do livro didático analisado, *Sociologia em movimento*, nas duas edições da obra.

Referente ao livro *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (2016), publicado pela Editora do Brasil, em sua terceira edição, podemos afirmar que esta foi a única obra aprovada nos três editais do PNLD, após a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no currículo do Ensino Médio. A mesma foi produzida por quatro professoras universitárias, dentre elas: Helena Bomeny (Helena Maria Bomeny Garchet)<sup>35</sup> com Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1973), mestrado em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1980) e doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1991). Atualmente é professora titular de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do CPDOC/FGV entre janeiro de 1976 a dezembro

---

<sup>34</sup> Verificar informações disponíveis em:

<https://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPagelId=4028818B2E24D324012E3469E60A34AF&itemId=8A8A8A82492C92D101492DBE69527910>. Acesso em: out. 2019.

<sup>35</sup> Helena Bomeny (Helena Maria Bomeny Garchet) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5712027573089549>. Acesso em: 31 out. 2019.

de 2012 e professora titular de Sociologia da Escola Superior de Ciências Sociais/CPDOC entre março de 2006 a dezembro de 2012.

A mesma autora coordenou a Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas da concepção, implantação e formação da primeira turma de Ciências Sociais entre 2006-2010. Foi chefe do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de janeiro de 2016 a agosto de 2017 e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para no período junho de 2017 a maio de 2019. E, foi uma das organizadoras do livro *Ensino de Sociologia na graduação. Perspectivas e Desafios* (2017), publicado pela Editora AnnaBlume (Brasília, DF).

Bianca Freire-Medeiros (Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros)<sup>36</sup> é Professora do Dept. e do Programa de Pós-graduação - Sociologia da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Associada do Centro de Estudos da Metrópole, onde coordena o UrbanData - Brasil/CEM: banco de dados bibliográfico. Possui graduação em Ciências Sociais (1993) pela UERJ, pós-graduação (1993) em Sociologia Urbana pela mesma universidade e Mestrado (1995) em Sociologia pelo IUPERJ. Seu doutorado (2002) em História e Teoria da Arte e da Arquitetura, realizado com bolsa da CAPES na Universidade de Binghamton (SUNY) e revalidado pelo PPG em Ciências Sociais/UERJ, a direcionou para o trabalho com imagens que fazem do espaço urbano e da alteridade seu foco de representação.

Na graduação, a referida autora ministra disciplinas de teoria sociológica e de métodos de pesquisa, bem como eletivas que, tendo campo analítico privilegiado as mobilidades transnacionais, voltam-se para os temas do turismo, mídia e consumo. No contexto do Laboratório de Pesquisa Social (LAPS/USP), atua na linha de pesquisa \*Mobilidades: conceitos, temas e métodos\*, que fundou em parceria com Vera Telles e em diálogo com o CeMoRe (Center for Mobilities Research, Lancaster University), onde realizou seu estágio de pós-doutoramento sob supervisão de John Urry.

Com Thiago Allis (EACH/USP), organizou duas edições da Escola de Ciência Avançada em Mobilidades. Esteve como pesquisadora convidada no

---

<sup>36</sup> Bianca Freire-Medeiros (Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0545915915949239>. Acesso em: 31 out. 2019.

Center for Migration and Development da Universidade de Princeton e como professora convidada no Colégio de México (Cátedra Florestan Fernandes) e no Graduate Institute (Genebra). Foi Tinker Visiting Professora na Universidade do Texas em Austin e Professora Associada da Escola de Ciências Sociais do CPDOC/FGV (2006 a 2015) e do PPG em História, Política e Bens Culturais do CPDOC - (2007 a 2017). Entre 2010 e 2014, foi uma das Editoras da Revista Estudos Históricos e desde novembro de 2015, atua na Comissão Editorial da revista Tempo Social.

Raquel Balmant Emerique<sup>37</sup> é Doutora (2007) em Ciências Sociais pelo PPCIS/UERJ, Rio de Janeiro. Na mesma instituição realizou Mestrado em Ciências Sociais (1997) e tem bacharelado e licenciatura em História (1993). É co-autora do livro didático *Tempos Modernos, Tempo de Sociologia*, aprovado três vezes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012; PNLD 2015 e PNLD 2018) e 3º lugar no Prêmio Jabuti de 2010, categoria livro didático. Atuou como pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas, no Programa FGV Ensino Médio, coordenando as atividades de produção de conteúdo didático para o Portal FGV Ensino Médio Digital.

Atualmente, a autora é professora adjunta do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da UERJ. É membro do Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Educação (GPCSE) e Grupo de Pesquisas Imagens, Narrativas e Práticas Culturais (INARRA). É coordenadora de área do Núcleo PIBID-Sociologia UERJ (2018-2020). Coordena projetos de Iniciação à Docência e de Extensão. Colaborou com capítulo no livro *A sociologia na Educação Básica* (2017) organizado pelas professoras Ileizi Fiorelli Silva e Danyelle Nilin Gonçalves.

Julia O'Donnell (Julia Galli O'Donnell)<sup>38</sup> é professora adjunta do Departamento de Antropologia Cultural do IFCS/UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma instituição (PPGSA/UFRJ). Graduada em História (2004) pela Universidade de São Paulo, Mestre (2007) e Doutora (2011) em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ. Frente às informações apresentadas, lembrando que as mesmas foram retiradas dos currículos *lattes* dos autores.

---

<sup>37</sup> Raquel Balmant Emerique currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8706273254210362>. Acesso em: 31 out. 2019.

<sup>38</sup> Julia O'Donnell (Julia Galli O'Donnell) currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8515369021255534>. Acesso em: 31 out. 2019

Observamos que os autores e as autoras, em sua maioria, se encontram em sala de aula na condição de professores, seja na Educação Básica, no Ensino Médio ou no Ensino Técnico. Muitos deles também com atuação no Ensino Superior, na área privada e no ensino público. A maioria apresenta graduação, seja licenciatura e/ou bacharelado, em Ciências Sociais (21 autores), dos quais dois autores possuem segunda graduação em História e um com segunda graduação em Direito. Ainda referente à primeira formação, apenas um dos autores (Marcela M. Serrano) não apresenta informação no *Lattes*, entretanto acreditamos que tenha formação em Ciências Sociais, o que faria com que a primeira informação saltasse para 22 autores.

Sendo somado a estes mais dois autores que apresentam formação inicial em História, tendo suas formações subsequentes concentradas em Ciências Sociais. No que diz respeito à continuidade na formação acadêmica, a maioria dos/as autores/as possui Doutorado, sendo constatado que apenas um dos autores não deu continuidade à formação, mantendo a graduação em Ciências Sociais, ou simplesmente não atualizou as informações no *Lattes*.

Deste modo, identificamos como último título dos autores: (a) dois mestres, sendo um em Sociologia (com concentração em Antropologia) e o outro em Sociologia e Antropologia; (b) doutorado em Ciências Sociais (05), em Sociologia (02), em Ciências Humanas (com concentração em Sociologia) (01), em Antropologia (01), em Antropologia Social (01), em Ciência Política (01); em Políticas Públicas (01), em História (01), em Educação (02), e um dos autores encontra-se cursando doutorado em Sociologia. E somando a estes, há três autores com pós-doutorado nas seguintes áreas: Economia do Trabalho, História Política e Ciência Política. Estas informações permitem observar que os profissionais envolvidos na elaboração dos livros didáticos são estudiosos e se encontram na área de Educação na condição de professores e professoras, bem como, estiveram envolvidos em outros projetos de elaboração e venda de livros didáticos.

Quanto às áreas de especialização, identificamos o predomínio de Sociologia, expressando uma das lacunas observadas pela avaliação pedagógica que constam no Guia (BRASIL, 2017). Observamos também que a formação da maioria dos autores se concentrou na região Sudeste, sendo: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro,

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade de São Paulo, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá. Na região Sul tivemos como instituições formadoras: Pontifícia Universidade Católica Paraná e Universidade Federal do Paraná. Quanto à formação em instituições internacionais, temos as seguintes instituições: Università Degli Studi Di Milano Instituto Di Studi Del Lavoro (Itália); Universidade de Salamanca (Espanha) e Universidade de Binghamton (Estados Unidos).

### 3.2.1. LIVRO DIDÁTICO *SOCIOLOGIA* (2016): IDENTIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

O livro didático *Sociologia* (2016) foi organizado em doze capítulos e os seus títulos podem ser observados no Quadro 02, bem como a indicação do seu uso de forma sequenciada por parte do professor, ou “trabalhar três capítulos no 1º ano, quatro capítulos no 2º ano e cinco capítulos no 3º ano” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 403). As autoras pontuam que esta organização não é fixa, podendo variar de acordo com o planejamento do professor ou da professora. A partir do Sumário da obra, identificamos a organização dos temas em três grandes áreas, a saber: Cultura, Sociedade e Poder e Cidadania.

**Quadro 2.** Sumário do Livro Didático de *Sociologia* (2016)

ANO DO ENSINO MÉDIO	CAPÍTULOS
Primeiro	<p><b>Capítulo 1.</b> As Ciências Sociais nasceram com a modernidade</p> <p><b>Capítulo 2.</b> Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais</p> <p><b>Capítulo 3.</b> A família no mundo de hoje</p> <p><b>Capítulo 4.</b> O sentido do trabalho</p>
Segundo	<p><b>Capítulo 5.</b> Tecnologia, trabalho e mudanças sociais</p> <p><b>Capítulo 6.</b> A cultura e suas raízes</p> <p><b>Capítulo 7.</b> Sociedade e religião</p> <p><b>Capítulo 8.</b> Cidadania, política e Estado</p>
Terceiro	<p><b>Capítulo 9.</b> Movimentos sociais</p> <p><b>Capítulo 10.</b> Educação, escola e transformação social</p> <p><b>Capítulo 11.</b> Juventude: uma invenção da sociedade</p> <p><b>Capítulo 12.</b> O ambiente como questão global</p>

Fonte: MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016.

Cada um dos capítulos aborda grandes temas das áreas das Ciências Sociais. No que diz respeito ao modo de organização, a capa apresenta o título do capítulo, seguido de uma imagem que reflete o tema a ser abordado. Por fim, constam os conteúdos a serem tratados em cada capítulo. Ao longo das páginas, os estudantes se deparam com vários *boxes* que apresentam informações e atividades diversas. Vejamos:

*Pausa para refletir* [apresenta] textos, imagens e charges seguidos de atividades variadas; *Pesquisa* propõe atividades de pesquisa relacionadas à temática trabalhada até o momento; *Debate* traz textos, letras de música, poemas etc. seguidos de atividade que levam o jovem a refletir e tomar posição sobre aspectos da realidade social ligados aos temas trabalhados no capítulo; *Encontro com cientistas sociais* [apresenta] trechos de textos de cientistas sociais clássicos ou contemporâneos, seguidos de atividades diversas; *Intelectuais leem o mundo social* apresenta textos breves com a opinião de algum intelectual sobre temas específicos, seguidos de atividades; *Diálogos interdisciplinares* propostas de atividades que buscam dialogar com outras disciplinas do Ensino Médio; *Revisar e sistematizar* [apresenta] questões que exploram o conteúdo do capítulo; *Conceitos-chave* [listagem] dos conceitos trabalhados no capítulo. (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 18)<sup>39</sup>.

A obra também apresenta outros recursos, como um Glossário de acordo com os termos utilizados. Ao final dos capítulos constam os *boxes* [Descubra mais]. Estes trazem “sugestões de livros, filmes e sites” e [Teste seus conhecimentos e habilidades], especificando “questões objetivas no estilo ENEM”, seguidos da bibliografia utilizada no capítulo. E, ao final da obra, temos a seção [Questões do ENEM e dos Vestibulares], além da apresentação de um [Índice remissivo].

Ao que diz respeito à identificação dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, Lei nº. 10.639/2003), podemos organizar os capítulos que apresentaram a temática da seguinte forma: 2. Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais; 4. O sentido do trabalho; 6. A cultura e as suas raízes; 7. Sociedade e religião e 11. Juventude: uma

---

<sup>39</sup> Estas informações podem ser verificadas também na página 04 e 05 da obra intitulada *Estrutura da obra*, onde o livro é apresentado aos estudantes.

invenção da sociedade. A seleção destes capítulos foi orientada por meio das seguintes unidades de registro: negro/a, preto/a, pardo/a, branco/a, cor da pele, afrodescendente, africano/a, racismo, discriminação e preconceito racial, étnico-racial, teorias sociais racistas, escravos/escravidão.

Nas linhas a seguir vamos apresentar síntese dos conteúdos, de acordo com a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Na sequência os mesmos serão organizados em categorias para entendermos como os mesmos estão sendo inseridos e problematizados.

No capítulo 2, sob o título “Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais” há dois subtítulos que abordam a temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Em “As primeiras inquietações dos cientistas sociais” é abordado a desigualdade enquanto objeto de estudos das Ciências Sociais, resultado de processos históricos, sociais e culturais de acordo com dada sociedade, localizando temporalmente o debate com o desenvolvimento do capitalismo. Atividade reflexiva em [Pausa para refletir] com texto de Friedrich Engels.

O tema da desigualdade é contemporâneo em virtude da sua pluralidade, bem como de sua permanência no campo das desigualdades biológicas, quais sejam, idade, sexo, conformação física e origens étnica-raciais, que levam às violências discriminatórias e preconceitos, por exemplo, ao afrodescendente. Apesar de recorrer a elementos de cunho biológico para legitimar e/ou justificar as desigualdades, é afirmado que estas são resultado de construções sociais. [Pausa para refletir] com charge e texto de Stanislaw Ossowski, e *Debate* proposto pelo texto do economista Gilberto Dupas (1943-2009).

Referente à mobilidade social é recorrido aos conceitos de classes sociais proposto por Max Weber, ao incorporar diferentes elementos que influenciam a mobilidade social ou não do sujeito social, por consequência são apresentados os conceitos de sociedade capitalista, de Karl Marx (1818-1883), *status*, de Max Weber (1864-1920), estratificação social e um quadro intitulado “Síntese das principais teorias de classes e estratificação social”, com os seguintes nomes: Karl Marx, Max Weber, Erik Olin Wright e Pierre Bourdieu.

E no subtítulo “Desigualdade social e dominação”, partindo do princípio de que a desigualdade não constitui um fenômeno natural, mas sim expressa relações de poder, as autoras recorrem ao conceito de dominação

proposto por Max Weber, definido “como a probabilidade de encontrar submissão a uma determinada ordem por diversos motivos” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 58), sendo apresentados os três tipos de dominação proposto pelo sociólogo.

A explicação sobre a dominação é seguida com o sociólogo brasileiro Pedro Demo (1941-) ao informar que a relação de dominação é, também, um processo dialético, nos remetendo às desigualdades presentes na sociedade brasileira, no que diz respeito a grupos discriminados, como mulheres e afrodescendentes.

No box [Debate] é proposto reflexão a partir de trecho da música *Alagados* dos Paralamas do Sucesso sobre desigualdades socioeconômicas. É abordada a relação ente dominação e desigualdades, levando em consideração a elite, com referência ao sociólogo italiano Vilfredo Pareto (1848-1923) e o filósofo italiano Gaetano Mosca (1858-1941). Em [Pausa para refletir] consta charge de Angeli referente ao dia 20 de novembro propondo debate sobre a desigualdade racial do Brasil.

Ao abordar o tema da desigualdade há referência à situação que podemos denominar de meritocracia. Entretanto, o mesmo não é nomeado. Na sequência, é retomado o debate sobre dominação proposto por Antônio Cattani e Francisco Kieling, ao abordarem a distribuição desigual dos bens sociais. Neste sentido, apontam o conhecimento como mecanismo de poder e capaz de causar mudanças frente às desigualdades instituídas, referenciando o sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Ao abordar o tema a partir da produção intelectual brasileira, o mesmo foi inserido no box sob o título “O Brasil pensado pelos cientistas sociais”. Tema que pode ser desenvolvido pelos docentes a partir de atividade de pesquisa proposta pela obra, “Em grupos, cada turma vai realizar uma pesquisa bibliográfica sobre como um ou mais sociólogos brasileiros estudaram e interpretaram um tema da realidade social do país” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 65).

No quarto capítulo “O sentido do trabalho” é apresentado o significado do trabalho e sua relação com o sofrimento. Por isso, a apresentação do *tripalium*, instrumento de tortura, seguido da apresentação das formas que o trabalho teve ao longo da história, indicando sua origem na antiguidade ocidental com o trabalho escravo, chegando à sua constituição em trabalho assalariado no século XVIII, momento em que é referenciado Karl Marx ao abordar o valor

recebido pelo trabalhador na condição de salário e a mais-valia retida pelo empregador (burguês) e a formação do capitalismo.

E a “noção de que o trabalho é uma atividade dignificante” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 111) é analisada por Max Weber em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Por outro lado, temos Paul Lafargue (1842-1911) propondo a urgência ao ócio no livro *O direito à preguiça* (1883). Neste sentido, é referenciado o filósofo austríaco André Gorz (1923-2007), ao indicar que o ócio pode constituir elemento de emancipação e autonomia do trabalhador por meio da redução da jornada de trabalho.

E ainda, por meio da referência ao antropólogo Pierre Clastres (1934-1977), é indicado que a constituição e sentido do trabalho apontado até então não exprime a perspectiva de trabalho adotado por todas as sociedades humanas. O subtítulo é encerrado com indicações de direitos adquiridos pelos trabalhadores, seguidos de questões já respondidas ao logo do subtítulo, dentre as quais devemos citar uma questão sobre a cidadania, tema não abordado até então. No box [Encontro com cientistas sociais] é apresentado Karl Marx, que trás a definição de trabalho, onde compete aos estudantes refletirem sobre as condições de trabalho atualmente, o que justifica a reflexão proposta no segundo box [Intelectuais leem o mundo social], com o sociólogo Zygmunt Bauman (1925-).

Na sequência, com o título “O lugar do trabalho na vida em sociedade”, sobre o desenvolvimento que a tecnologia levou às mudanças na forma do trabalho na contemporaneidade, são referenciados os seguintes autores: Jurgen Habermas (1929-), Ricardo Antunes (1953-), Antônio Negri (1933-), Maurizio Lazzarato (1955-) e Michael Hardt (1960-), seguidos de dados quantitativos sobre o desemprego, enquanto crise do trabalho, em virtude de sua continuidade e permanência, o que se tornou estrutural.

Ao abordar a possibilidade de garantia de inclusão social que o trabalho deveria proporcionar, é referenciado Robert Castel (1933-2013). O box intitulado “Trabalho, emprego e desemprego” apresenta explicação e distinção dos conceitos. No box [Debate] é proposto reflexão sobre o desemprego com texto de George Orwell e no box [Pesquisa] de cunho bibliográfico e interdisciplinar, referente às “relações que se estabelecem entre migrações internacionais, trabalho forçado, pobreza e globalização” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 121).

E no último subtítulo, denominado “Diferenciações no trabalho”, são abordados elementos a serem considerados para refletirmos o mercado de trabalho, os sujeitos que estão trabalhando e as funções exercidas. No caso da mulher, sua inserção no mercado de trabalho varia de acordo com sua cor e condições financeiras da família. Sendo referenciada a socióloga Claudia Mazzei Nogueira, partindo de sua obra, é apresentada tabela indicando os tipos de trabalhos desenvolvidos pelas mulheres ao longo da história.

No caso da mulher, após o século XX, sua inserção no mercado de trabalho não constitui algo “tranquilo” em virtude de uma perspectiva machista. Esta desigualdade, não especificada pelas autoras, é que leva à realização de duplas ou mais jornadas de trabalho por parte das mulheres, sua permanência em trabalhos ditos femininos, com salários menores frente ao exercício da mesma função por parte dos homens, com maior taxa de desemprego para as mulheres, o que aumenta ainda mais se ela for negra, condições desiguais de trabalho indicadas na obra.

As autoras informam sobre a urgência e a necessidade das Ações Afirmativas, exemplificadas pelos sistemas de cotas para o Ensino Superior, apresentadas como mecanismos para redução das desigualdades sociais.

No sexto capítulo, intitulado “A cultura e as suas raízes”, mais especificamente no subtítulo “O que é cultura?” é apresentado o conceito de cultura para as Ciências Sociais, sendo referenciados a filósofa Marilena Chauí e o antropólogo Edward Tylor (1832-1917), por meio de um quadro síntese são apresentadas perspectivas teóricas de cultura, como: funcionalista, estruturalista, estrutural-funcionalismo e outras.

Após a conceituação de cultura é proposta sua relação com civilização, abordando o contexto de colonização de territórios e populações por parte dos europeus durante os séculos XIX e XX, orientado por uma perspectiva etnocêntrica de colonização, sendo referenciado o sociólogo Norbert Elias (1897-1990), filósofa brasileira Marilena Chauí, historiador Erick Hobsbawm, antropólogo Carlos Brandão (1940-), escritor Joseph Kipling (1865-1936) e o antropólogo Roque Laraia (1932-). Na sequência, temos o relativismo cultural, onde se reconhece a diversidade cultural e se rompe com perspectivas etnocêntricas de contato.

O box “Pesquisa” propõe pesquisar elementos de nossa cultura que nos aproximam o assemelham a outras, a partir do trecho de texto do antropólogo John Beattie (1915-1990).

Na sequência, no item “Nós e os outros”, para abordar os construtos *nós* e *outros*, é conceituada a diversidade cultural, a interação cultural e a identidade cultural, o que nos remete à construção do *nós* e dos *outros* a partir de critérios étnicos-raciais, no século XIX, onde as teorias sociais racistas vinham justificar a escravização e a exploração de determinados grupos em virtude de sua condição inferior ou mesmo por não ser considerado humano.

Assim temos a seguinte afirmação: “as teorias sociais racistas desobrigavam os grupos dominantes europeus de tratarem como humanos os indígenas e negros escravizados, uma vez que não eram considerados ‘semelhantes’, e sim inferiores” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 177), o que é seguido por quadro explicativo das teorias raciais como: arianismo, darwinismo social, evolucionismo social e a eugenia, sendo lembrado que por mais que as teorias tenham sido gestadas no século XIX, suas influências se estendem ao início do século XX.

No caso do Brasil, é apontado que a escravidão dos africanos foi orientada pelas teorias raciais, ao afirmar a condição de não humano do negro, e que após a abolição trabalho escravo foram desenvolvidas políticas por parte do Estado, e, por parte sociedade, ações estas que objetivavam marginalizar o negro. Um exemplo foi a imigração europeia, em uma tentativa de substituir o emprego de negros assalariados, principalmente, na agricultura. Neste ponto, compara-se as teorias raciais e as ideologias, seguido de box explicativo do conceito.

Durante a Segunda Guerra Mundial, são exemplificadas práticas racistas desenvolvidas de forma sistemática por parte do Estado. E ao retornar a realidade brasileira, especificamente na década de 1930, haviam correntes de pensamento que informavam a existência de um mito em nossa realidade, a democracia racial. Entretanto, não há indicação de autores ou maiores explicações sobre isso. Em seguida, somos informados de que “ainda hoje, minorias são alvos de discriminação social, tais como os nordestinos que migraram para outras regiões do país” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 180). No box denominado “Encontro com cientistas sociais” é apresentada a foto de Darcy Ribeiro com

indígenas, além de um trecho de texto em que é proposta a reflexão sobre os regionalismos brasileiros.

Em “Diversidade cultural na sociedade brasileira”, o subtítulo é caracterizado pela discussão da sociedade brasileira como pluriétnica e multicultural, onde esta diversidade tem origens históricas marcadas pela violência a grupos indígenas e africanos. Afirma-se que “os povos indígenas que sobreviveram ao genocídio causado pela colonização foram limitados por colonizadores, exploradores e depois por latifundiários e pelo Estado a espaços onde não conseguem viver sua cultura de forma plena” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 182).

Somos apresentados aos sociólogos brasileiros, identificados como as principais referências apresentadas pelos três livros didáticos analisados, *Sociologia* (2016), *Sociologia em movimento* (2016) e *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (2016), o que será observado nas análises seguintes. Mas, as autoras Motim, Bridi e Araújo (2016) não desenvolveram as perspectivas de cada um dos autores referente ao debate da questão do negro nas Ciências Sociais brasileira.

E por fim, somos informados de dois mecanismos de superação do racismo, a educação e políticas de Ações Afirmativas.

Na sequência do capítulo, constam dados quantitativos em um box indicando as desigualdades entre negros e brancos, e no item [Debate] é proposta reflexão sobre a situação atual dos povos indígenas brasileiros, no que diz respeito aos seus direitos, reconhecimentos de suas diversidades e condições de sobrevivência, refletindo sua identidade étnica.

E além da diversidade étnico-racial, temos a discussão sobre o contato entre as culturas, proporcionado pelas migrações que influenciaram a dinâmica cultural, podendo incorrer em conflitos. Observamos que este tema possibilita o debate sobre os regionalismos, principalmente ao exemplificar as migrações de nordestinos no texto e nas imagens apresentadas. O subtítulo é encerrado, indicando uma manifestação cultural afro-brasileira: a capoeira. Foram referenciados Ecléa Bosi e Marilena Chauí.

Por fim, no item “Mudanças culturais na sociedade global”, são abordadas as consequências da globalização frente à reorganização das sociedades, apresentando um box explicativo do conceito de comunidade e

sociedade proposto pelo sociólogo Ferdinand Tonnies (1855-1936). No box, também explicativo, intitulado *Resistência e culturas alternativas*, são abordados os conceitos de minorias sociais e de hegemonia cultural, sendo citados no primeiro caso como exemplo, a população negra e para o segundo conceito o exemplo do hip-hop, enquanto movimento de minorias sociais que contestam o que seria hegemônico no campo da cultura.

No capítulo sete, denominado “Sociedade e religião”, dois de seus subtítulos abordam os conteúdos da história e cultura afro-brasileira. No subtítulo “A religião como instituição social”, o tema é apresentado a partir da Lei nº 11.635/2007, que institui o combate à intolerância religiosa, o que é seguido de várias questões referentes à intolerância religiosa, bem como, sobre a importância das religiões para a socialização e sua condição de objeto de estudos das Ciências Sociais. Este debate leva à reflexão acerca da instituição social e da necessidade de desnaturalizar este fenômeno para poder entendê-los na perspectiva analítica das Ciências Sociais, sendo referenciado Émile Durkheim. É apresentado um box informativo sobre o lançamento de livro e DVD por parte da Fundação Cultural Palmares para propor reflexão sobre a intolerância religiosa. No item [Pausa para refletir] há questões que devem nortear um debate, ao noticiar a fala de vítima de intolerância religiosa.

E, no subtítulo “A religiosidade no Brasil”, ao abordar o país, é apresentada a pluralidade religiosa que existe no território, a partir de mapas e dados do IBGE, indicando dados sobre as principais religiões e a quantidade daqueles que se declaram sem religião. Após, é apresentado o sincretismo religioso enquanto fenômeno cultural e social, que exprime relações de forças ao falar sobre umbanda e candomblé, sendo referenciado Pierre Sanches (1928-) e Roger Bastide (1898-1974).

Ao falar sobre a religiosidade indígena, é afirmado que “são tão diversas quanto os povos que habitam o território nacional, e muitas delas ainda hoje são praticadas” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 222), por isso não são abordados. Por outro lado, há menções aos movimentos messiânicos de Canudos e do Contestado. Constam referências a Euclides da Cunha, Maria Isaura Pereira de Queiroz (1918-) e Alba Zaluar Guimarães (1942-), subtítulo que é encerrado com o [Debate] sobre sincretismo religioso no Brasil a partir de texto de Roberto DaMatta.

E no décimo primeiro capítulo, “Juventude: uma invenção da sociedade” há o subtítulo “Juventude e sociedade”, onde são apresentados alguns movimentos políticos (maio de 1968 e Ocupações de escolas em São Paulo, 2015), além de movimentos de contracultura, como o punk e o hip-hop, indicando que os jovens têm capacidade de mobilização a partir das pautas de interesse. Já no box [Pausa para refletir], se propõe reflexão sobre o funk enquanto movimento de jovens periféricos.

O subtítulo “O jovem no Brasil: movimentos e discriminação” aborda a capacidade de mobilização dos jovens, sendo apontado o interesse na política e articulação de movimentos culturais que podem levar à contestação e à denúncia. Neste sentido, no caso brasileiro, as juventudes devem ser entendidas na perspectiva da violência, na medida em que esta atinge os jovens periféricos e negros, especificamente.

São também indicadas discriminações realizadas por parte do Estado, como o caso da violência policial, a ausência de políticas de saúde e a vulnerabilidade deste grupo no que diz respeito à garantia de condições de formação escolar e de experiências profissionais para a inserção no mercado de trabalho, sendo referenciado José Arce e Regina Novaes. No box [Pausa para refletir] nos é proposto refletir sobre o número significativo de mortes de jovens negros em idade produtiva em nosso país. No box intitulado “*Desejos e preocupações da juventude brasileira*” é apontada a criação da Secretaria Nacional da Juventude em 2005, que realizou pesquisa com jovens brasileiros, os quais deveriam indicar os problemas e os aspectos que mais valorizavam em nossa sociedade.

### **3.2.2. LIVRO DIDÁTICO *SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO* (2016): IDENTIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS**

O livro é organizado em unidades e capítulos, contendo 15 capítulos distribuídos em seis unidades, o que pode ser visualizado abaixo organizado de acordo com os três anos do Ensino Médio.

#### **Quadro 3.** Sumário do Livro Didático de *Sociologia em movimento* (2016)

ANO DO ENSINO MÉDIO	CAPÍTULOS
<p style="text-align: center;"><b>Primeiro</b></p>	<p><b>Unidade 1. Sociedade e conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas</b></p> <p><b>Capítulo 1.</b> Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas</p> <p><b>Capítulo 2.</b> A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade</p> <p><b>Unidade 2. Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas</b></p> <p><b>Capítulo 3.</b> Cultura e ideologia</p> <p><b>Capítulo 4.</b> Socialização e controle social</p> <p><b>Capítulo 5.</b> Raça, etnia e multiculturalismo</p>
<p style="text-align: center;"><b>Segundo</b></p>	<p><b>Unidade3. Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea</b></p> <p><b>Capítulo 6.</b> Poder, política e Estado</p> <p><b>Capítulo 7.</b> Democracia, cidadania e direitos humanos</p> <p><b>Capítulo 8.</b> Movimentos sociais</p> <p><b>Unidade 4. Mundo do trabalho e desigualdade</b></p> <p><b>Capítulo 9.</b> Trabalho e sociedade</p> <p><b>Capítulo 10.</b> Estratificação e desigualdades sociais</p>
<p style="text-align: center;"><b>Terceiro</b></p>	<p><b>Unidade5. Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas</b></p> <p><b>Capítulo 11.</b> Sociologia do desenvolvimento</p> <p><b>Capítulo 12.</b> Globalização e integração regional</p> <p><b>Unidade 6. A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção</b></p> <p><b>Capítulo 13.</b> Sociedade e espaço urbano</p> <p><b>Capítulo 14.</b> Gênero, sexualidade e identidades</p> <p><b>Capítulo 15.</b> Sociedade e meio ambiente</p>

Fonte: SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al. 2016.

A organização dos capítulos em unidades ocorre de acordo com a temática abordada. Neste sentido compreendem as áreas de Cultura, Sociedade e Poder e Cidadania, conforme o livro *Sociologia*. Neste sentido, na primeira unidade “Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo”, é apresentado a Sociologia como área de conhecimento. Na segunda, “Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas”, organizada em três capítulos, “aborda a relação entre cultura e vida social, discorrendo a respeito

de temas como ideologia e comportamento social, indústria cultural e meios de comunicação de massa e identidade no século XXI” (BRASIL, 2017, p. 34).

A terceira unidade, “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea”, formada por três capítulos, abrange a área de Ciência Política, sendo desenvolvidos;

os conceitos básicos de poder, política, Estado e governo de modo a relacioná-los com temas contemporâneos que versam sobre a democracia, a cidadania e os direitos humanos. A unidade também apresenta o debate teórico e histórico em torno dos movimentos sociais. (BRASIL, 2017, p. 34).

Na quarta unidade, “Mundo do trabalho e desigualdade social”, formada por dois capítulos, tem-se como

proposta principal é apresentar as transformações do mundo do trabalho e associá-las à dinâmica da produção capitalista, avaliando a magnitude das mudanças e os impactos para trabalhadores e trabalhadoras. Além dos autores clássicos da Sociologia que são mobilizados para discutir o tema, análises mais recentes sobre a reestruturação produtiva e as formas flexíveis de trabalho são indicadas. (BRASIL, 2017, p. 34).

A quinta unidade, “Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas”, é composta por dois capítulos, abarca a área da Sociologia do desenvolvimento, por meio dos seguintes conteúdos “compreensão das crises do capitalismo, das teorias do subdesenvolvimento, da dependência e do imperialismo, bem como as controvérsias sobre o processo de globalização e integração regional, em especial os contornos da geopolítica contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 34-35).

Na última unidade, “A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção”, composta por três capítulos, apresenta os temas da Sociologia Urbana, da Sociologia Ambiental e referente à discussão sobre gênero e sexualidade. Sobre o primeiro tema abordado, podemos citar “a ordem e o conflito nas cidades, violência e privatização do espaço público, segregação socioespacial, gestão democrática da cidade e a relação com o mercado” (BRASIL, 2017, p.35), referente a

Sociologia Ambiental, são mobilizados autores, conceitos e teorias a respeito da relação entre ambiente, sociedade e mercado, o debate do desenvolvimento sustentável, a questão das emissões de carbono e o Protocolo de Kyoto, bem como os conflitos que permeiam esse campo, relacionados à terra e à segurança e soberania alimentar. A unidade também aborda toda a rica produção a respeito da temática de gênero, sexualidades e identidades, o que faz de modo a indicar os processos de construção e desconstrução de sexo e gênero, os efeitos do patriarcado, a divisão sexual do trabalho, a interseccionalidade entre raça, classe e gênero e os movimentos sociais feministas e LGBT. (BRASIL, 2017, p.35).

No que diz respeito à organização dos capítulos, observamos a seguinte estrutura: [Primeiras palavras], [Considerações sociológicas], [Direito e sociedade] e [Atividades]. Há ainda as seções [Interfaces] e [Movimentação], presentes nos capítulos de forma descontinuada. Ao final do livro há as referências bibliográficas. Vejamos abaixo os objetivos de algumas destas seções:

Sobre cada uma das seções, com as “Primeiras palavras”, estudantes e professores são apresentados ao assunto que será abordado no capítulo, seguido de uma explanação histórica. Há, nessa seção, uma linha do tempo para matizar diversas situações históricas, todas necessárias para abarcar o que está sendo debatido. Em “Considerações Sociológicas”, o leitor encontra a possibilidade de aprofundar o conteúdo estudado. Um referencial bibliográfico geral e específico, de dentro e de fora das Ciências Sociais, perfaz esse momento do livro. “Direito e Sociedade” é uma seção que expõe e combina a legislação brasileira com os conteúdos aprendidos, permitindo que professores e estudantes estabeleçam relações epistemológicas entre os aspectos jurídicos e a vida escolar e cotidiana. (BRASIL, 2017, p. 33).

Sobre as [Atividades], estas se apresentam em vários níveis de proposições. Vejamos:

Sobre as “Atividades”, em cada capítulo, temos quatro momentos orientados para praticar o conteúdo aprendido, a saber: (1) “Reflexão e revisão”, que reflete e revisa os processos de aprendizagem ligados a determinados conteúdos; (2) “Questões para debate”, que envolve atividades que partem de citações, excertos, dados estatísticos, imagens etc., buscando estimular os estudantes e professores a debater determinadas questões ou problemas sociais; (3) “Exame de seleção”, construída a partir do universo dos exames vestibulares e do Enem; e (4) “Questões para pesquisa”, que provocam nos estudantes e professores a “curiosidade” por meio de um conjunto de perguntas, cujas finalidades são: a) fomentar o questionamento e a investigação de

determinados problemas sociais, sejam eles do passado e/ou do presente; b) estimular o espírito coletivo (atividades em grupo); e c) criar a necessidade de ultrapassar os muros da escola com questões que exigem análise e reflexão para além do ambiente escolar. [...] “Interfaces” é sinônimo de interdisciplinaridade, o que significa que é preciso trabalhar os processos de aprendizagem do conteúdo com outras áreas de conhecimento. Combinar teoria e prática em sua interação dinâmica é o objetivo da seção intitulada “Movimentação”. Trata-se de orientar o conhecimento para a ação prática, estimulando processos criativos na realização de saraus, intercâmbios, eventos diversos, pesquisas etc., tudo que leve à prática dos conhecimentos experimentados, com a finalidade de compreender a realidade dentro e fora da escola. (BRASIL, 2017, p. 33-34).

A partir do entendimento da organização estrutural do livro, nos deteremos nas linhas que seguem nos capítulos que, de alguma forma, inseriram em seu conteúdo a história e cultura afro-brasileira. Iniciamos com o capítulo 5, intitulado “Raça, etnia e multiculturalismo”, que está na Unidade 2, chamada “Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas”.

No subtítulo “Primeiras palavras” parte-se de um caso de racismo veiculado na internet, ou seja, de racismo brasileiro (racismo “à brasileira”). Assim, “veremos que teorias científicas e regimes políticos buscaram manter as desigualdades raciais e sociais fundamentando-se em pretensas diferenças raciais e étnicas” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al, 2016, p. 110).

Em “Preconceito, discriminação e segregação” são definidos os conceitos: preconceito, discriminação e segregação, indicando nas primeiras linhas que estes expressam relações de poder construídas histórica e socialmente. Sobre o preconceito, constitui “atitudes negativas e desfavoráveis contra uma pessoa, um grupo, um povo ou uma cultura diferente daqueles que os manifestam [...] tais atitudes servem de base para julgamentos prévios” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al, 2016, p. 111).

Nesta direção, somos lembrados sobre a criminalização do preconceito. E, ao referenciar o antropólogo Kabengele Munanga, somos informados que sistemas de classificação podem ser usados para a valorização identitária dos grupos étnicos. Neste sentido, é referenciada a Profa. Vera Maria Candau, ao ser reafirmada a construção social dos preconceitos, afirmando que os mesmos são aprendidos dentro das estruturas sociais. Fala-se ainda acerca dos

efeitos do preconceito sobre a vítima, quando esta internaliza a violência, naturalizando-a e não reconhecendo-a.

O box [Saiba mais] apresenta o Preâmbulo da atual Constituição Brasileira, pontuando a expectativa sobre a constituição de uma sociedade plural e sem preconceito. Sobre a discriminação, esta é definida como “a negação da igualdade de tratamento transformada em ação concreta” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 112).

Neste item, somos informados sobre os modos em que a discriminação pode ocorrer. No box [Saiba mais] consta exemplo de discriminação contra os nordestinos no contexto da reeleição da ex-presidente Dilma, além de dados estatísticos referentes ao salário e aos serviços, expressando o preconceito ao negro. No box [Saiba mais], há informações sobre a criação do Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial, ou seja, o dia 21 de março. Sobre a segregação, é definida como sendo o;

estabelecimento de uma fronteira social ou espacial que aumenta as desvantagens de grupos discriminados. É imposta por leis e caracteriza-se como ação política que busca manter a distância indivíduos e grupos considerados inferiores ou indesejáveis. (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 116).

Como exemplo de segregação somos apresentados ao regime de *apartheid*, que ocorreu na África do Sul. No box [Saiba mais] consta explicação sobre o *apartheid* e a importância de Nelson Mandela para por fim a segregação. No box [Quem escreveu sobre isso], há informações biográficas de Kabengele Munanga.

No item “Raça, racismo e etnia: aspectos socioantropológicos”, é apresentado contextualização histórica sobre o racismo: originário do processo de expansão marítima e da colonização, tendo sua sistematização por meio das Ciências Naturais e das teorias raciais. Esta propôs a hierarquização da humanidade a partir da associação das características biológicas e “traços intelectuais e morais” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al, 2016, p. 119), levando à classificação da humanidade em grupos denominados por raças. Neste sentido, são indicados dois expoentes do racismo científico e da eugenia, Arthur de Gobineau (1816-1882) e Cesare Lombroso (1835-1909). Estes influenciaram a sociedade brasileira, em especial, refletindo no processo de branqueamento da

população. Neste item são citados os brasileiros Nina Rodrigues e Oliveira Vianna, adeptos do racismo científico.

A ideia do Brasil como uma democracia racial surge no contexto de construção da identidade nacional, possibilitado pelos trabalhos do sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987), onde um dos efeitos da miscigenação fora diluir os conflitos entre as raças, levando à perspectiva de que não haveria no país conflitos de cunho racial. Por isso, a ideia de democracia racial.

Mesmo diante desta situação, em 1951 é promulgada a primeira lei que criminaliza o racismo, a Lei Afonso Arinos. A descoberta ou entendimento da democracia racial enquanto mito ocorre no contexto pós Segunda Guerra em que são solicitadas diversas pesquisas ao Brasil por parte da UNESCO, sobre o racismo, se este existia ou não em nossa realidade social. Uma delas produzida por Florestan Fernandes que levou a publicação da obra *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), tendo como um dos resultados a identificação da democracia racial enquanto mito. Esta objetivava “garantir a manutenção da posição inferior do negro na sociedade brasileira” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 121), o que foi tomado pelo movimento negro como bandeira de mobilização frente ao racismo e sob influências do movimento norte americano, o que justifica o box [Saiba mais] sob o título “A luta pelos direitos civis nos Estados Unidos”.

Sobre a realidade brasileira somos informados que os negros (pardos e pretos) representam metade da população. Entretanto, a desigualdade econômica expressa o racismo ao identificar que o pobre brasileiro é, em sua maioria, negro, o que pode ser estendido ao acesso à educação e a cultura, além de outros elementos da vida social.

O racismo constará com nova lei em 1989 (Lei nº 7.716). E mesmo com a superação da hierarquização das sociedades humanas em raças, há grupos que tem suas ações orientadas por uma pretensa superioridade biológica, como os neonazistas. É no caso do futebol, um esporte majoritariamente composto por atletas de cor preta e parda, que o racismo se faz presente nas partidas.

Diante do reconhecimento da inexistência de raças humanas, a diversidade entre as sociedades passa a ser percebida no âmbito da cultura. Por isso, sendo passíveis de aprendizagem. Assim, somos apresentados ao termo etnia. Sobre a permanência do termo raça, somos avisados que em dadas as

sociedades, como a brasileira, “ele foi construído social e historicamente como uma categoria político-ideológica” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 125). Por isso, o uso em determinadas situações do termo étnico-racial. Em [Saiba mais] somos informados que a UNESCO propôs a Declaração das Raças (1950) como mecanismo de reconhecimento e combate desta violência. No box [Quem escreveu sobre isso], são apresentados dois tópicos com informações biográficas de Gilberto Freyre e de Florestan Fernandes.

No subtítulo “Multiculturalismo, interculturalidade e Ação Afirmativa” somos apresentados aos termos que auxiliam a refletir sobre a diversidade cultural. Neste sentido, o multiculturalismo contribui para a reflexão sobre o etnocentrismo da colonização e sobre as desigualdades sociais, o racismo e a xenofobia. Assim, o multiculturalismo expande o debate para o campo da política, ao possibilitar a inserção do debate das minorias. Entretanto, não há consenso sobre a definição de multiculturalismo.

Outro conceito, interculturalidade, constitui mecanismo de comunicação e trocas entre as culturas, sendo referenciado o sociólogo Ahyas Siss, ao informar que o campo da educação é uma arena de desconstrução de preconceitos e revisão de discriminações. Neste sentido, as Ações Afirmativas “são maneiras de intervenção política que visam coibir quaisquer discriminações ou implementar mecanismos de compensação com o propósito de combater as diversas desigualdades” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 127). O sistema de cotas é um exemplo de Ação Afirmativa mais comum. No box [Saiba mais], nos é apresentada a notícia de caso de racismo e xenofobia ocorrido na UNESP Araraquara (SP). No box [Quem escreveu sobre isso], são apresentadas informações biográficas de Ahyas Siss.

No item [Direito e sociedade] intitulado “Ensino de História da África e dos negros no Brasil” é apresentada a Lei nº. 11.645/2008 enquanto mecanismo para o reconhecimento e valorização de indígenas, africanos e afro-brasileiros para a formação do Brasil, rompendo com uma educação com perspectiva eurocêntrica, a partir do qual é proposta uma atividade de entrevista, com levantamento de dados, apresentação e sistematização em texto, onde se propõem entrevistar agentes envolvidos com a educação sobre a inclusão da “História da África e dos negros e indígenas no Brasil” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 130).

Em [Interfaces] sob o título “Raças e desempenho esportivo: uma falsa polêmica”, se propõe debater sobre a postagem de Juca Kfoury, sobre a ausência na natação de campeões negros, o que é explicado em dois âmbitos, um de cunho biológico e outros referentes as desigualdades sociais, o que permite propor uma atividade de pesquisa e apresentação, onde serão levantados os argumentos sobre a ausência de negros em determinados espaços profissionais. Por meio da pesquisa propõe-se analisar a veracidade dos argumentos, e ainda, relacionar as informações apresentadas no capítulo com os dados levantados. Em [MovimentAção] sob o título “Congresso – Diversidade cultural, preconceito, e discriminação na escola”, é proposta a realização de um Congresso, sendo aberto por um sarau, seguido de apresentação de trabalhos, exposição e apresentação em grupos de trabalho, dos quais podem surgir sugestões de intervenções no Colégio.

Na unidade 4, intitulada “Mundo do trabalho e desigualdade social”, há o capítulo 10 denominado “Estratificação e desigualdades sociais”. No Quadro abaixo apresentamos sua estrutura com os subtítulos. A temática sobre a história e cultura africana consta no subtítulo “Brasil: a interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas” se subdivide em quatro partes. Destas, três abordam os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, quais sejam: *As concepções naturalistas da pobreza; As desigualdades de gênero e de raça no Brasil; e Igualdade de oportunidades x desigualdade de condições: um longo caminho a percorrer.*

Explicada a pobreza no Brasil por meio da influência das teorias raciais, onde o negro constituía um empecilho ao desenvolvimento. Diz que mediante a superação deste paradigma, a pobreza passaria a ser entendida por meio de variadas categorias ao expressarem desigualdades, sendo referenciado para este debate Renato Ortiz (1947-), Sílvio Romero (1851-1914), Nina Rodrigues (1862-1906) e Euclides da Cunha (1866-1909). No box [Quem escreveu sobre isso] são apresentados dados biográficos de Renat Ortiz.

Somos apresentados a dois exemplos de desigualdades: a de gênero e a de raça. No que diz respeito ao gênero, mostram que no mercado de trabalho a mulher, ao exercer a mesma função que o homem, continua recebendo menos que ele. Quando é inserido o quesito raça, as mulheres negras recebem

menos ainda. Ao que pode ser somando a dupla jornada de trabalho e a violência doméstica.

E sobre a desigualdade de raça, os autores da obra nos informam que nosso passado colonial está marcado pela escravidão. Mostra ainda que com seu fim não houve a integração do negro à sociedade. No que diz respeito ao trabalho, o negro se tornou mão de obra subalterna, recebendo muito menos que o trabalhador branco. É acrescentada a violência que atinge a população negra, em especial, contra o jovem negro, tratando da juventude como uma fase de inserção ao mercado de trabalho e da vida sexual. E ainda há a desigualdade no acesso a educação, o que terá consequências no acesso ao mercado de trabalho, sendo referenciados para esta discussão os autores Octavio Ianni e Julio Waiselfisz (1941-).

Os autores informam que o Brasil se encontrava entre os dez países mais desiguais, o que muda em 2011, em que o índice de Gini nos colocava entre os 12 países. O PNAD 2013 informou crescimento de 4% de renda do brasileiro nos últimos dois anos. Entretanto, há o predomínio de mulheres e negros fora do mercado de trabalho. Neste sentido as desigualdades devem ser entendidas no âmbito das oportunidades e condições, ou seja, “existem diferenças nas circunstâncias que afetam o sucesso das pessoas e que não dependem de seus esforços nem de suas decisões pessoais” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 249), o que pode ser alterado mediante políticas públicas.

Em [Direito e sociedade] intitulado “PEC das domésticas”, é proposto debate ocasionado pela normatização do trabalho doméstico. É proposta uma pesquisa com trabalhadoras domésticas para verificar o alcance da lei em suas práticas profissionais.

Na unidade 6, intitulado “A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção”, há o capítulo 14 denominado “Gênero, sexualidades e identidades”, que insere em seu conteúdo a história e cultura afro-brasileira.

O subtítulo “O patriarcado e seus efeitos” informa que o patriarcado constitui “sistema de poder análogo ao escravismo” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 335), ao submeter as mulheres à condição de inferioridade ao homem. Neste contexto, tem raízes, por exemplo, na violência doméstica contra as mulheres. Ao citar a pesquisa de Neuma Aguiar, somos

apresentados às perspectivas de Gilberto Freyre e de Joaquim Nabuco. Com base nestas fundações teóricas, reflete sobre o papel da mulher branca na casa-grande, bem como da mulher negra, esta em especial submetida a uma cultura do estupro, obrigando à manutenção de gestação independente do reconhecimento da paternidade.

Mesmo na atualidade, o sistema patriarcal se mantém por meio de padrões morais que justificam o tratamento desigual entre homens e mulheres. Ao referenciar a socióloga Raewyn Connell, por meio do conceito masculinidade hegemônica, é proposto refletir sobre os padrões de masculinidade vigentes nas sociedades e quem sabe propor um modelo em que entenda a mulher enquanto iguais, assim “a socióloga menciona a possibilidade de construção de hegemonias positivas, ou seja, de masculinidades, que se mostram receptivas à igualdade com as mulheres” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 336).

Em “Interseccionalidades: raça, classe e gênero” se questiona a universalidade da categoria mulher, proposto pelo feminismo. Neste sentido há várias vertentes que buscam abarcar a diversidade das demandas das mulheres. Diante deste contexto se apresenta o enfoque interseccional, sendo referenciados bell hooks e Angela Davis (1944-). No caso do Brasil, Lélia Gonzales frisa os limites do conceito de patriarcado, ao não contemplar a questão étnico-racial. São apresentadas informações biográficas em “*Quem escreveu sobre isso*”, com bell hooks e Lélia Gonzales.

Em “Considerações sociológicas – Duas vertentes: o patriarcalismo no pensamento social brasileiro” é apresentado duas perspectivas sobre o patriarcalismo. Em Gilberto Freyre observamos que as mulheres brancas e negras possuíam papéis específicos dentro da sociedade, com espaços bem demarcados. Com Heleieth Saffioti (1934-2010) apresenta perspectiva marxista, observando a mulher negra, sua exploração, os abusos sexuais e a reprodução de sua força de trabalho inseridos em um sistema econômico. Diz ainda que com o fim do trabalho escravo e desenvolvimento da urbanização e industrialização, temos a continuidade da exploração mediante novas estruturas de poder.

### **3.2.3. LIVRO DIDÁTICO *TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA* (2016): IDENTIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS**

O livro é dividido em três partes. A primeira intitulada “Saberes cruzados”, organizado em quatro capítulos. O primeiro aborda a especificidade do conhecimento das Ciências Sociais e o contexto de surgimento da Sociologia. Os capítulos seguintes tratam dos objetos de pesquisa da Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Na segunda parte, “A Sociologia vai ao cinema”, compreende os capítulos 5 ao 13, os quais possuem como eixo norteador de apresentação de trechos do filme *Tempos modernos* (Estados Unidos, 1936, dir. Charles Chaplin), o que permite o levantamento de conteúdos a serem desenvolvidos nos capítulos, como: “fábrica, divisão do trabalho, ética e mercado, mudanças e resistências, vida urbana, mobilidade urbana, cultura, classes sociais, ideologia, democracia, igualdade, direitos, controle social, poder, socialização, processo civilizador” (BRASIL, 2017, p. 28). Além de elementos do filme há a apresentação de um cientista social em cada capítulo.

Na terceira parte, intitulada “A Sociologia vem ao Brasil” propõe apresentar o Brasil enquanto objeto de estudo das Ciências Sociais. Os temas dos capítulos 14 ao 22 refletem os temas apresentados na Parte II, “à reflexão temas como trabalho, religião, tribos urbanas, desigualdades, democracia, violência, consumo e autores do pensamento social brasileiro” (BRASIL, 2017, p. 28). No Quadro 6 consta a apresentação dos capítulos do livro distribuídos nos três anos do Ensino Médio. Vejamos:

**Quadro 4.** Sumário do Livro Didático de Tempos modernos, tempos de Sociologia (2016)

<b>ANO DO ENSINO MÉDIO</b>	<b><i>Tempos modernos, tempos de sociologia</i></b>
<b>Primeiro</b>	<p><b>Capítulo 1.</b> A chegada dos “tempos modernos”  <b>Capítulo 2.</b> Saber o que está perto  <b>Capítulo 5.</b> O apito da fábrica  <b>Capítulo 6.</b> Tempo é dinheiro!  <b>Capítulo 8.</b> Trabalhadores, uni-vos  <b>Capítulo 14.</b> Brasil, mostra a tua cara!  <b>Capítulo 15.</b> Quem faz e como se faz o Brasil?  <b>Capítulo 18.</b> Desigualdades de várias ordens</p>
<b>Segundo</b>	<p><b>Capítulo 1.</b> A chegada dos “Tempos Modernos”  <b>Capítulo 3.</b> Saber o que está distante  <b>Capítulo 7.</b> A metodologia acelerada  <b>Capítulo 11.</b> Sonhos de civilização  <b>Capítulo 12.</b> Sonhos de consumo  <b>Capítulo 16.</b> O Brasil ainda é um país católico?  <b>Capítulo 17.</b> Qual a sua tribo?  <b>Capítulo 21.</b> O que os brasileiros consomem</p>
<b>Terceiro</b>	<p><b>Capítulo 1.</b> A chegada dos “tempos modernos”  <b>Capítulo 4.</b> Saber as manhas e a astúcia da política  <b>Capítulo 9.</b> Liberdade ou segurança?  <b>Capítulo 10.</b> As muitas faces do poder  <b>Capítulo 19.</b> Participação política, direitos e democracia  <b>Capítulo 20.</b> Violência crime e justiça no Brasil  <b>Capítulo 22.</b> Interpretando o Brasil  <b>Capítulo 13.</b> Caminhos abertos pela Sociologia</p>

Fonte: BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016.

Na sequência, nos deteremos sobre os capítulos que inseriram de algum modo os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira. Deste modo, iniciamos com o terceiro capítulo “Saber o que está distante”, consta organizado em três subtítulos, dos quais dois abordam os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileiro. Em “Antropologia e alteridade”, aborda-se o conceito de alteridade no campo da Antropologia em resposta a perspectiva evolucionista em que as culturas eram analisadas até então de forma hierarquizada a partir do conceito de raça orientado pelo “racismo científico”, resultante de uma perspectiva etnocêntrica e evolucionista frente a diversidade cultural, sendo

referenciado o antropólogo Roque de Barros Laraia.

O box [Pausa] intitulado “Teorias racialistas no Brasil” apresenta a inserção das teorias raciais no Brasil, frisando a perspectiva positiva da miscigenação para o clareamento da população, sendo mencionado o quadro *A redenção de Cam* de Modesto Brocco. O mesmo consta na página anterior.

Na sequência, há o subtítulo “Superando o etnocentrismo científico”, que apresenta o relativismo cultural, ou seja, uma perspectiva teórica da Antropologia proposta por Franz Boas, afirmando que a cultura se encontra no campo da aprendizagem e não resulta da “constituição biológica (natureza)” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 42).

Assim, a cultura molda os sujeitos sociais resultando sua construção identitária. Coube aos alunos de Boas darem continuidade em suas pesquisas, como a antropóloga Ruth Benedict. Após a Segunda Guerra Mundial, a Unesco divulga um Manifesto contrário à ideia de existência de raças humanas, escrito pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss, ao afirmar a inexistência da raça enquanto critério de diferenciação das culturas. Por outro lado, há a inviabilidade de perceber as culturas dentro de uma perspectiva de progresso, já que este não compreende um conceito universal e ainda presente em todas as sociedades humanas.

No décimo quinto capítulo sob o título “Quem faz e como se faz o Brasil?” visa responder esta pergunta dentro da perspectiva do trabalho. No que diz respeito aos conteúdos de interesse desta pesquisa, apenas um dos subtítulos não o abordam. Deste modo, nossa síntese parte do segundo subtítulo do capítulo, que ao informar sobre a formação nacional apresenta um subtítulo sugestivo em forma de pergunta “Começamos mal ou o passado nos condena?” terá como fio condutor o tema do trabalho. Para o desenvolvimento do tema inicia-se com a formação do que hoje denominamos Brasil, citando o contato entre indígenas e portugueses, marcado pelo conflito, predominantemente violento, dentro do qual podemos citar a escravização dos indígenas e sua migração forçada.

Outro recurso usado pelos portugueses foi a Igreja Católica, a qual por meio da catequização dos indígenas aprendeu sobre os indígenas e os inseriram em novos padrões culturais, em especial, elementos referentes ao campo do trabalho.

Sobre a inserção do africano, somos remetidos à sua

comercialização na condição de escravo para trabalhar na cultura da cana de açúcar, inicialmente. Observamos que escravidão é caracterizada apenas pela comercialização do ser humano por outro.

A obra frisa, ainda, a importância do trabalho escravo durante o período colonial e imperial, onde mesmo com a alforria do cativo não havia seu tratamento de forma igualitária ao cidadão de cor branco, ou seja, tanto no âmbito social quanto no campo dos direitos, o liberto não era percebido enquanto portador pleno de direitos. Em 15 de maio de 1888 ocorre a abolição do trabalho escravo, seguida da independência política do país em 15 de novembro de 1889. Essas mudanças não garantiram a inserção social do negro na sociedade brasileira. Entretanto, possibilitou o desenvolvimento de mecanismos de mobilização política e social para aquisição de direitos.

Ao abordar o tema “Trabalho livre: libertos e imigrantes”, referencia o livro *A integração do negro na sociedade de classes* de Florestan Fernandes, por tratar das dificuldades de inserção do negro no mercado de trabalho dentro do sistema econômico capitalista, pois não apresentava condições de competir dentro da nova situação de trabalho.

A temática racial é abordada no capítulo 18, onde são apresentadas algumas perspectivas sobre a questão do negro, bem como as divergências sobre o tema dentro das Ciências Sociais, onde dentre as referências há a apresentação de Hasenbalg e Fernandes.

Houve incentivo à imigração de estrangeiros na condição de mão-de-obra para estimular o mercado de trabalho. Entretanto, eles se tornaram a principal mão-de-obra contratada o que levou a intervenção do Estado com a promulgação em 1930 da “Lei dos Dois Terços, estabelecendo que as empresas tinham de ter em seus quadros dois terços de trabalhadores brasileiros (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 238). Com a inserção destes trabalhadores, houve também a introdução de mobilizações políticas, questionando as formas de trabalho, tendo consequências positivas em suas condições. Consta box com dados bibliográficos de Florestan Fernandes.

Em “Trabalhadores do Brasil” somos informados que no século XX o trabalhador brasileiro é caracterizado pela sua condição de imigrante ou migrante, o que influenciou no trânsito e aumento populacional do país, além da superação da ideia de que o trabalho era uma atividade degradante executada,

exclusivamente, por escravizados. Por outro lado, as demandas sobre a necessidade de normatização das condições de trabalho levaram a intervenção por parte do Estado com a CLT (1943).

É referenciado Paulo Fontes, em citação, informando sua obra *Um Nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-1966)*, como indicação de leitura para entender o fluxo migratório interno. Há boxes [Pausa]. O primeiro explica a origem da carteira de trabalho, o que possibilitou categorizar o trabalho em formal e informal, e ainda, nos informa sua função frente a conduta social, pois a carteira de trabalho era um mecanismo de controle já que havia espaço para “anotações policiais”.

No segundo box, intitulado “Os soldados da borracha”, há menção dos esforços de guerra solicitados aos brasileiros para o fornecimento de borracha aos Aliados. Entretanto, não haviam condições adequadas de trabalho ou mesmo do seu transporte aos seringais, o que levou a alta taxa de morte dos trabalhadores. Na atualidade, o Estado brasileiro vem ressarcindo financeiramente estes trabalhadores, bem como reconhecendo seus esforços.

No último subtítulo, ao abordar as mulheres e as crianças no mercado de trabalho, somos informados de que a mulher sempre trabalhou, indicando a existência de atividades marcadamente femininas, como: “parteiras, amas de leite, empregadas domésticas, fiandeiras, rendeiras, costureiras, tecelãs” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 242).

Somos lembrados, ainda, de que apesar da inserção da mulher no mercado de trabalho ao longo de toda a história, no caso brasileiro, sua realização por parte da mulher estava submetida a autorização masculina, pois a mulher se encontrava sob a tutela do homem, o que muda no âmbito legal em 1988 com a Constituição a partir do reconhecimento da “igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 242).

Ao apresentar dados referentes à desigualdade salarial entre homens e mulheres, há indicações de que as mulheres brancas recebem menos que os homens. No caso das mulheres negras, estas recebem menos que os homens e mulheres brancas e menos ainda que os homens negros, que por sua vez recebem menos que homens e mulheres brancos.

Além das mulheres, as crianças foram e continuam sendo inseridas

no mercado de trabalho. Atualmente há leis que controlam e proíbem sua inserção em práticas de trabalho até os 16 anos, em virtude de sua formação biológica e física, garantindo assim o seu desenvolvimento ao longo da infância.

Na sequência, o livro apresenta a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira no décimo oitavo capítulo sob o título “Desigualdades de várias ordens”. Na introdução do capítulo, sob o título “Brasil, país das desigualdades?” apresenta-se o tema das desigualdades referenciando Karl Marx, como principal estudioso sobre o tema, e ainda, que não se tenha consenso dentro das Ciências Sociais sobre o entendimento do tema. E no caso do Brasil, a desigualdade não se mostra restrita à pobreza, por exemplo, mas que a desigualdade resulta de um efeito cascata, assim “as respostas da Sociologia para os problemas com os quais se defronta não são consensuais” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 278).

Devemos informar que apesar do debate sobre meritocracia não ser contemplado nos subtítulos analisados aqui, o mesmo é abordado e consta apresentação de seu significado em box [Pausa] em consequência de ser tema que perpassou de algum modo as obras anteriores.

Na sequência, somos questionados no item “Todos iguais ou muito diferentes?”, onde somos bombardeados de questões que nos levam a pensar sobre o racismo brasileiro e sua natureza no primeiro parágrafo. Após, são apresentados dados estatísticos que indicam a superioridade numérica dos negros (pretos e pardos) da população, indicando que o Censo de 2010 apresentou a população negra enquanto maioria, o que significa uma mudança na forma de identificação da população, o que faz com que as autoras frisem que não houve um aumento de nascimento de negros, o que diz respeito ao reconhecimento da ancestralidade e identificação das características africanas.

Mesmo com o aumento populacional, no que diz respeito à educação, pretos e pardos passam menos tempo na escola, o que tem consequências no desemprego, sendo maior entre os negros na comparação com aos brancos. Ao buscar entender esta desigualdade no campo das Ciências Sociais, somos apresentados à Freyre que não identificava conflitos étnicos em virtude do alto grau de miscigenação.

Em outra perspectiva, Florestan Fernandes afirmava que o histórico escravista dificultou a inserção do negro ao sistema capitalista o que

compreendia um problema de ordem econômica. Por fim, Carlos Hasenbalg pontua que a desigualdade étnico-racial é de ordem social e que tem consequências no acesso à saúde, educação e inserção no mercado de trabalho. Assim, apesar do término do trabalho escravo em 1888, o capitalismo se adapta as estruturas sociais existentes, mantendo a exclusão do negro. Consta também um box com dados biográficos de Gilberto Freyre (1900-1987).

Em “Negro na pele ou negro no sangue?” entramos em contato com uma quarta perspectiva, que busca entender o racismo brasileiro, a partir de Oracy Nogueira. O mesmo desenvolveu pesquisa comparativa entre os Estados Unidos e o Brasil, sobre como se dava o racismo nestes dois países, já que foram colonizados e houve a inserção do trabalho escravo africano. Entretanto, o negro após a abolição fora inserido de forma diferente nas sociedades. Nos Estados Unidos ocorreu sua segregação em relação ao branco legitimada por mecanismos legais. No Brasil, o racismo não apresentou mecanismos legais, se deu no âmbito das relações sociais. Neste sentido, Nogueira identifica que a natureza dos preconceitos era distinta. Vejamos:

[...] O preconceito brasileiro seria o que ele chamou de “preconceito de marca”; o norte-americano seria um “preconceito de origem”. Marca é o que aparece, o que se pode ver, o que está na pele. Origem diz respeito à herança, ao sangue, e pode não aparecer. Um filho ou neto de negro pode nascer branco por herança da mãe. No Brasil, provavelmente, essa pessoa descendentes de negros, mas branca na pele, seria considerada branca. Nos Estados Unidos, não: são negros os que se originam de negros, mesmo que a cor tenha se alterado [...]. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 287).

Frente ao preconceito de marca, é questionado sobre a dificuldade na identificação do negro. Este debate aparece no item “Como definir quem é negro?” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 288). Este assunto é abordado pelo antropólogo Kabengele Munanga, ao afirmar que o debate se encontra no âmbito da identidade em virtude das relações sociais estabelecidas já que o negro por causa da violência étnico-racial pode não se reconhecer como tal. Assim, “é possível afirmar que ser negro no Brasil é, antes de tudo, um reconhecimento social e político” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 288). Consta um *box* com dados biográficos de Oracy Nogueira (1917-1996).

O último subtítulo, “Raça e racismo na legislação brasileira”, nos informa sobre a criminalização do racismo no Brasil. Neste sentido, conta que nosso judiciário por duas vezes aprovou lei sobre o racismo. A primeira em 1951. Entretanto, era contravenção, se tornando crime apenas na Constituição de 1988 normatizado por lei específica em 1989, Lei nº. 7.716. Somos informados da pequena quantidade de denúncias, que vem em uma crescente, mas que este constitui apenas um dos mecanismos de superação do racismo.

No vigésimo capítulo “Violência, crime e justiça no Brasil”, organizado em três subtítulos, com um texto introdutório ao capítulo, identificamos apenas o subtítulo “Pobreza gera violência?”, abordando os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira. Pontuamos que o problema que nomeia o subtítulo norteará o debate desenvolvido, este é iniciado com a apresentação de pesquisa realizada pela antropóloga Alba Zaluar, desenvolvida no conjunto habitacional Cidade de Deus, conhecida pela violência, tendo como um dos resultados a desconstrução da ideia de que pobreza gera violência, relação que impede o entendimento da violência urbana.

Em 1978, o sociólogo Edmundo Campos Coelho (1939-2001) já havia apontado que a pobreza não estava relacionada a violência, mas à certeza da impunidade frente à prática do delito, o que levava ao entendimento de que o crime compensava. Deste modo, como explicar a violência urbana? Por meio da desigualdade.

Assim, voltamos a um tema já abordado. Neste caso, a pobreza tem efeitos nada positivos sobre o acesso aos direitos civis, o que nos permite hierarquizar os cidadãos conforme o acesso aos direitos. Voltando a Alba Zaluar, sobre a desigualdade de consumo, uma das justificativas para a participação nas redes criminosas está relacionada ao prestígio e poder, bem como a aquisição de bens de consumo, o que leva a morte precoce e violenta.

O texto se baseia em Zaluar ainda, para mostrar que a morte precoce não era exclusiva destes jovens, mas de “todos os que moram em zonas ‘dominadas’ pela lógica da guerra” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 322). Neste sentido, podemos identificar entre as vítimas “rapazes negros e pardos” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 322).

E no caso dos presos, somos apresentados a Michel Misse que

nos indica a existência de um perfil, qual seja, “pobres, negros, jovens e desocupados” (p. 322), este constitui um “roteiro típico” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 322) que associa a criminalidade a um perfil social específico. Por outro lado, a partir de sua pesquisa Zaluar identifica a oposição na comunidade entre bandidos e trabalhadores, onde estes estão relacionados à sua capacidade de prover materialmente a família, e ainda que a sociabilidade local seja orientada por uma noção de crime específica.

Vejamos: “Era considerado crime roubar os iguais: negros, pobres e marginalizados. Crime era a polícia chegar e atirar em qualquer um, sem se importar se os alvos eram bandidos ou não. Crime era a mídia tratar os mais pobres como pessoas ruins e sem futuro” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 323). Este debate nos faz à referência de Sérgio Adorno, ao afirmar que as mudanças nas socializações levaram ao enfraquecimento do Estado na aplicação das leis.

Com os dados do Mapa da Violência somos informados de que “em 2013 o homicídio foi a principal causa de morte de adolescentes de 17 anos no Brasil (48% dos óbitos) [...] o perfil das vítimas: 93% eram do sexo masculino e, proporcionalmente, morreram quase três vezes mais negros que brancos” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 323), o que permite que retomemos o perfil apontado por Misse ao informar sobre o roteiro seguido pelo Estado ao não garantir segurança a todos os cidadãos de igual modo.

Por fim no box [Pausa] sob o título “Violência doméstica” somos informados da existência da Lei Maria da Penha, que tem como foco especificamente a violência que ocorre entre casais, por meio da inferiorização da mulher frente ao homem. Neste sentido o sociólogo Julio Waiselfisz nos informa que este tipo de violência é uma perspectiva da desigualdade de gênero, onde nós temos a naturalização da violência contra a mulher. Os dados do Mapa da Violência indicam o aumento deste tipo de violência contra “mulheres negras e pardas” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O’DONNEL, 2016, p. 327), enquanto há diminuição contra as mulheres brancas.

#### **4. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS**

Nas linhas anteriores foi possível observar quais os conteúdos são abordados, sua sequência e os cientistas sociais de referências que aparecem nos livros didáticos: Sociologia (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016), Sociologia em Movimento (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016) e Tempos modernos, tempos de sociologia (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNELL, 2016). Neste sentido, nos deteremos sobre os conteúdos apresentados, em especial, sobre o conteúdo escrito presente nos livros. Assim, excluimos de nossa análise as imagens, gráficos e atividades presentes nas obras, o que nos levou ao levantamento das palavras plenas, as quais inseridas em frases (unidades de registro) dotadas de sentido, ao fazer referência aos conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Por isso, nossa análise de parte dos livros didáticos citados acima.

Assim, mesmo com a independência política do Brasil frente a Portugal, ainda somos orientados por um saber-poder que entende o negro enquanto inferior e ao mesmo tempo, identificado como um risco aos membros da sociedade. Por isso, a constituição de novas amarras para a garantia de seu banimento social, o que se realiza a partir do racismo. E para a superação desta perspectiva é necessária uma mudança frente ao paradigma saber-poder, sendo identificada a educação como espaço de engendramento da mudança, possível, por exemplo, pela obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/2008, o que garantiu a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas nos livros didáticos, bem como em todos os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica.

E, para a realização desta normatização, cabe aos professores e professoras e equipes pedagógicas, somarem ao acesso destes novos conteúdos mudanças de postura frente a estes conhecimentos, bem como aos sujeitos aos quais fazem referência, ao restituí-los a condição de portadores de saberes. Neste sentido, entendemos que

[...] a legislação corrobora com a nossa hipótese de que a escola, munida de um currículo descolonizado, que eduque para as relações étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, ocupa uma posição privilegiada e inclusive estratégica para a desconstrução do imaginário racista que permeia nossas interações sociais [...]. (COSTA, 2017, p. 25).

Bem como o movimento de “Revisar os currículos das licenciaturas e o material didático distribuídos nas escolas parece ser fundamental” (COSTA, 2017, p. 27) em consequência do entendimento da abrangência do racismo enquanto violência que se encontra além das relações sociais, na condição de racismo institucional. Assim, como apontado por Wellington Narde Navarro da Costa (2017), entendemos a Lei nº 10.639/2003 enquanto Ação Afirmativa frente a sua capacidade de mobilização e diante da grande quantidade de sujeitos atingidos por ela, ao intervir no campo político-pedagógica ao identificar e reconhecer a necessidade de rompimento com a perspectiva eurocêntrica de saber e processo de aprendizagem.

Sendo assim, após o levantamento dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Sociologia, nas linhas abaixo nos propomos a responder o problema proposto por esta pesquisa, qual seja: Como os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira estão sendo inseridos na disciplina de Sociologia, a partir dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio 2018, 2019 e 2020?

Para isso, organizamos o texto a seguir de acordo com os livros didáticos apresentados anteriormente, nos detendo, exclusivamente, sobre o modo como os conteúdos obrigatórios foram apresentados. Para isso, seguimos o levantamento das palavras plenas inseridas em unidades de registro (frases), o que nos permitiu organizá-las de forma ampla de acordo com temáticas, seguidas de categorias de análise, sendo estas: desigualdade étnico-racial; racismo; relações étnico-raciais; cultura e violência urbana.

Sobre estas, devemos informar que um conteúdo recorrente nas obras foi o trabalho, e que neste campo há a menção tanto sobre o racismo, quanto da desigualdade, assim, o consideramos enquanto tema e expressão da realidade a ser observada. Por outro lado, frente a palavras plenas como desigualdade, preconceito e discriminação, nos retemos a elas quando as mesmas faziam referência à questão étnico-racial. Por isso seu enquadramento na categoria

“desigualdade” ou “racismo”. E no campo da violência, por mais que entendamos o racismo enquanto uma violência, preferimos deixar a parte a violência policial que acomete jovens negros, em virtude da importância dada aos livros *Sociologia em movimento* e *Tempos modernos, tempos de sociologia*, inseridos na categoria “violência urbana”. E por fim, em cultura, nos detemos sobre as referências a contribuições culturais africanas e afro-brasileiras, bem como, às suas expressões culturais.

#### 4.1 LIVRO DIDÁTICO SOCIOLOGIA

Como observado anteriormente o livro didático *Sociologia* (2016), sob autoria de Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim, apresenta os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira nos seguintes capítulos: 2. Viver em sociedade: desafios e perspectivas, 4. O sentido do trabalho, 6. A cultura e as suas raízes, 7. Sociedade e religião, e, 11. Juventude: uma investigação da sociedade, distribuídos ao longo dos três anos do Ensino Médio.

No que diz respeito ao conteúdo de História Africana, identificamos sua ausência, entretanto ocorre a identificação da origem dos escravos, estes em sua maioria advindos do continente africano. Neste sentido não houve a articulação entre a história africana e dos afro-brasileiros no Brasil, bem como do significado do trabalho escravo de africanos para o desenvolvimento da economia, ocupação do território e constituição de uma cultura afro-brasileira, o que pode ser observado nas unidades de registro apresentadas pelo Quadro 5, onde constam sua organização nas seguintes categorias: Desigualdade étnico-racial e racismo.

**Quadro 5.** Fragmentos do livro didático *Sociologia*, segundo as Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira

Unidade temática de contexto - História Afro-Brasileira		
Categorias	Desigualdade étnico-racial	Racismo
<b>Unidades de Registro</b>	[...] As <i>diferenças</i> de gênero (entre homens e mulheres), de origem étnica ou regional, ente outras, transformam-se em <i>desigualdades</i> de direitos e oportunidades [...] (p. 49).	No dia a dia podemos perceber quanto a sociedade brasileira ainda reproduz formas de discriminação a indivíduos de grupos sociais distintos. [...] (p. 59). [...] Assim como as mulheres, os afrodescendentes são historicamente

<p>[...] As Ciências Sociais mostram haver diferenças sociais que variam conforme características que o senso comum considera apenas biológicas, como a idade, o sexo, a conformação física e a origem étnica das populações e dos indivíduos [...] (p. 51).</p> <p>Muitas vezes, as desigualdades se valem das características físicas e étnicas, justificando-as pela Biologia e omitindo seu caráter social, para reafirmar diferenças, como quando provocam discriminação social e preconceitos contra mulheres ou afrodescendentes, por exemplo [...] (p. 52).</p> <p>[...] há outros fatores determinantes das desigualdades sociais, como as relações étnico-raciais e as de gênero. Quando essas condições se somam no dia a dia, podem potencializar a desigualdade, criando e recriando formas de exclusão social [...] (p. 54).</p> <p>[...] na sociedade brasileira, uma mulher negra e pobre está muito mais sujeita à exclusão social do que um homem branco e rico, devido às relações étnico-raciais e de gênero historicamente desiguais no país (p. 54).</p> <p>[...] Há desigualdades também nas relações entre as diferentes etnias, como na exploração dos europeus do século XIX sobre os latino-americanos, asiáticos e africanos (p. 58).</p> <p>Para além da desigualdade de classes, a sociedade é desigual na forma como se estabelecem as relações étnico-raciais, as relações de gênero e outras relações simbólicas (p. 60).</p> <p>[...] outras variáveis importantes interferem nas relações de trabalho em nossa sociedade, como as questões de gênero, étnico-raciais e a inserção de minorias no mercado de trabalho (p. 124).</p> <p>[...] A pesquisa ainda indica que a desocupação entre mulheres era de 83,8%, enquanto entre homens era de 5,3%, taxa que era, tanto para homens como para mulheres, mais alta entre a população negra [...] (p. 126).</p> <p>[...] Outras formas de desigualdade, historicamente construídas, envolvem a diversidade de gênero e</p>	<p>discriminados no mercado de trabalho e em outras instituições [...] (p. 59).</p> <p>[...] Nos anúncios publicitários, por exemplo, pardos e negros, geralmente, aparecem em pequeno número, embora constituam a maioria da população brasileira (p. 59).</p> <p>[...] Muitos trabalhadores e trabalhadoras às vezes encontram dificuldades em exercer suas ocupações. Seja pela falta de qualificação, seja por sofrerem discriminação. Observe como em determinados nichos do mercado de trabalho os afrodescendentes são os profissionais menos valorizados e mais mal remunerados (p. 127).</p> <p>[...] Essas práticas são formas veladas de racismo que dificultam seu combate e, como consequência, tornam mais difícil atingir a meta de participação igualitária do segmento de pretos e pardos no mercado de trabalho, conforme dados do IBGE (p. 128).</p> <p>[...] É possível afirmar que, atualmente, a cor da pele ainda é usada para restringir o acesso de alguns profissionais a empregos mais qualificados, levando-os a desempenhar funções de baixa remuneração e especialização [...] (p. 128).</p> <p>[...] Essa discriminação social reforçada contradiz as mensagens afirmando que o Brasil é uma “democracia racial” [...] (p. 128). Mecanismos de discriminação étnico-racial no país se revelam na dinâmica do mercado de trabalho [...] (p. 129).</p> <p>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 (p. 129).</p> <p>[...] Percebe-se, nas sociedades ocidentais, a postura de buscar identificar as demais culturais com momentos anteriores de sua própria história. Isso originou formas de discriminação com consequências desastrosas (p. 175).</p> <p>Tantas são as culturas quantos são os povos, os grupos sociais e as etnias existentes. Para além da diversidade cultural, as relações entre as culturas são, geralmente, marcadas pela desigualdade [...] (p. 176).</p> <p>No Brasil, o período de escravidão também era embasado nestas “teorias”. Na época, fontes supostamente científicas defendiam que os negros eram “naturalmente” mais fortes do que os brancos e, portanto, “forçados” para o trabalho braçal. As mesmas “teorias” defendiam que os negros</p>
---	--

	<p>etnias (p. 127). A escravização de africanos e seus descendentes até o final do século XIX e as dificuldades de integração social e econômica imposta aos libertos, após a abolição, construíram uma herança de desigualdades no país [...] (p. 128). [...] Estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), realizado em 2010, mostra que a população negra teve uma trajetória desfavorável para se manter ou ascender no emprego, quando comparada com a dos não negros, nas principais Regiões Metropolitanas do país. Aproximadas, as taxas de desemprego por cor, entre 2007 e 2010, indicam um maior número de desempregados negro [...] (p. 129). O Brasil é uma nação pluriétnica e multicultural, composta por diversas formas de organização social e diferentes grupos [...] (p. 182).</p>	<p>escravizados não seriam humanos, mas uma sub-raça e, por esse motivo, não teriam direitos como os brancos. Embora a abolição da escravidão no Brasil tenha acontecido em 1888, políticas racistas continuaram a ser colocadas em prática por membros da sociedade brasileira e pelo Estado. Um exemplo de política racista foram os acordos de imigração feitos com países europeus para trazer imigrantes e “branquear” a população (p. 178). Com a vinda da força de trabalho semiescrava branca dos imigrantes, os proprietários de terra não precisavam contratar seus ex-escravos como assalariados, coisa que eles se recusavam a fazer, podendo pagar salários àqueles que eles julgavam dignos disso — seus “semelhantes” brancos. Os trabalhadores libertos ficaram à margem da sociedade, e os imigrantes brancos recém-chegados tinham mais direitos sociais que eles, podendo até comprar terras, coisa que era vetada socialmente aos negros. Ou seja, os proprietários de terras recusavam-se a vendê-las a negros, priorizando os imigrantes europeus brancos (p. 179). [...] Neste país com indivíduos tão diferentes entre si — seja pela cor da pele [...] existe um racismo difuso e uma discriminação velada, porém efetivos [...] (p. 182). [...] Neste país com indivíduos tão diferentes entre si — seja pela cor da pele, a classe social que integram, a região onde moram [...] os jovens de menor renda, especialmente os que vivem nas periferias das grandes cidades e são negros ou pardos, costumam ser vítimas da estigmatização [...] (p. 334)</p>
--	--	--

Fonte: MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016.

Retomando o conteúdo referente ao trabalho escravo, observamos que o mesmo é apresentado restrito ao período histórico da Antiguidade, ao ser identificado as mudanças pelas quais passou até a instituição do trabalho assalariado. Entretanto, identificamos a ausência deste desenvolvimento no que diz respeito à realidade brasileira sobre o trabalho escravo africano ocorrido durante o período da Modernidade. Assim, ao ser desconsiderado o trabalho escravo africano ocorrido no Brasil, são apresentadas suas consequências, resultando em desigualdade no acesso e inserção ao mercado de trabalho por parte dos negros.

Sendo assim, o africano é apresentado na condição de escravo, ou seja, não há menção das culturas inseridas de forma forçada na colônia, bem como suas consequências para o continente africano. Por outro lado, não há explicação

sobre o que foi este regime de trabalho compulsório que marcou três séculos de nossa história, nem da especificidade do trabalho escravo empreendido no período colonial, bem como sua extensão. Sendo assim, a ausência sobre o debate da escravidão tem consequências no entendimento do trabalho no âmbito das Ciências Sociais, e suas marcas idiossincráticas na realidade brasileira, tendo resultados na inserção massiva de imigrantes europeus na condição de trabalhadores após a abolição do trabalho escravo, resultado de perspectivas não positivas sobre o trabalho, além de uma política racista por parte do Estado.

Voltando as consequências do trabalho escravo, um dos seus resquícios em nossa sociedade se refere desigualdade social, expressa por um dos seus “determinantes”, a raça. Neste caso, o livro *Sociologia*, apresenta a desigualdade brasileira a partir da perspectiva de dominação no campo da raça, de gênero e classe, no que tange a questão de raça. Ao nos deter sobre a relação senhor e escravo, identificamos a insuficiência desta perspectiva, pois a submissão por parte dos escravos frente a relação de poder instituída com os senhores pressupõem possibilidade de escolha que o cativo não possui.

Por outro lado, nos remete aos estudos historiográficos em que apontam casos de ataques ao poder senhorial por parte dos escravos de forma individual ou coletiva, permitindo romper com a situação de cativo. Deste modo, pontua a mobilidade do cativo junto ao senhor, minando de forma subjetiva o poder dos senhores e as estruturas do sistema escravocrata<sup>40</sup>.

Por outro lado, ainda ao observamos o conteúdo referente desigualdade étnico-racial no âmbito do trabalho, as autoras Motim, Bridi e Araújo (2016) oscilam entre discriminação racial e discriminações em âmbito geral. No primeiro caso o denominam apenas uma vez enquanto racismo, indicando que o mesmo ocorre de forma velada. Vejamos a afirmação das autoras da obra *Sociologia* (2016) no que diz respeito ao racismo no mercado de trabalho (a mesma, consta no Quadro 5), onde a inserção desigual do negro no mercado de trabalho constitui resultados do pós abolição em que o negro não se adequou a nova condição, assim

---

<sup>40</sup> O que pode ser verificado nas seguintes referências, por exemplo: ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. CHALHOUB, S. Machado de Assis historiador. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombolas no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

A escravidão de africanos e seus descendentes até o final do século XIX e as dificuldades de integração social e econômica impostas aos libertos, após a abolição, construíram uma herança de desigualdades no país [...] Essa discriminação social reforçada contradiz as mensagens afirmando que o Brasil é uma 'democracia racial'. Essas práticas são formas veladas de racismo que dificultam seu combate. (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 128).

Apesar desta perspectiva, não há consenso no que diz respeito a inadequação dos ex-escravos em se adaptarem ao mercado de trabalho, já que os negros, cativos, libertos ou livres, constituíam a principal força de trabalho ao longo do período do governo imperial, e mesmo antes, e ainda, que a abolição constituiu um processo em que levou a libertação dos cativos de forma paulatina, iniciado em 1826 e 1927 a partir de tratado com a Inglaterra de término do comércio marítimo de escravos, retificado em 1850, ficou conhecida como Lei Eusébio de Queiroz (Lei nº 581/1850), processo concluído com a assinatura da Lei Áurea (Lei nº 3.35/1888).

A Abolição não acarretou como previam alguns, uma crise para a economia brasileira, pois em 1888, 95% dos escravos no Brasil já haviam adquirido a alforria. Os efeitos da abolição do trabalho escravo em setores econômicos mais dinâmicos que já não o utilizavam significou o fim dos empecilhos à expansão do trabalho assalariado e à imigração. As dificuldades se apresentaram nos setores que já se encontravam em crise, como a cafeicultura do vale do Paraíba e as lavouras do Nordeste (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006; HASENBALG, 2005).

Ao enquadrar o debate sobre o trabalho escravo dentro da “chave” dominação é esquecido que as relações de poder que norteiam as desigualdades apresentadas, quais sejam: raça, gênero e classe, são de ordens distintas. Por isso recorrem a instrumentos diferenciados para subjugar os grupos dominados.

Seguindo com a dificuldade identificada por parte das autoras em abordar o racismo no mercado de trabalho ou mesmo sua extensão ao longo da sociedade, identificamos no seguinte trecho: “Nos anúncios publicitários, por exemplo, pardos e negros, geralmente, aparecem em pequeno número, embora constituam a maioria da população brasileira” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 59), incluso na categoria “racismo” no Quadro 5. Sobre o uso do termo “negro” de forma pouco usual, pois o mesmo constitui uma categoria ao se referir aos

descendentes de africanos que se reconhecem como tal e se autodeclararam tendo a cor preta ou parda de acordo com os critérios do IBGE ao identificar a cor população. Deste modo, na frase deveria ter ocorrido o uso das cores parda e preta, em vez de negro. Neste sentido, nos questionamos o que levou as autoras a adotarem tal nomenclatura ao abordar as cores da população brasileira?

Respondemos no sentido da dificuldade frente ao modo de nomear ou mesmo a necessidade de nomear aquele que não é branco. De forma geral, em nossa pesquisa escolhemos adotar o uso da categoria “negro” por abranger aqueles que se autodeclararam pertencentes às cores preta e parda e por seu motivo político, ao ser resinificado pelo movimento negro ao longo da década de 1960, pois até então “negro” era sinônimo de “escravo”. O que nos leva a refletir sobre os problemas que incorrem na construção identitária dos estudantes afrodescendentes em reconhecerem ou não sua ascendência africana e as características físicas herdadas, o que foi pontuado pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004, o quão complicado é esta identificação externa do ser negro (BRASIL, 2004a).

E, ao não dar continuidade ao debate no que diz respeito à discriminação racial (e racismo), foi perdida a oportunidade de explicá-los, informar sua criminalização, identificando as legislações e os mecanismos de denúncia. Bem como de abordar a “democracia racial” enquanto ideologia e seu desmascaramento e identificação enquanto mito.

Observamos que ao inserir o debate e/ou explicação sobre as teorias raciais que ao terem uma orientação racista, levou a hierarquização dos humanos de acordo com a relação entre características biológicas e culturais, o que consta no Quadro 6 referente a categoria “relações étnico-raciais”. Se escolheu por não conceituar “raça” e “etnia”, especialmente no momento em que se propõem abordar as perspectivas e as mudanças sobre a conceituação de cultura. Assim, além da escravização dos africanos pelos europeus, neste caso os portugueses, houve sua justificação por meios científicos das diferenças entre as raças, que se estenderam até meados do século XIX, o que explica o incentivo por parte do Estado brasileiro da imigração de europeus.

**Quadro 6.** Fragmentos do livro didático Sociologia, segundo as Unidades Temática de Contexto – Educação das relações étnico-raciais

Unidade temática de contexto – Educação das relações étnico-raciais	
Categoria	Relações étnico-raciais
Unidades de Registro	<p>[...] A consciência de pertencer a determinado grupo social — seja por caracteres comuns de gênero ou de origem étnica, seja por interesses específicos, profissão, atividades realizadas, crenças e costumes semelhantes — aproxima os indivíduos em determinada sociedade [...] (p. 176).</p> <p>É a partir da nossa identidade cultural que construímos a ideia de “eu”, “nós” e “outros”. A forma como o fazemos muitas vezes põe em evidência fronteiras sociais ligadas à classe socioeconômica, à etnia, ao gênero, ou a outros fatores [...] Essa diferenciação, porém, também pode originar tendências etnocêntricas. Uma manifestação extrema dessa incompreensão do outro são as chamadas “teorias” sociais racistas (p. 177).</p> <p>No contexto do colonialismo do século XIX, emergiram diversas “teorias” racistas que tomaram a forma de “teorias sociais”, pois procuravam justificações imediatas sobre a realidade social e política. Os países europeus precisavam do aval da ciência para justificar suas ações imperialistas na África e na Ásia, bem como as ações pregressas durante a colonização das Américas, quando subjugaram indígenas e negros, forçando-os ao trabalho doméstico e na lavoura. Nestes casos, as teorias sociais racistas desobrigavam os grupos dominantes europeus de tratarem como humanos os indígenas e negros escravizados, uma vez que não eram considerados “semelhantes”, e sim “inferiores” [...] (p. 177).</p> <p>[...] Em diversos momentos, a adesão dos brancos a tais ideias dificultou a aceitação da diversidade étnica e cultural, ratificando a ideia de que o outro (não branco) é ameaçador, estranho, estrangeiro, diferente (p. 178).</p> <p>As “teorias” racistas desempenharam o papel de <i>ideologias</i> que têm, entre finalidades políticas e econômicas, a dominação, o controle e a subordinação de indivíduos e grupos sociais (p. 179).</p> <p>[...] No Brasil, uma linha de pensamento sociológico cunhou, nos anos 1930, o mito de existir uma “democracia racial” no país — uma sociedade multirracial e livre de preconceitos [...] (p. 180).</p> <p>[...] uma pessoa geralmente se identifica não só por nome e sobrenome, mas também por meio de marcadores coletivos/sociais, como nacionalidade (brasileiro, francês), profissão (socióloga, dentista), fenótipo ou aparência física (negro, ruiva) (p. 180).</p> <p>A importância dos africanos para a história do Brasil precisa ser reconhecida e valorizada. Os registros de sua trajetória, de sua cultura e de seu trabalho — fundamentais também para a economia — estão muito aquém da riqueza e da diversidade de sua participação [...] (p. 183).</p> <p>As pesquisas das Ciências Sociais demonstram que o racismo é uma construção histórica que resiste no campo simbólico, ou seja, nas ideias que as pessoas têm sobre “ser negro”, “ser branco”, “ser índio” [...] (p. 183).</p>

Fonte: MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016.

Esta proposta de sequência de reflexão nos permitiria sermos remetidos às origens do racismo, temática não desenvolvida na obra. Neste sentido, podemos observar na citação abaixo, a apresentação de uma perspectiva generalista no que diz respeito aos conflitos advindos da diversidade cultural resultados do contato, entretanto, não há menção sobre as causas que levam ao conflito, como a perspectiva etnocêntrica por parte dos europeus frente aos africanos.

[...] Como resultado da imposição cultural a partir do ponto de vista do europeu, diversas formas de resistência à dominação cultural emergiram. Muitos foram os episódios de resistência [...] A importância dos africanos para a história do Brasil precisa ser reconhecida e valorizada [...]. (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 183).

Como observado ao inserir a questão da diversidade cultural e sua observância por parte do etnocentrismo, o qual instrumentalizou a “imposição cultural” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 183), se escolheu não nomear e trazer mais elementos para se entender a ideologia e a justificação da violência impingida aos africanos na condição de escravos, conseqüentemente, constituindo o fardo do homem branco.

Na sequência, observamos o entendimento do racismo enquanto restrito a “parcela da nossa sociedade” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 183), o pontuamos porque, partimos do princípio de que o racismo constitui uma violência estrutural. Logo, se encontra espreado ao longo de toda a sociedade. Por isso, no segundo artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b), em seu primeiro parágrafo, somos lembrados que a educação das relações étnico-raciais não se restringe a conteúdos, mas que estes devem estar atrelados às práticas. Vejamos:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004b, p. 20).

Neste sentido, reiteramos que a obrigatoriedade dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, se refere antes a mudanças de paradigmas para si sim, inserir tais conteúdos dentro de uma perspectiva que visa a mudança ao inserir os vencidos enquanto portadores de história e saberes e aptos a expressarem estes saberes. Assim,

As pesquisas das Ciências Sociais demonstram que o racismo é uma construção histórica que resiste no campo simbólico, ou seja, nas ideias que as pessoas têm sobre 'ser negro', 'ser branco', 'ser índio'. Os estudos sobre esse tema sugerem que o combate ao preconceito precisa ser enfrentado pelo Estado por meio da educação e de políticas afirmativas [...]. (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 183).

Podemos observar que na citação acima a necessidade de desconstrução do racismo, pois ele não resiste apenas “no campo simbólico” (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016, p. 183), ele se encontra no campo das práticas, por isso resulta em desigualdades sociais justificadas pelo critério “raça”. Assim, observamos a escolha por parte das autoras, em mais uma vez, não realizar o debate sobre o racismo em prol da educação das relações étnico-raciais, pois esta constituiria uma forma de combate ao racismo no âmbito da educação, como apontado na citação.

Um dos limites da obra, ao abordar o racismo é não nomeá-lo, bem como, restringir o debate sobre o mesmo no âmbito de ações do Estado, e ao tratar de sua existência nas relações sociais o identifica enquanto velado, o que impede seu debate e desnaturalização, já que, por mais que as teorias raciais deixaram de existir enquanto explicação científica, seus efeitos junto a sociedade se mantêm por meio de ideias preconcebidas de inferiorização do negro em virtude de características físicas que informam sua ascendência africana. Neste sentido, sentimos falta da conceituação de raça e etnia, em especial, do segundo termo, em virtude do seu uso de forma mais recorrente em relação ao primeiro, pois, contribuiria com o desenvolvimento da reeducação das relações étnico-raciais.

No caso da categoria “violência urbana”, somos apresentados a dois tipos de violência que acometem aos negros: a intolerância religiosa, em especial àqueles pertencentes a denominações de matriz africana e homicídios que

atingem, especificamente, os jovens negros, o que podemos observar nas citações abaixo

[...] Em países africanos — especialmente República Democrática do Congo, Ruanda e Burundi —, nos anos 1990, violentos embates foram apresentados como de caráter étnico-religioso (p. 217).

[...] Os cidadãos brasileiros têm a garantia constitucional de poder professar a religião que desejarem, sem discriminações [...] (p. 221).

[...] Chamam a atenção a alta taxa de homicídio de jovens negros [...] (p. 334).

Identificamos estas violências enquanto racismo. Entretanto, como o livro didático não os aborda neste sentido, foi levantado a categoria violência urbana para abordá-los, o que nos leva aos limites da obra ao se recusar o desenvolvimento da explicação e proposição de debate sobre o racismo, o que tem consequências no entendimento da extensão desta violência em nossa sociedade. Esta expressa, a violência por parte do Estado junto aos jovens negros, ao entende-los enquanto um risco a sociedade, o que nos permite retomar o conceito de *homo sacer* proposto por Agamben (2002), o que permite que entendemos o desvalor por parte do Estado frente a estas vidas. Por outro lado, a não aceitação de práticas religiosas de origem africana resultante de racismo e intolerância religiosa, pois atingem elementos culturais africanos inseridos em nossa sociedade. Ao tratar especificamente do campo religioso, o mesmo constituiu ao longo do período colonial campo de disputa, pois foi um dos principais veículos de aculturação por parte dos colonizadores dos escravos.

**Quadro 7.** Fragmentos do livro didático Sociologia, segundo as Unidades Temática de Contexto - Cultura Afro-Brasileira

Unidade temática de contexto Cultura Afro-Brasileira	
Categorias	Expressões culturais
Unidades de referência	<p>[...] Outro exemplo se refere à capoeira, criada pelos africanos escravizados no Brasil colonial. Como uma dança/luta, ela está diretamente relacionada à oposição estabelecida entre escravos e seus senhores”(p. 187).</p> <p>[...] A comemoração na data de 21 de janeiro lembra o enfrentamento do preconceito e visa estimular, na sociedade, a valorização da diversidade religiosa [...] (p. 202).</p> <p>[...] a umbanda seria a expressão ideológica da integração do negro à sociedade nacional, segundo o sociólogo francês Roger Bastide (1898-1974). No período colonial e do Brasil Império, a repressão dos colonizadores portugueses e luso-descendentes, primeiro, e das autoridades oficiais, depois, às religiões africanas e afro-brasileiras levaram os seus adeptos a fazerem adaptações para escapar das</p>

	<p>perseguições. Foi assim que entidades divinas como os orixás do povo ioruba e os inquices dos povos bantos foram associados a santos católicos [...] (p. 222). Enquanto ao <i>punk</i> aderiram principalmente jovens brancos de classe média e média baixa, formava-se na mesma época, entre jovens afrodescendentes nos Estados Unidos, o <i>hip-hop</i> [...] (p. 328).</p>
--	---

Fonte: MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016.

No que diz respeito a temática cultura afro-brasileira, trabalhamos exclusivamente com a categoria “expressões culturais”, em virtude de sua amplitude, assim, no que diz respeito ao livro didático Sociologia, observamos três manifestações culturais afro-brasileiras, a capoeira, símbolo de resistência ao regime escravista, o sincretismo religioso e o hip-hop, o que pode ser observado no Quadro 7. Os quais podemos de forma geral considerar como expressões de resistência, preservação e expressão culturais de afrodescendentes.

#### 4.2 LIVRO DIDÁTICO *SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO*

Podemos observar que em relação ao livro anterior, *Sociologia em movimento* (2016) é apresentado menos capítulos que inserem os conteúdos referentes a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Constam ao longo da obra três capítulos: 5. Raça, etnia e multiculturalismo, 10. Estratificação e desigualdades sociais, e, 14. Gêneros, sexualidades e identidades, os mesmos são abordados com os estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio.

No capítulo “Raça, etnia e multiculturalismo”, podemos observar no âmbito da educação das relações étnico-raciais, a caracterização do racismo brasileiro, para isso os autores apresentam às teorias raciais. Temática que inicia com a conceituação de preconceito, discriminação e segregação. Neste contexto podemos citar a referência ao antropólogo Kabengele Munanga, nascido no Congo, o pesquisador realizou parte de seu doutorado em Antropologia na Universidade de São Paulo, retornando ao Brasil na condição de professor pela Universidade Federal do Rio Grando do Norte, hoje é professor sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 113). A partir dele somos informados da existência da discriminação positiva, ocorrida em algumas sociedades africanas. Vejamos:

Para o antropólogo congolês radicado no Brasil Kabengele Munanga, a classificação dos grupos étnicos também pode cumprir a função social de valorizar elementos como língua, religião, visão de mundo e outros aspectos da cultura de seu grupo, comunidade, etnia ou nação [...] as classificações e diferenciações entre as etnias resultam das interações entre indivíduos e entre grupos sociais, funcionando como mediadoras das relações sociais (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 111).

Inserir as teorias raciais e suas influências no Brasil constitui recurso interessante para a apresentação da democracia racial e seu desmascaramento enquanto mito, uma vez que este mito tinha uma função social a desempenhar, ou seja, o de “garantir a manutenção da posição inferior do negro na sociedade brasileira” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 121). Assim:

A partir da década de 1930, no contexto de construção de uma identidade nacional que valorizasse a interação social entre as diferentes etnias formadoras da população brasileira, desenvolveu-se uma nova perspectiva acerca da questão racial. Tendo como expoente Gilberto Freyre, firmou-se a noção de que o Brasil seria uma sociedade na qual, em vez da discriminação e da segregação raciais absolutas, haveria miscigenação, o que possibilitaria o convívio harmonioso entre as diferentes “raças”. Para a chamada democracia racial, o fenômeno da mestiçagem era consequência da convicção “salutar” e “democrática” entre pessoas de “raças” diferentes. (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 120).

A perspectiva de inexistência de conflitos étnico-raciais não durou. Neste sentido, os autores nos apontam sobre essa mudança de paradigma:

Essa visão de convívio harmonioso entre as raças foi desconstruída pelos estudos de Florestan Fernandes – que participou das pesquisas financiadas pela Unesco com Roger Bastide -, que redundaram no Livro *A integração do negro na sociedade de classes*. Nessa obra, publicada em 1965, o autor analisa as particularidades do caso brasileiro e afirma ser a democracia racial um mito, uma imagem idealizada, que serve para garantir a manutenção da posição inferior do negro na sociedade brasileira. Como principal argumento, defende que os negros libertos no período pós-abolição não ameaçavam política e socialmente a posição de poder (e os privilégios) dos brancos, sendo desnecessárias medidas formais para promover o distanciamento entre negros e brancos. (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 121).

Na sequência, os estudos no campo biológico, nos demonstram a inexistência de raças humanas, mas sim, que as diferenças entre os grupos humanos são advindos, por exemplo, de distinções culturais. Mesmo com este reconhecimento, as relações sociais persistem sendo orientadas pelo critério raça enquanto categoria político-ideológico, como pontuado pelos autores da obra: “Ainda hoje, em um contexto científico no qual o conceito de raças foi abandonado, essas teorias racistas continuam a ser defendidas por diversos grupos sociais” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 123). O que nos permite recorrer ao Parecer CNE/CP nº 003/2004,

[...] Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004a, p. 05).

Por isso a importância da mudança do uso raça para etnia, pois esta expressa a diversidade humana a partir das culturas existentes. Neste sentido

A ênfase dada à etnia e à ideia de diversidade ou pluralidade cultural colocou em xeque as fundamentações biológicas do comportamento humano. Apesar disso, o termo raça ainda se encontra presente no cotidiano das relações sociais em sociedades complexas como a brasileira, tendo em vista que nesse tipo de sociedade ele foi construído social e historicamente como uma categoria político-ideológica [...] A difusão desse argumento nas sociedades contemporâneas pelos inúmeros movimentos sociais tem contribuído para a existência de políticas públicas que valorizem e respeitem as diferenças culturais e combatam os preconceitos, o racismo e as desigualdades. No Brasil, esse debate também tem contribuído para o uso combinado dos termos etnia e raça por meio da expressão étnico-racial (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 125).

Como podemos observar pela citação acima, somos informados da importância da educação como forma de combate ao racismo. No Quadro abaixo podemos verificar as unidades de registro levantadas que fazem referência a educação das relações étnico-raciais.

**Quadro 8** Fragmentos do livro didático Sociologia em Movimento, segundo as Unidades Temática de Contexto – Educação das relações étnico-raciais

Unidade temática de contexto – Educação das relações étnico-raciais		
Categoria	Relações étnico-raciais	Racismo
Unidades de registro	<p>para a construção de sociedades fundamentadas não em preconceitos, mas nos direitos humanos e na valorização da diversidade étnico-cultural, é preciso questionar e investigar as bases dos pensamentos preconceituosos e dos comportamentos raciais, discriminatórios e segregacionistas (p. 111).</p> <p>Para o antropólogo congolês radicado no Brasil Kabengele Munanga, a classificação dos grupos étnicos também pode cumprir a função social de valorizar elementos como língua, religião, visão de mundo e outros aspectos da cultura de seu grupo, comunidade, etnia ou nação [...] (p. 111).</p> <p>[...] as classificações e diferenciações entre as etnias resultam das interações entre indivíduos e entre grupos sociais, funcionando como mediadoras das relações sociais (p. 111).</p> <p>As diferentes formas de preconceito podem levar a várias práticas de discriminação (socioeconômica, religiosa, cultural, étnica, etária, relacionadas à orientação sexual, ao gênero, à nacionalidade etc.). Discriminação é a negação da igualdade de tratamento transformada em ação concreta [...] (p. 112).</p> <p>[...] A segregação é colocada em prática de maneira consciente e institucional, com base em falsas ideias, como a superioridade de uma etnia, gênero, classe social ou nacionalidade sobre outras [...] (p. 116).</p> <p>[...] as diferenças físicas foram utilizadas como rótulo qualificativo e indicativo de suposição de superioridade e de inferioridade, diferenciando colonizadores e colonizados sob a premissa do etnocentrismo (p. 118).</p> <p>[...] No século XVIII, a cor da pele foi transformada no principal critério classificatório das hierarquias raciais produzidas pelas Ciências Naturais [...] Construía-se, assim, uma forma de agir perante o outro que conhecemos como racismo e que envolve toda ação preconceituosa, discriminatória ou segregacionista perpetrada contra quaisquer indivíduos e grupos por causa de sua origem étnica ou racial (p. 118).</p> <p>A ideologia do racismo baseou-se em estudos do comportamento humano que procuram explicar as diferenças sociais e culturais apoiando-se nos conceitos das Ciências Naturais. Tais estudos influenciaram a criação de teorias raciais e eugênicas que buscavam justificar a ideia da existência de povos “inferiores” e “superiores”. Essas teorias ainda estão na base do pensamento que sustenta o racismo (p. 118).</p> <p>Para estudiosos da época, o termo “raça” definia um grupo humano com características próprias – físicas, psicológicas e culturais -, transmitidas pelos</p>	<p>[...] O editor acusou a vendedora de ter sido racista com seu filho, uma criança negra de oito anos, expulsa da frente da loja [...] O editor publicou em rede social: “Em certos lugares em São Paulo, a pele do seu filho não pode ter a cor errada” (p. 110).</p> <p>Diferentemente de outros lugares – como os Estados Unidos até os anos 1960 e a África do Sul até 1994, em que a desigualdade racial foi institucionalizada -, no Brasil ela acontece de modo dissimulado, no cotidiano, ainda que não exista amparo legal (p. 110).</p> <p>Há casos em que o preconceito é imperceptível até para a própria vítima. É o que ocorre, por exemplo, quando um garoto negro que caminha na rua com outros, não negros, vê como normal o fato de ser o único a ser revistado pela polícia (p. 112).</p> <p>Quando um humorista cria um personagem fictício que reproduz um preconceito contra mulheres, negros, homossexuais ou os naturais de alguma região ou cidade, muitas vezes a sociedade e os próprios grupos envolvidos nessa caracterização preconceituosa se divertem e consideram aceitável essa ridicularização. Nesse contexto, o caráter humorístico do personagem pode disfarçar o preconceito e dificultar sua percepção (p.112).</p> <p>[...] O exemplo contemporâneo mais significativo de segregação foi o regime do <i>apartheid</i>, que vigorou na África do Sul durante boa parte do século XX (p. 116). No Brasil, apesar dos avanços legais que criminalizaram diferentes formas de discriminação, ainda são numerosos os episódios de atitudes preconceituosas [...] (p. 117).</p> <p>O racismo supõe a existência de “raças” humanas e a caracterização biogenética de</p>

	<p>antepassados [...] (p. 119).</p> <p>Segundo Gobineau, existiram três raças puras: branca, negra e amarela. As demais variações seriam consequência de miscigenação entre elas [...] Quanto mais uma nação fosse miscigenada, como o Brasil, maior seria o grau de degeneração observado [...] (p. 119).</p> <p>[...] O critério racial passou a ser elemento explicativo de diferenças de aptidão, de modos de viver e de ocorrências de tendências criminosas [...] (p. 119).</p> <p>O racismo supõe a existência de “raças” humanas e a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. Além disso, também é uma modalidade de dominação ou uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outros inspirada nas diferenças fenotípicas da espécie humana (p. 120).</p> <p>A ideologia racial teve grande sucesso no Brasil do século XIX [...] Os negros e mestiços se viram, em sua maioria, relegados a posições subalternas na sociedade brasileira, e suas práticas culturais, como o samba, a capoeira e o candomblé, foram muitas vezes criminalizadas (p. 120).</p> <p>Os estudos de Freyre sobre a mestiçagem e sua visão da convivência racial harmoniosa no Brasil provocaram uma revisão das teorias raciais, que condenavam sociedades com grandes contingentes de mestiços, e ofereceram uma visão mais otimista da realidade brasileira: uma nacionalidade marcada pela miscigenação de três raças [...] (p. 120).</p> <p>A perspectiva positiva de um comportamento racial tolerante no Brasil fortaleceu a crença de que no país não haveria preconceito nem discriminação racial, mas sim oportunidades econômicas e sociais equilibradas para as pessoas de diferentes grupos raciais u étnicos [...] (p. 121).</p> <p>Ao longo dos anos 1960 e 1970, inspirado pelos estudos de Florestan Fernandes, o movimento negro brasileiro assumiu como bandeira política a luta contra a teoria da democracia racial [...] (p. 121).</p> <p>No caso brasileiro, as populações indígena, afrodescendentes e mestiça continuam a ser tratadas de maneira preconceituosa e desigual, confirmados as críticas de Florestan Fernandes ao tratamento dado à questão racial brasileira, bem como as limitações da tese da democracia racial [...] (p. 123).</p> <p>Ainda hoje, em um contexto científico no qual o conceito de raças foi abandonado, essas teorias racistas continuam a ser defendidas por diversos grupos sociais, como os neonazistas [...] (p. 123).</p> <p>O termo “etnia” está diretamente associado à diversidade cultural, elemento mais apropriado para identificar os diferentes grupos humanos [...] (p. 124).</p> <p>[...] Diferentemente do termo “raça”, que evoca uma distinção dada pela origem biológica, etnia e etnicidade referem-se às práticas socioculturais e</p>	<p>fenômenos puramente sociais e culturais. Além disso, também é uma modalidade de dominação ou uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outros inspirada nas diferenças fenotípicas da espécie humana (p. 120).</p> <p>[...] a promulgação, em 1951, da Lei Federal nº 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos, que tornou o racismo contravenção penal no Brasil [...] (p. 121).</p> <p>admitir que no Brasil o racismo está bastante enraizado nas práticas sociais, o que impede que a população perceba conscientemente seus efeitos destrutivos para a sociedade (p. 123).</p> <p>Para tentar combater o problema, o movimento negro brasileiro pressionou o governo, em 1989, conseguiu que fosse promulgada a Lei nº 7.716/89, que tornou o racismo crime inafiançável [...] (p. 123).</p>
--	---	--

	<p>históricas de diferentes grupos humanos que interagem entre si [...] (p. 124).</p> <p>A ênfase dada à etnia e à ideia de diversidade ou pluralidade cultural colocou em xeque as fundamentações biológicas do comportamento humano. Apesar disso, o termo raça ainda se encontra presente no cotidiano das relações sociais em sociedades complexas como a brasileira, tendo em vista que nesse tipo de sociedade ele foi construído social e historicamente como uma categoria político-ideológica [...] (p. 125).</p> <p>O conceito de multiculturalismo surge nas sociedades contemporâneas como um meio de combater, por um lado, a ideia de homogeneidade cultural fundamentada na visão de superioridade dos povos colonizadores europeus e, por outro, as desigualdades sociais e as diversas formas de racismo, de preconceito e de discriminação social [...] (p. 125).</p> <p>[...] Para outros, esse conceito [multiculturalismo] descreve uma política que visa a coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes [...] (p. 125).</p> <p>O sistema de cotas é a ação afirmativa mais comum nos diversos países que adotaram essas políticas. Também é a mais polêmica, por estabelecer determinado número ou percentual a ser ocupado (reserva de vagas) por grupo(s) definido(s) com base em critérios variados (etnia, cor, sexo, rendimento familiar etc.) [...] (p. 128).</p> <p>As ações afirmativas também constituem um conjunto de instrumentos políticos, institucionais e jurídicos aplicados nos diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) para instituir as bases de uma política de promoção da igualdade racial [...] (p. 128).</p>	
--	--	--

Fonte: SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016.

Devemos frisar que “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola. Porém, o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2004a, p. 6). Entretanto,

[...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004a, p. 6).

Neste sentido, somos lembrados das Ações Afirmativas, em especial as cotas, como um mecanismo que entendemos enquanto discriminação

positiva, em virtude de sua função ao reconhecer e corrigir, em certa instância, o acesso do negro ao Ensino Superior. Pontuamos, ainda, que o é encerrado com um texto informativo, visando o debate e reflexão, sob o título “Direito e sociedade”, que informa a existência de lei que obriga a inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Lei nº. 11.645/2008).

Sobre a organização do capítulo *Raça, etnia e multiculturalismo* frisamos as possibilidades dos conteúdos apresentados, no que diz respeito a necessidade de mudança de postura frente a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Já que para isso, se faz necessário “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004a, p. 6). Para isso, se faz necessário à disponibilização de formações continuadas aos profissionais vinculados a educação.

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004a, p. 8).

Já que iniciar estes conteúdos significa acessar medos e dores dos estudantes que até então desconheciam, já “que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004a, p. 5). Por isso, a importância de apresentar os conceitos de raça, etnia e étnico-racial, além das teorias raciais, democracia racial e ideologia do branqueamento para caracterizar o racismo brasileiro, o apresentando enquanto uma violência construída historicamente e que está vinculada ao desenvolvimento das Ciências Biológicas e Sociais e se encontra nas estruturas de nossa sociedade.

No décimo capítulo, sob o título “Estratificação e desigualdades sociais”, os conteúdos sobre a história e cultura africana constam em um dos subtítulos, “Brasil: a interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e

permanências socioeconômicas”, sendo abordado o tema da estratificação e desigualdade sociais, somos inseridos no tema pela pobreza, somos informados que no início dos seus estudos, essa situação, era entendida como “culpa” da população negra, a partir da identificação de sua maioria nesta condição. Entretanto, com o avanço dos estudos se entendeu que a pobreza deveria ser entendida dentro de uma conjuntura. No Quadro 9 abaixo podemos verificar as unidades de registro levantadas que fazem referência a temática da.

**Quadro 9** Fragmentos do livro didático Sociologia em Movimento, segundo as Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira

<b>Unidade temática de contexto - História Afro-Brasileira</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Desigualdade étnico-racial</b>
<b>Unidades de registro</b>	<p>Preconceitos de classe, de crença, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de etnia, de cultura, entre outros, servem de suporte para diferentes formas de discriminação e segregação [...] os métodos de discriminação e segregação materializam processos ideológicos fundamentados em preconceitos que refletem a hegemonia de um grupo social e a consequente subordinação dos demais (p. 110).</p> <p>Já a discriminação direta pode ser comprovada quando verificamos que para uma mesma função os salários variam de acordo com o sexo e a cor ou “raça” (p. 115). [...] Apesar de representarem a metade da população brasileira, os pretos e pardos constituem 74,2% da população mais pobre do país e apenas 16% da mais rica (p. 122).</p> <p>[...] Embora a população negra desempenhe papel importante na vida cultural e na produção de riquezas no Brasil, seu acesso a bens e serviços continua a ser mínimo se comparado ao da população branca (p. 123).</p> <p>[...] Grupos como os de mulheres, negros, indígenas, homossexuais, entre outros, lutam pelo reconhecimento, pelo respeito e pela valorização de sua cultura e de suas diferenças. No caso dos negros brasileiros, buscam também reparação pelas injustiças causadas no passado pelos diversos meios de exploração e discriminação (escravidão negra), fazendo emergir o que passou a ser denominado ação afirmativa (p. 127).</p> <p>[...] Essa concepção, base da discriminação presente nas relações de gênero, coloca a mulher em desvantagem nas diversas maneiras de relação social. A desvantagem se intensifica se associadas a outro modo de desigualdade, como classe ou raça [...] (p. 242).</p> <p>[...] a Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE de 2013, realizada em algumas regiões metropolitanas brasileiras, constatou que um trabalhador negro ganha em média 57,4% do que recebe um trabalhador branco [...] (p. 243).</p> <p>[...] Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2011 [...] demonstram que os jovens negros entre 18 e 24 anos possuem inserção escolar desigual em relação à população branca. Isso se explica pelas dificuldades encontradas pela população negra de entrar e permanecer na escola [...] Essa inserção desigual tem consequências, por exemplo, no mercado de trabalho. Os dados da Pnad de 2012 indicaram que, dos trabalhadores desempregados, 59,9% eram negros, um aumento em relação ao ano anterior, cujo percentual era de 57,6%. Na Pnad seguinte, esse índice subiu para 60,6% (p. 244).</p> <p>[...] Foram as feministas negras que, no final da década de 1970, criticaram radicalmente o feminismo branco, de classe média e heteronormativo. Em</p>

	<p>contraponto, as lutas sociais deveriam considerar as diferentes identidades, as interseções de raça, de gênero, de classe e de sexualidades (p. 340). Nesse momento, surgiram rupturas importantes nas teorias feministas [...] indicavam que as experiências de opressão se davam de formas diferentes em virtude também de fatores como raça e classe. Surgiu, então, o enfoque da interseccionalidade (p. 340).</p> <p>A escritora e feminista negra estadunidense bell hooks argumenta que as mulheres brancas e de classes mais altas confinaram-se no espaço doméstico como uma forma de recusa à execução de trabalhos normalmente realizados por mulheres negras e de classes populares [...] (p. 341).</p> <p>[...] Feminista e socialista, Davis escreveu um dos livros que mais chamaram a atenção para a condição específica da mulher negra, geralmente renegada nos próprios movimentos feministas, como o das sufragistas. A filósofa, no entanto, acredita que algumas situações aproximaram as mulheres negras das brancas, como a luta pela educação (p. 341).</p> <p>A contribuição da socióloga brasileira Lélia Gonzalez também enriquece o debate sobre interseccionalidade, fundamentando-se no lugar e nas experiências da mulher afro-americana, chamada por ela de “americana”. A socióloga apontou os limites do conceito de patriarcado, que, embora seja importante para explicar a dominação masculina, não inclui a questão racial como parte do sistema de opressões que coloca em um lugar específico a mulher negra. Lélia também contempla em suas análises a mulher indígena, que se encontra em situação análoga à das mulheres negras no sistema colonial capitalista e patriarcal (p. 342).</p> <p>[...] 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 [...] (p. 342).</p>
--	--

Fonte: SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016.

Neste sentido, o debate continua com as desigualdades referentes a gênero e a raça (Quadro 9). Sobre a raça, somos informados que ela ocorre de diversos modos, e especialmente, se reflete no acesso a direitos e serviços garantidos constitucionalmente, como acesso à educação e saúde, bem como garantia de segurança. Entretanto, estes são tolhidos ao negro, o que reflete em sua condição de cidadão. Estes têm consequências em sua inserção no mercado de trabalho formal, o que faz o tema da pobreza retornar.

Assim, há a oposição entre oportunidades iguais versus condições, já que para a construção e realização de uma sociedade mais igualitária e menos estratificada, tanto as oportunidades quanto as condições não devem se opor, já que as oportunidades iguais não resultam conseqüentemente em condições equiparadas de acesso ao mercado de trabalho ou ao ensino superior. Por isso, é frisado na obra que “existem diferenças nas circunstâncias que afetam o sucesso das pessoas” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 249), independentemente de seus esforços pessoais.

No décimo quarto capítulo, intitulado “Gênero, sexualidades e identidades”, consta a inserção do tema de interesse nos subtítulos “O patriarcado

e seus efeitos” e “Interseccionalidades: raça, classe e gênero”, além dos itens que tratam da leitura, do debate e da reflexão em “Considerações sociológicas”.

No primeiro, verificamos a relação entre o patriarcalismo e o racismo, sendo entendidos enquanto análogos em relação a função desempenhada, bem como o contexto de gestação destas violências. E ainda, no que diz respeito ao machismo, somos informados sobre a possibilidade de reflexão sobre os padrões de masculinidades, em consequência o sentido do ser mulher, o que permite seguirmos ao próximo subtítulo, que informa a insuficiência do termo mulher, pois, este não reflete a multiplicidade de mulheres.

Assim, somos apresentados a perspectiva de análise interseccional, uma análise multilateral, em que o patriarcado e o machismo devem ser entendidos dentro de uma lógica racial, de classe e de gênero, bem como dentro das relações estabelecidas por estes campos, para assim, podermos entender e refletir sobre os efeitos e consequências atuais sobre a mulher. Afinal, as violências a qual é submetida, sua inserção ao mercado de trabalho, ou ainda, o acesso a direitos, por exemplo, variam de acordo com sua cor, condição econômica e gênero (identidade de gênero).

Observamos ainda, que no caso da categoria “cultura”, não identificamos elementos referente a “expressões culturais” de origem africana ou mesmo afro-brasileira, no campo, por exemplo, de resistências, como ocorrido no livro *Sociologia* (2016). Entretanto, identificamos na categoria “violência urbana”, somos apresentados ao alto índice de homicídios de jovens negros, o que podemos observar nas citações abaixo:

[...] Os jovens negros constituem a maioria das vítimas de homicídio. Entre 2002 e 2012, 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 [...] Uma pesquisa da Universidade de São Carlos divulgada em 2014 demonstrou que 58% das mortes provocadas por policiais no estado de São Paulo têm como alvo a população negra, que, por sua vez, corresponde a apenas 34% da população do estado (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 244).

Neste campo também podemos inserir os casos de violência observamos nos campos de futebol.

Uma torcida de futebol cantando, comemorando e torcendo por seu time em um estádio é uma imagem positiva [...] No entanto, o enfrentamento entre torcidas em decorrência da exacerbação dessas especificidades demonstra que esse sentimento também pode resultar em preconceito, segregação e violência (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 112).

Os casos de racismo no futebol dão ideia da extensão do problema [...] casos de racismo se repetem constantemente nos gramados nacionais e internacionais. E não ocorrem apenas no esporte, mas também nos diferentes espaços e nas relações sociais (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016, p. 123).

São expressões do racismo. Entretanto, preferimos apresentar tais expressões enquanto violências urbanas em virtude da expressividade destas ações.

#### **4.3 LIVRO *TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA***

A obra *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, elaborado pelas autoras Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant e Julia O'Donnell, encontra-se em sua terceira edição, sendo a única obra dentre as cinco aprovadas no Edital PNLD 2018, conhecida pelos professores por ter participado da seleção nas três Edições de distribuição dos livros didáticos. Os capítulos selecionados para análise são os seguintes capítulos: 15. Quem faz e como se faz o Brasil?, 18. Desigualdades de várias ordens, e, 19. Violência, crime e justiça no Brasil.

Ao abordar a escravidão as autoras frisam a comercialização de africanos na condição de cativos, entretanto, devemos informar que além do comércio, se faz necessário estruturas jurídicas e coercitivas para a preservação da propriedade.

O comércio de pessoas na costa africana alimentou o território brasileiro com mão de obra farta e continuada de meados do século XVI a meados do século XIX, o que significa que por mais de 300 anos a sociedade brasileira conviveu com uma prática de trabalho cruel e condenável. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNELL, 2016, p. 236).

Neste sentido, o risco de restringir a definição da escravidão à comercialização de seres humanos e sua reificação, limita o entendimento do

sistema escravista, bem como, de seu desenvolvimento em nossa sociedade. E ainda, não podemos esquecer que apesar da comercialização transatlântica de africanos na condição de escravos constituiu o principal recurso de renovação da mão de obra compulsória, apesar da reprodução biológica dos cativos por meio da transmissão hereditária, por parte da mãe, da condição escrava.

Percebemos a extensão do sistema escravista e sua aceitação a partir do trecho abaixo, onde as autoras nos informam sobre a possibilidade do liberto comprar escravos, o que demonstra, também a importância e o *status* que esta propriedade dava, bem como, que a liberdade não significava a mudança de trabalho ou o distanciamento do senhor, em virtude das relações sociais estabelecidas em cativeiro, assim,

[...] Muitos escravos que conseguiam a alforria, ou seja, a liberdade concedida pelo senhor — prosseguiram nas atividades produtivas, e alguns até conseguiam comprar escravos para trabalhar em seus negócios [...]. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 237).

Por outro lado, o término do trabalho escravo não possibilitou a inserção do ex-escravo e seus descendentes à sociedade republicana, cabendo a eles na condição de trabalhadores construir “uma história de resistências, lutas, conquistas e retrocessos, que se confunde com a dos movimentos coletivos por mais justiça nas sociedades” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 237).

Neste sentido devemos pontuar que, ao escolher frisar o sistema escravista as autoras buscaram abordar as etapas pelas quais passou o trabalho, em um processo de desnaturalização do mesmo, o que faz com que as autoras identifiquem na abolição da escravatura a primeira legislação em prol dos direitos trabalhistas. O que nos fez diferentemente do que ocorreu com as obras anteriores elevar o trabalho a categoria de análise, o que pode ser visto no Quadro abaixo a partir do levantamento das unidades de registro.

**Quadro 10** Fragmentos do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, segundo as Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira

Unidade temática de contexto - História Afro-Brasileira	
Categorias	Trabalho
	Os historiadores Ida Lewkowicz, Horácio Gutiérrez e Manolo Florentino iniciam seu

<p><b>Unidades de registro</b></p>	<p>livro <i>Trabalho compulsório e trabalho livre na História do Brasil</i> destacando o fato de que “o trabalho no período colonial no Brasil pautou-se por modalidades compulsórias, sendo a escravidão a principal e a mais cruenta de todas” [...] (p. 235).</p> <p>as tentativas de aprisionamento e escravização dessas populações tiveram como meta o cultivo da cana-de-açúcar (p. 235).</p> <p>[...] Aos indígenas seguiram-se os negros africanos, que já vieram escravizados de seu continente de origem (p. 236).</p> <p>Comprar e vender pessoas para o trabalho forçado — é disso que se trata quando falamos da escravidão no Brasil [...] (p. 236).</p> <p>O trabalho escravo espalhou-se por amplos setores da produção [...] (p. 237).</p> <p>[...] Nos séculos XVI e XVII, o nordeste foi, assim, o principal destino dos africanos escravizados [...] (p. 237).</p> <p>Como escreveu André João Antonil (1649-1761) em livro clássico intitulado <i>Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas</i>, publicado em 1711, os escravizados eram “as mãos e os pés do senhor de engenho” [...] (p. 237).</p> <p>Embora a educadora alemã considerasse os negros “mais senhores do que escravos”, pela capacidade de trabalho que demonstravam e pela agilidade com que se moviam em todas as funções, o regime escravista se caracterizava pela ausência completa de direitos [...] (p. 237).</p> <p>[...] Muitos escravos que conseguiam a alforria — ou seja, a liberdade concedida pelo senhor — prosseguiram nas atividades produtivas, e alguns até conseguiam comprar escravos para trabalhar em seus negócios. Mas, mesmo vivendo em liberdade, os negros não eram considerados semelhantes aos brancos [...] (p. 237).</p> <p>Com a Abolição da Escravatura, em 13 de maio de 1888, às vésperas da Proclamação da República, em 1889, o trabalho no Brasil tornou-se, por lei, livre [...] (p. 237).</p> <p>[...] <i>A integração do negro na sociedade de classes</i> é o título desse trabalho, que trata da passagem do regime escravista para o do trabalho livre em nosso país. O livro nos mostra como, saindo do de uma longa tradição escravista, sem acesso aos benefícios sociais [...] o negro liberto foi jogado na sociedade competitiva sem nenhuma habilidade para competir [...] (p. 238).</p> <p>[...] Como nossa tradição tinha sido predominantemente escravista, o trabalho era associado ao escravo. Logo, era degradante trabalhar, como era degradante ser escravo [...] (p. 239).</p>
------------------------------------	---

Fonte: BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016.

Na sequência, somos informados da importância da imigração estrangeira para mudar a perspectiva negativa frente ao trabalho, pois ainda “era associado ao escravo” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 239).

E no que diz respeito a inserção das mulheres e crianças no mercado de trabalho, as Bomeny, Freire-Medeiros, Emerique e O'Donnel (2016) nos lembram que no que diz respeito ao sistema escravista, cabia aos dois grupos o início cedo no trabalho, desenvolvendo atividades específicas ao tamanho e força física. E que na atualidade as mulheres negras, bem como as brancas, sofrem com o pagamento de salários inferiores frente aos homens, e que no caso de mulheres negras elas recebem menos ainda.

Deste modo, o capítulo 15, ao perguntar “Quem faz e como se faz o Brasil”? Nos respondeu a partir da perspectiva do trabalho, que nosso país se fez

por meio de mãos escravas inicialmente, bem como, nos indicam, as relações desiguais estabelecidas pelos sujeitos envolvidos na “fazimento” do Brasil foi orientada pela violência, em especial, no campo do trabalho, não sendo estendido o debate para o campo da cultura ou mesmo, inserido o debate das relações raciais que orientou e justificou a exploração da mão de obra compulsória de origem africana e indígena, além de explicar a escolha pela importação massiva de imigrantes europeus, o que pode ser observado no Quadro abaixo.

Já no capítulo 18, somos apresentadas a desigualdades que interferem de algum modo a inserção social, o acesso a bens e serviços, bem como a garantia de direitos, assim, sob o título “Desigualdades de várias ordens” somos informado que existem desigualdades de várias ordens, como: sexo, cor, instrução e renda.

**Quadro 11** Fragmentos do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, segundo as Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira

<b>Unidades Temática de Contexto - História Afro-Brasileira</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Desigualdade étnico-racial</b>
<b>Unidade de registro</b>	<p>[...] 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 [...] (p. 279).</p> <p>[...] Que oportunidades são estimuladas às pessoas por elas terem cor diferente da considerada branca? Em uma competição, em condições semelhantes de qualificação e preparo, quem tem mais chance de ganhar: uma pessoa negra ou uma branca? É mais importante a cor ou a condição social? O Brasil é um país racista ou, como apostou um famosos sociólogo brasileiro, Gilberto Feyre, é um país onde etnias muito distintas encontraram uma forma de convivência pacífica? A paz se dá porque aqui o “negro conhece seu lugar” ou porque é da índole cultural brasileira propiciar a mescla entre etnias distintas? O que importa mais: cor ou posição social? Um negro rico vira branco? Um branco pobre vira negro? (p. 284).</p> <p>o censo demográfico classifica as pessoas segundo a cor ou raça, que é declarada pela própria pessoa de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena [...] (p. 284).</p> <p>Em 2014, a soma dos que se declararam pretos com os que se declararam pardos já alcançava o índice de 53,6% da população, contra 45,5% de brancos [...] (p. 284).</p> <p>[...] O Censo de 2010 foi a primeira pesquisa em que os brancos deixaram de ser maioria no país. Isso não quer dizer que nasceram mais negros ou pardos do que brancos no período, mas sim que está ocorrendo uma mudança progressiva na forma pela qual as pessoas se declaram em relação à cor (p. 284).</p> <p>Em 2013, a população branca tinha 83,8 anos de estudo em média, já a negra, 7,2 anos [...] (p. 285).</p> <p>[...] Segundo dados do Ipea, enquanto o desemprego atingia 5,3% dos homens brancos em 2015, entre negros o índice chegava a 6,6%. Entre as mulheres, a diferença é ainda maior. Para as brancas, o desemprego era de 9,2%, enquanto para as mulheres negras, ultrapassava 12% (p. 285).</p> <p>[...] Segundo ele [Carlos Hasenbalg], a cor importa muito quando se está diante de uma escolha entre pessoas de cores diferentes; em todos os planos, da economia, da educação e da hierarquia social, os não-brancos são desfavorecidos [...] (p. 285).</p>

Fonte: BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016.

No que diz respeito a questão de cor, observamos que a mesma não pode ser observada sem considerarmos as suas interseccionalidades, assim, é necessário considerar o sexo, o grau de instrução e as condições econômicas, pois se estabelece entre estes uma relação de interdependência que nos leva a entender a inserção no mercado de trabalho do negro, será distinto se consideramos o sexo e o grau de instrução escolar, elementos que nos revelam muito sobre a discriminação racial. Por isso, retomamos as perguntas lançadas no início do subtítulo “Todos iguais ou muito diferentes?”. Vejamos:

[...] Que oportunidades são estimuladas às pessoas por elas terem cor diferente da considerada branca? Em uma competição, em condições semelhantes de qualificação e preparo, quem tem mais chance de ganhar: uma pessoa negra ou uma branca? É mais importante a cor ou a condição social? O Brasil é um país racista ou, como apostou um famoso sociólogo brasileiro, Gilberto Freyre, é um país onde etnias muito distintas encontraram uma forma de convivência pacífica? A paz se dá porque aqui o “negro conhece seu lugar” ou porque é da índole cultural brasileira propiciar a mescla entre etnias distintas? O que importa mais: cor ou posição social? Um negro rico vira branco? Um branco pobre vira negro? (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 284).

As autoras ainda nos informam que não há um consenso entre os sociólogos sobre a discriminação racial no Brasil, por isso escolhem apresentar as posições de pesquisadores como Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg, além de dados sobre a constituição da população brasileira no que diz respeito a cor e sobre educação e desemprego de acordo com a cor, o que pode ser observado pelo levantamento realizado a partir do Quadro 12. Frente ao desenvolvimento da temática, podemos observar que ao referenciar a cor as autoras preferem usar as palavras “negro” no lugar da cor preta, e “não brancos”, este, se justifica ao apresentar a perspectiva de Hasenbalg em referência a sua obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (1979).

**Quadro 12** Fragmentos do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, segundo as Unidades Temática de Contexto – Educação das relações étnico-raciais

Unidade temática de contexto – Educação das relações étnico-raciais		
<b>Categorias</b>	<b>Relações étnico-raciais</b>	<b>Racismo</b>
<b>Unidades de registro</b>	<p>[...] Gilberto Freyre, por exemplo, defendia a ideia de que no Brasil a população foi perdendo a divisão nítida entre cores pela mistura, pela miscigenação [...] (p. 285).</p> <p>Para outros, como Florestan Fernandes, o preconceito de raça seria uma consequência da posição de classe que o contingente de negros e pardos da população brasileira ocupou em consequência da escravidão [...] (p. 285).</p> <p>[...] Vê-se desde já que Hasenbalg está entre os autores que discordam da tese de Gilberto Freyre, de que a “morenização” do Brasil seria resultado da harmonia das relações inter-raciais [...] (p. 285).</p> <p>[...] Carlos Hasenbalg não concorda que a questão da raça possa ser reduzida a um problema econômico de classe. Insiste que o racismo seja entendido como uma atribuição social que não é exclusiva da escravidão [...] (p. 285).</p> <p>[...] [Carlos Hasenbalg] Afirma que o capitalismo não redime o preconceito, mesmo não havendo mais escravidão como regime de trabalho. Suas pesquisas mostraram que, na sociedade competitiva, o racismo e as desigualdades permaneceram, agravando-se em muitos casos (p. 285).</p> <p>[...] Para tratar do preconceito racial, Oracy Nogueira (1917-1996) buscou comparar o Brasil aos Estados Unidos [...] (p. 286).</p> <p>Oracy Nogueira [...] esforçou-se para compreender outro aspecto: em qual situação estariam as relações entre brancos e negros, independentemente do grau de mestiçagem da população negra [...] (p. 286).</p> <p>[...] Para Oracy Nogueira, existia uma diferença fundamental na natureza dos preconceitos observados nos dois países [...] (p. 287).</p> <p>[...] Ele [Kabengele Munanga] afirma que, no Brasil, onde se desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil definir quem é negro ou não. Isso se reflete no fato de que há muitas pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram negras [...] (p. 288).</p>	<p>[...] Na metade do século XX, nos Estados Unidos, os negros eram proibidos de frequentar lugares destinados aos brancos; em transportes públicos não podiam se sentar em lugares reservados aos brancos; não podiam usar os mesmos banheiros públicos que os brancos usavam. Os negros eram legalmente segregados, isolados, separados (p. 286).</p> <p>[...] Embora o Brasil também vivesse uma situação de discriminação e preconceito contra os negros, não havia aqui uma separação radical e legalmente garantida como na experiência norte-americana [...] (p. 286-287).</p> <p>Apesar desse cenário de aparente tranquilidade, em 1951 foi sancionada a Lei nº 1.390, que, pela primeira vez na história do país, condenava a prática de racismo [...] Apesar de sua grande importância no reconhecimento do problema do racismo no país e da necessidade de combatê-lo, é relevante ressaltar que a lei caracterizava a discriminação racial como “contravenção”, e não crime (p. 289).</p> <p>[...] A lei que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça e cor foi sancionada em 5 de janeiro de 1989 [...]. Apesar da importância da criminalização da prática do racismo definida na Constituição Federal de 1988, é importante lembrar que são raros os casos em que o preconceito racial é de fato punido conforme as determinações da lei [...] (p. 289).</p>

	<p>[...] é possível afirmar que ser negro no Brasil é, antes de tudo, um reconhecimento social e político (p. 288).</p> <p>apesar de presente na pauta das discussões acerca da identidade nacional, o discurso sobre a problemática racial raramente se referia à existência de conflito [...] (p. 289).</p>	
--	---	--

Fonte: BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016.

Dentre as três obras analisadas observamos que coube apenas a *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (2016) apresentar a oposição entre os sociólogos frente a uma temática, o que no caso do debate sobre o racismo se mostrou interessante, pois, desnaturaliza e propõem o reconhecimento de quais teorias norteiam as falas dos estudantes, permitindo observar o quão sensível é o tema. Lembramos ainda, que as autoras escolheram não desenvolver o tema o localizando a partir das teorias raciais, etnocentrismo, conceituação de raça e etnias, dando preferência assim a norteá-lo por meio de elementos concretos.

Neste sentido, pontuam a especificidade do racismo brasileiro, que o mesmo se dá de acordo com a aparência do sujeito, como apontado por Oracy Nogueira, ao comparar o racismo no Brasil com o dos Estados Unidos, o que permitiu que ele observasse que o racismo nestas duas sociedades ocorre de formas distintas. Aqui ele ocorre de acordo com os traços apresentados pelo sujeito (preconceito de marca), já no segundo observam-se a ascendência, por isso denominada de preconceito de origem.

Assim, as autoras nos lembram que nos deter sobre a aparência das pessoas apresenta limites em consequência do grau de miscigenação da população, por isso recorrem a Kabengele Munanga para refletir sobre isso, o que nos levou ao entendimento que o reconhecimento da cor perpassa elementos identitários, sociais e políticos.

O que faz com que reconheçamos os perigos do processo de branqueamento no construto identitário dos sujeitos, sejam brancos ou negros, pois como apontado por Maria Aparecida Silva Bento (2002), não podemos desconsiderar o branco no processo, já que o mesmo é beneficiado pelo processo de negação do negro e de tudo que se refere ao ser negro, o que nos remete ao Parecer CNE/CP nº 003/2004, ao afirmar que a ideologia do branqueamento

divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos [...] Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas [...]. (BRASIL, 2004a, p.7).

Ao sermos educados dentro de uma socialização racista, conseqüentemente reproduziremos tais comportamentos. Por isso, a importância da reeducação das relações étnico-raciais no espaço escolar, já que neste ambiente há a convergência de elementos distintos. Assim, devemos reconhecer todos somos vítimas do racismo, o reproduzimos seja por meio do preconceito ou por meio da discriminação, ou seja, brancos e negros estão envolvidos de algum modo nesta violência. O que faz com que “os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social” (BRASIL, 2004a, p. 7).

Como o racismo e seus efeitos perpassam todas as instâncias e as relações sociais, não compete a escola ser a única responsável por este debate. Para isso se faz necessário o desenvolvimento de parcerias com a sociedade onde está inserida para abordar o tema, seja com o “Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleo de estudos e pesquisas” (BRASIL, 2004b, p. 20). Tal parceria é significativa na medida em que abre espaço para a perspectiva de que há formas distintas de saberes, bem como, de transmitilos, o que leva ao reconhecimento da multiculturalidade que nos originou e que está ao nosso redor de algum modo.

O que nos leva ao debate da criminalização do racismo, tema do penúltimo subtítulo do capítulo 15, intitulado “Raça e racismo na legislação brasileira”, nos informam que apesar do discurso sobre a inexistência de conflitos étnico-raciais no Brasil, em 1951 há a publicação da primeira lei referente ao racismo, a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390). Em 1988, com a escrita da nova Constituição, nela consta a criminalização do racismo seguido da promulgação de lei específica sobre o nº 7.716/1989. Sua criminalização nos lembra que as desigualdades apesar de serem orientadas por critérios biológicos, não são naturais, são instituídos socialmente de acordo com processos históricos e políticos nos quais dada sociedade esta inserida.

No capítulo 20. Violência, crime e justiça no Brasil, somos informados que a pobreza não gera violência e/ou criminosos, e que a justiça apesar dos olhos tampados, não trata de forma igual aqueles submetidos ao seu crivo.

[...] a maioria das mortes violentas vitima rapazes negros e pardos (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 322).

[...] Como argumenta outro especialista no tema da violência urbana, Michel Misse, o fato de a maioria de presos ser de pobres, negros, jovens e desocupados também se deve à existência de um “roteiro típico” seguido pela polícia, que associa de antemão a pobreza (e a juventude não branca) à criminalidade (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 322).

[...] A pesquisa revelou que em 2013 o homicídio foi a principal causa de mortes de adolescentes de 17 anos no Brasil (48% dos óbitos) [...] o perfil das vítimas: 93% eram do sexo masculino e, proporcionalmente, morreram quase três vezes mais negros que brancos [...] (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNEL, 2016, p. 323).

Sendo assim, observamos a partir dos dados e informações contidas no subtítulo “Pobreza gera violência” que os jovens negros são as maiores vítimas de homicídios e encarceramento, o que expressa a desigualdade orientada por critérios arbitrários, como: a cor, a região onde mora, o grau de instrução escolar e a renda.

#### **4.4 RESULTADOS: RESPONDENDO AO PROBLEMA**

A partir do exposto, podemos identificar quais os conteúdos são apresentados nos livros didáticos de Sociologia selecionados para análise, vejamos: (a) desigualdade étnico-racial: inserção no mercado de trabalho e diferenças salariais; diversidade étnica e multicultural e interseccionalidades; (b) trabalho: escravidão, etapas de desenvolvimento do trabalho, trabalho assalariado; (c) racismo: discriminação e preconceito étnico-racial; racismo identificação das cores pretos, pardos e brancos; teorias sociais racistas; democracia racial; escravidão, raça. (d) violência urbana: intolerância religiosa às religiões de matriz

africana e homicídios de jovens negros. (e) relações étnico-raciais: teorias sociais racistas; raça e etnia; democracia racial e etnocentrismo. (f) cultura (expressões culturais): capoeira; sincretismo religioso e movimento hip-hop.

Neste sentido, a inserção do africano em nossa história ocorreu por meio do trabalho, o trabalho compulsório, na condição de escravo o africano contribuiu com a constituição de nossa sociedade e do nosso território. Entretanto, as obras não problematizam essa condição, no que diz respeito ao que levou a escolha do trabalho escravo por parte dos colonizadores, e ainda, na seleção de africanos para isso. O que pode ser justificado pelo fato de ser uma temática do campo da história, entretanto, tal desenvolvimento contribuiria no entendimento da escravidão enquanto um sistema orientado em uma concepção própria de trabalho.

Como já apontado, anteriormente, o africano desponta na história brasileira na condição de escravo. Neste sentido o mesmo não tem uma história ou cultura anterior. E na condição de escravo, são pontuadas ações de resistência, por outro lado, na sua condição de escravo, não são apresentadas suas contribuições, nem citado a extensão e importância de suas atividades para a sociedade. Deste modo, sua apresentação se faz na medida em que pontua o modo cruento da instituição do trabalho, este marcado pelo acesso a direitos com sua abolição na forma compulsória. Antes de observarmos as consequências do sistema escravistas em nossa sociedade, devemos pontuar o debate proposto pelo *Sociologia em movimento* no que diz respeito as relações étnico-raciais.

No que diz respeito a desigualdade, observamos nas três obras que o entendimento dela se faz dentro de um sistema de relações interdependentes. Deste modo, ao nos restringir sobre a desigualdade étnico-racial, devemos o fazer inserindo outros elementos como o sexo (gênero e orientação sexual), a classe (renda) e o grau de instrução escolar, o que terá efeito, especificamente no acesso ao mercado de trabalho e consequentemente orientará o valor do salário a receber. Apesar da perspectiva interseccional de proposta de entendimento das desigualdades sociais, apenas o livro *Sociologia em Movimento* o nomeia deste modo, por outro lado, as três obras escolheram observar a temática tomando como exemplo o trabalho.

No caso da obra *Sociologia*, o trabalho levou a temática do racismo, entretanto, devemos frisar que as autoras preferiram nomear tal violência enquanto “discriminação racial”, expressa nos limites ao acesso ao mercado de

trabalho, bem como na diferença entre salários, o que se origina enquanto resultado do processo abolição do trabalho escravo, perspectiva que podemos relacionar a Florestan Fernandes na obra *A integração do negro na sociedade de classes*.

No livro didático, observamos a escolha em não nomear o racismo, o mesmo foi abordado no campo de mais uma desigualdade social, por outro lado, a escolha de usar o termo “negro” enquanto substituto para “preto” o que descaracteriza a questão política frente a origem da categoria e sua ressignificação do termo “negro” por parte dos movimentos negros, bem como, pode gerar confusões no que diz respeito as cores preto e pardo usadas para identificação por parte do IBGE. Observamos este mesmo uso na obra *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*.

Ainda no tocante ao racismo, observamos que a obra *Sociologia em movimento* foi a única das três obras que apresentou a origem do racismo, ao explicar o significado de raças e ao inseri-la dentro de um sistema explicativo que levou a justificação da escravidão, branqueamento e conseqüentemente a imigração de europeus. E ao conceituar “etnia”, nos informou o desuso do termo “raça” enquanto explicação científica das distinções culturais das sociedades humanas. Além de nos informa a existência da democracia racial, uma perspectiva de entendimento de nossas relações étnico-raciais se realizavam sem conflitos, entretanto, foi identificado seu logro, denominado por mito por Florestan Fernandes.

E sobre formas de combate ao racismo, o livro *Sociologia* fala em Políticas Afirmativas, situa a importância da educação no combate, apesar de não problematizarem a temática. Por outro lado, em *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* e *Sociologia em Movimento* somos informados da criminalização do racismo, cabendo a segunda obra explicar os significados de discriminação, preconceito e segregação enquanto recurso para inserção dos estudantes no debate das relações étnico-raciais. E no que diz respeito a Ações Afirmativas pontuam o sistema de cotas como um exemplo de discriminação positiva.

No caso da violência urbana, as obras *Sociologia* e *Tempos modernos, tempos de Sociologia* nos chama a atenção as altas taxas de homicídios de jovens negros ocorridos no Brasil, resultado da ausência de direitos como educação, saúde e cultura, o que tem conseqüências na inserção no

mercado de trabalho, por outro lado, expressam a vontade destes jovens de ter acesso a bens de consumo.

Ainda no campo da violência urbana, inserimos neste campo a intolerância religiosa, em especial, a que atinge as religiões de matriz africana. O que reflete no campo da cultura, pois nega elementos africanos. No que diz respeito ao campo da cultura, foi identificado exemplos de expressões culturais na obra *Sociologia*, e estes estão relacionados à resistência por parte de africanos e afro-brasileiros, como a capoeira, hip-hop e sincretismo religioso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos o intento de contribuir com as pesquisas e reflexões sobre um projeto de educação antirracista e democrático, ao entender que a condição de *homo sacer* lança à condição de vida nua mais da metade da população brasileira, em virtude da identificação de uma marca, construída historicamente, tendo consequências ainda hoje para a população negra.

Assim, buscamos identificar como os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira estão sendo inseridos na disciplina de Sociologia, bem como vem sendo desenvolvida a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica. Esta observação foi restringida a uma amostra de três livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o triênio 2018, 2019 e 2020, sendo eles: Sociologia (MOTIM; BRIDI; ARAÚJO, 2016), Sociologia em Movimento (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al., 2016) e Tempos modernos, tempos de Sociologia (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNELL, 2016), selecionados dentre 5 obras aprovadas, pois as duas primeiras obras foram as mais compradas pelo Estado e a terceira constituiu-se como o único livro didático que participou dos três Editais do PNLD, assim que a disciplina de Sociologia passou a participar, após sua obrigatoriedade no Ensino Médio.

Nos detendo sobre os resultados obtidos de acordo com os objetivos específicos, seguidos da verificação do problema, observamos que os livros analisados respeitaram as normatizações legais a partir da inserção de conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira. Assim, no âmbito da elaboração dos livros didáticos há avanços a serem desenvolvidos no que diz respeito à identificação dos saberes trazidos e produzidos pelos africanos e afro-brasileiros, bem como o desenvolvimento da reeducação as relações étnico-raciais por meio da desnaturalização da escravidão e informação sobre as teorias raciais, estas, em especial, no que diz respeito ao branqueamento da população a longo prazo, resultado da imigração europeia, o que nos levaria ao debate sobre a democracia racial e nossa dificuldade em reconhecer a existência do racismo em nossas relações sociais.

Neste sentido, tais informações contribuiriam com a decomposição da dinâmica desigual de poder estabelecida entre negros e brancos, onde o

segundo desaparece, assim, nos restringimos a questão do negro no debate sobre as relações étnico-raciais, o que dificulta o processo de reeducação das nossas relações étnico-raciais. Assim, devemos observar que o avanço do conservadorismo atinge significativamente a identificação e o reconhecimento de outros sujeitos portadores de saberes, em uma tentativa de retomada da perspectiva etnocêntrica do saber estabelecido pela colonialidade do saber. Assim, corremos o risco de abandonar reflexões frente ao processo de colonização, escravidão e ao processo de abolição do trabalho escravo e suas consequências ainda hoje no que diz respeito à situação de abandono da população negra por parte do Estado. São situações que precisamos entender dentro de uma perspectiva do biopoder, onde ao garantir a vida dos seus cidadãos o Estado faz a gestão da vida dos mesmos.

Sendo assim, apesar da inserção dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira por parte dos livros didáticos, salientamos a fuga ou desconforto em lidar com o racismo e suas origens, bem como com a dificuldade em nomear os não-brancos o que nos leva a não problematização das relações étnico-raciais em prol de uma educação antirracista. Ao propor romper com a colonialidade do saber, assim, como afirmado anteriormente, há muito ainda a ser feito para a inserção da educação das relações étnico-raciais brasileiras no âmbito escolar, além do movimento de retorno ao continente africano, o que contribuirá com o entendimento do sistema escravista inserido no Brasil, e auxiliará no rompimento da perspectiva eurocêntrica de saberes que limita ou mesmo impede o reconhecimento e o movimento de fala dos afro-brasileiros no espaço de saber que constitui a escola.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer. In: \_\_\_\_\_. **Homo sacer**. o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 79-124.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In.: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo** - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 06 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm) . Acesso em: 06 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PNLD 2018: **Guia de livros didáticos**: Sociologia, Ensino Médio. Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 23 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de

Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) . Acesso em: 06 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 20 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 06 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 06 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 03/2018 que trata da Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 003, 10 de março de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA, Wellington Narde Navarro da. **Sociologia em “Mangas de camisa”**: representação do negro brasileiro nos livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2017

DANNER, Fernando. O sentido da biopolítica em Michel Foucault. **Estudos Filosóficos**, São João del Rei – MG, nº. 4, 2010. p. 143-157.

DUARTE, André de Macedo. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. **Revista Cinética**, v. 1, p. 1-16, 2008.

EDITORA Contexto. Ficha técnica do livro *Ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio* (2009), disponível em: <https://editoracontexto.com.br/autores/silvia-maria-de-araujo/sociologia.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Direito de morte e poder sobre a vida. In: \_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca; BOMENY, Helena; O'DONNELL, Julia; EMERIQUE, Raquel Balmant. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2016. 3 ed.

FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro: dados estatísticos. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, 2006. p. 269-287.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 61, 2001.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, p. 159-170, abril/00.

KARNAL, Leandro. **Todos contra todos**: o ódio nosso de cada dia. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

KASAHARA, Yuri; MARSTEINTREDET, Leiv. Presidencialismo em crise ou parlamentarismo por outros meios? Impeachments presidenciais no Brasil e na América Latina. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 30-45, mar./jun., 2018.

LIEDKE, Élide R. Breves indicações para o ensino da teoria sociológica hoje. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 266-278.

LOPES, Monalisa Soares; ALBUQUERQUE, Grazielle. O nome das coisas: a disputa simbólica impeachment versus gope na mídia internacional. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 279-316, mar./jun. 2018.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004, p. 289-300.

MARTINS, Lucas Moraes. O significado político do *homo sacer* na filosofia de Giorgio Agamben. **InterSciencePlace**, nº. 1, v. 11, jan./mar. 2016, p. 23-41.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2000.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, nº. 3, jan./jun. 2014, p. 204-232.

MODERNA. Catálogo Editora Moderna. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPagelId=4028818B2E24D324012E3469E60A34AF&itemId=8A808A825084449201508532393B50166> . Acesso em out.

2019.

MONTEIRO, Leonardo Valente. Os neogolpes e as interrupções de mandatos presidenciais na América Latina: os casos de Honduras, Paraguai e Brasil. **Revistas de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 55-97, mar./jun., 2018.

MOTIM, Benilde Lenzi; BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silvia Maria de. **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2016. 2 ed.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. PNLD: memórias, tensões e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, dez. 2018. p. 5-20. CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos

político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, dez. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Sociologia. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Departamento de Educação Básica, 2008.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan./dez., 2012.

PEREZ, Ana Paula Lopes Bogas. **As Equipes Multidisciplinares das Escolas Públicas do Paraná e suas ações para a efetivação da Lei federal no 10.639/2003**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em: 24 jan. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte, MG: Letramento, Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cassia; FERREIRA, Fátima; FERREIRA, Lier Pires; SERRANO, Marcela M.; ARAÚJO, Marcelo; COSTA, Marcelo; NOGUEIRA, Martha; OLIVEIRA, Otair Fernandes de; MENEZES, Paula; CORRÊA, Raphael M. C; PAIN, Rodrigo; LIMA, Rogério; BUKOWITZ, Tatiana; ESTEVES, Thiago; PIRES, Vinicius Mayo. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2016. 2 ed.

SILVA, Mozart Linhares da. População-sacer e democracia racial o Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, nº. 3, set./dez. 2017, p. 593-620.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 4, 2013. p. 900-922.

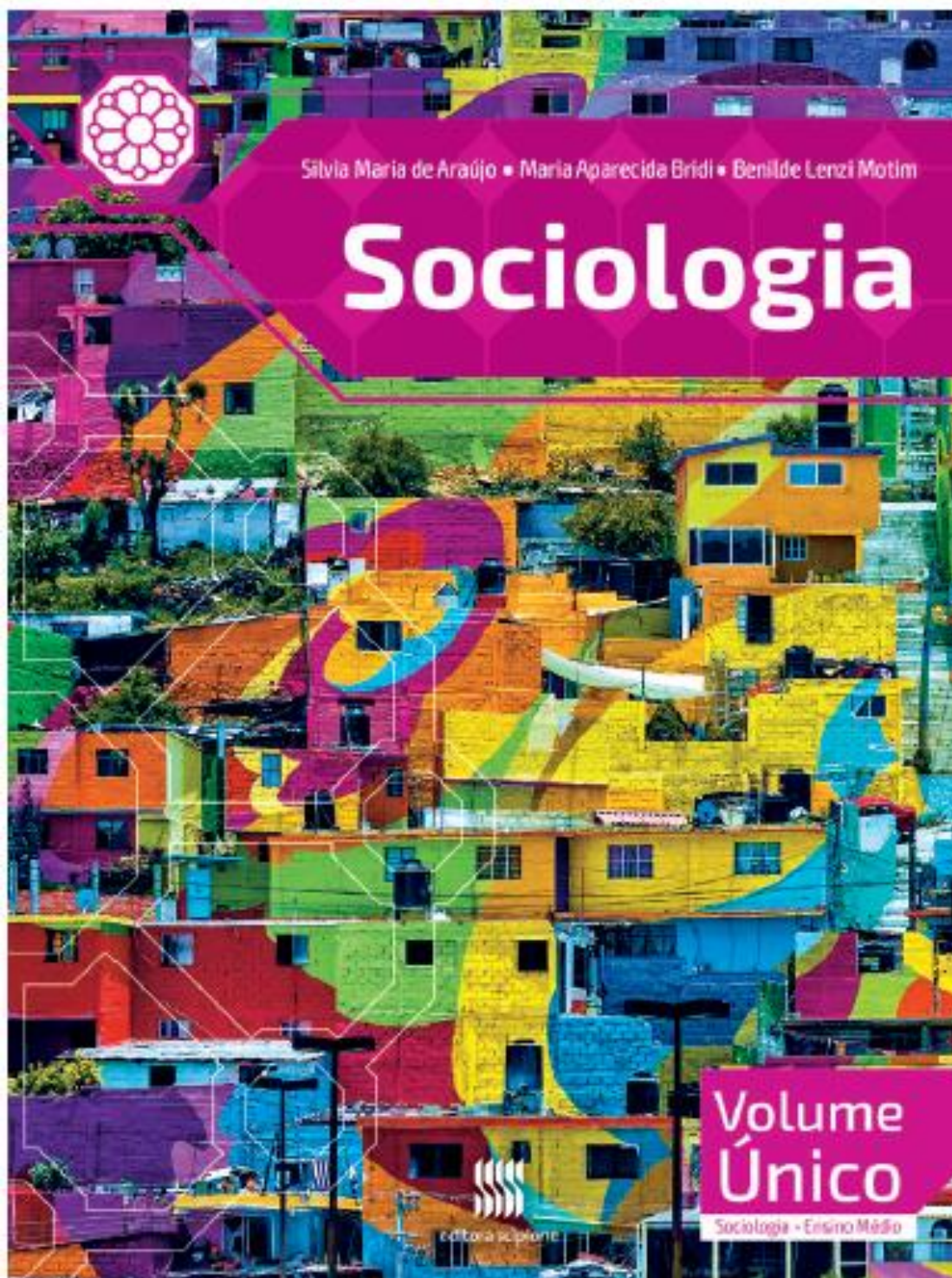
SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WALLERSTEINS, Emmanuel. Creacion del sistema mundial moderno. [1992]. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/tcomt/creacion-sistema-mundial-moderno.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na

construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009, p. 569-586.

## ANEXO 1 - CAPA DO LIVRO DO LIVRO DIDÁTICO SOCIOLOGIA (2016)



**ANEXO 2. SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA (2016)**

<b>ANO</b>	<b>CAPÍTULOS</b>	<b>PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS</b>
<b>PRIMEIRO</b>	<p><b>Capítulo 1.</b> As Ciências Sociais nasceram com a modernidade</p> <p><b>Capítulo 2.</b> Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais</p> <p><b>Capítulo 3.</b> A família no mundo de hoje</p> <p><b>Capítulo 4.</b> O sentido do trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão geral das Ciências Sociais.</li> <li>- As Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política: base científica, objeto de estudo, métodos.</li> <li>- Sociologia e transformações sociais na modernidade.</li> <li>- Estrutura social e desigualdades.</li> <li>- Questões sociais e globalização.</li> <li>- A família como instituição social.</li> <li>- O trabalho como organizador da vida em sociedade.</li> <li>- Trabalho e mercado de trabalho.</li> </ul>
<b>SEGUNDO</b>	<p><b>Capítulo 5.</b> Tecnologia, trabalho e mudanças sociais</p> <p><b>Capítulo 6.</b> A cultura e suas raízes</p> <p><b>Capítulo 7.</b> Sociedade e religião</p> <p><b>Capítulo 8.</b> Cidadania, política e Estado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudanças sociais e trabalho.</li> <li>- Inovações tecnológicas e organizacionais no trabalho.</li> <li>- Cultura, civilização e diversidade cultural.</li> <li>- O fenômeno religioso sob o olhar das Ciências Sociais.</li> <li>- Poder, participação política, Estado e Cidadania.</li> </ul>
<b>TERCEIRO</b>	<p><b>Capítulo 9.</b> Movimentos sociais</p> <p><b>Capítulo 10.</b> Educação, escola e transformação social</p> <p><b>Capítulo 11.</b> Juventude: uma invenção da sociedade</p> <p><b>Capítulo 12.</b> O ambiente como questão global</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmicas dos movimentos sociais.</li> <li>- Educação como processo social.</li> <li>- A juventude como uma categoria sociológica.</li> <li>- A sociedade capitalista e a questão global do meio ambiente.</li> </ul>

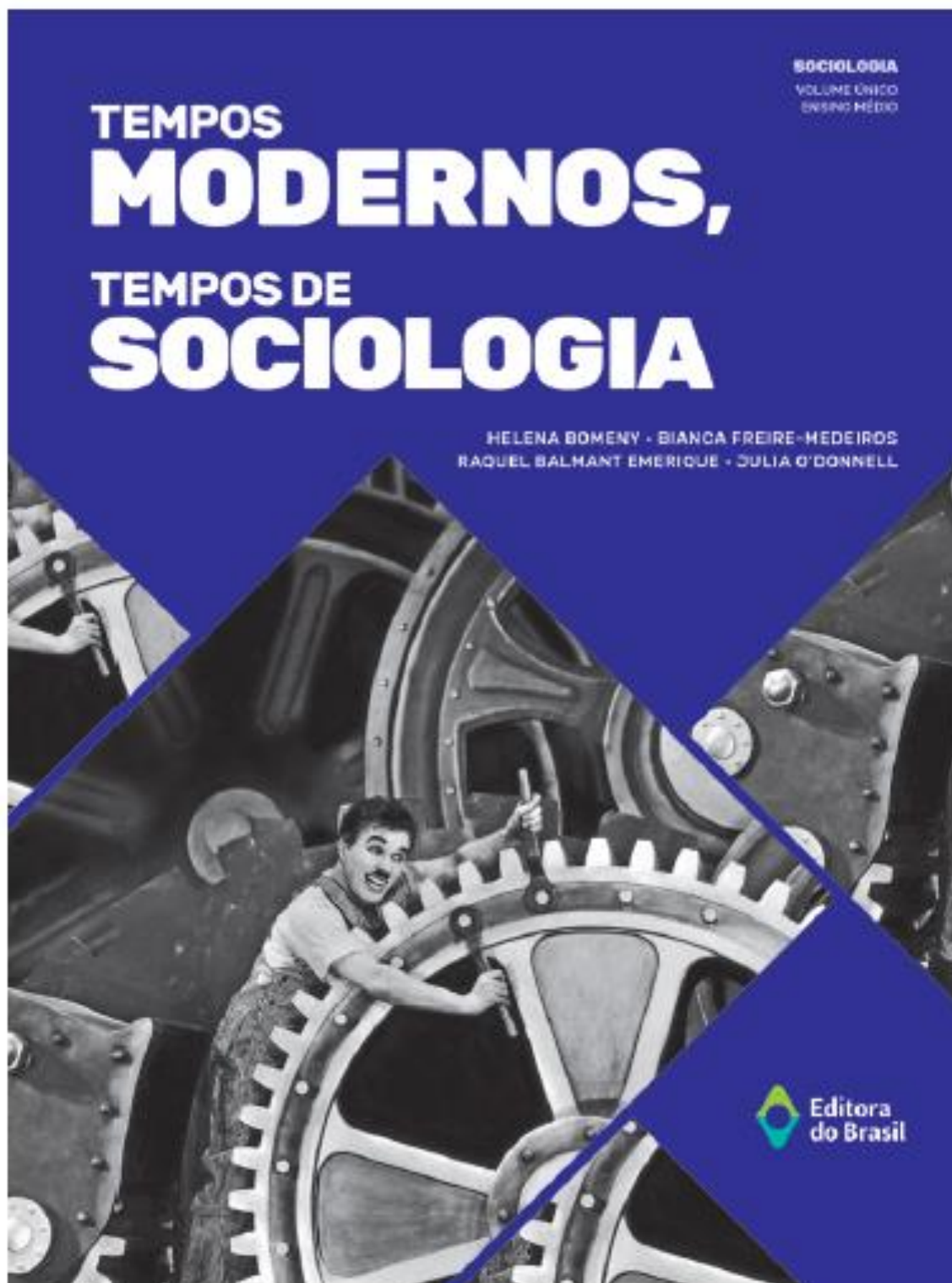
ANEXO 3 - CAPA DO LIVRO *SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO* (2016)

**ANEXO 4. SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO  
(2016)**

ANO	CAPÍTULOS	PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS
PRIMEIRO	<p><b>Unidade 1 – Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo</b></p> <p><b>Capítulo 1.</b> Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas  <b>Capítulo 2.</b> A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O debate entre as diferentes concepções sobre a relação entre ciência e senso comum e as consequências disso para a compreensão da realidade social.</li> <li>- O contexto sócio-histórico em que são criados a Sociologia e os métodos de análise da realidade social desenvolvidos pelos autores clássicos Émile Durkheim (comparativo/funcionalista), Max Weber (compreensivo) e Karl Marx (materialismo dialético).</li> <li>- A relação entre o indivíduo e a sociedade e sua importância para a Sociologia como ciência.</li> <li>- Concepções dos clássicos frente a relação indivíduo e sociedade.</li> <li>- Algumas interpretações da Sociologia contemporânea sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade.</li> </ul>
	<p><b>Unidade 2 – Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas</b></p> <p><b>Capítulo 3.</b> Cultura e ideologia  <b>Capítulo 4.</b> Socialização e controle social  <b>Capítulo 5.</b> Raça, etnia e multiculturalismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As diferentes concepções sobre o conceito de cultura.</li> <li>- O conceito de ideologia segundo as teorias de Karl Marx e Antonio Gramsci.</li> <li>- O papel da indústria cultural nas sociedades capitalistas e a reprodução das ideologias dominantes.</li> <li>- Percepção da socialização como um processo de integração dos indivíduos à sociedade e aos diferentes grupos sociais.</li> <li>- Reconhecimento de que o controle social é um mecanismo de exercício de poder presente em todas as sociedades.</li> <li>- Entendimento do papel das instituições sociais na socialização e no controle social.</li> <li>- Preconceito, discriminação e segregação como base para a manutenção das desigualdades sociais.</li> <li>- Raça, racismo e etnia: aspectos históricos, políticos e socioantropológicos.</li> <li>- O mito da democracia no Brasil.</li> <li>Ações afirmativas e políticas de cotas no Brasil.</li> </ul>
SEGUNDO	<p><b>Unidade 3 – Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea</b></p> <p><b>Capítulo 6.</b> Poder, política e Estado  <b>Capítulo 7.</b> Democracia, cidadania e direitos humanos  <b>Capítulo 8.</b> Movimentos sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações de poder como parte integrante das relações sociais.</li> <li>- Estado como instituição que exerce um modo específico de poder sobre a sociedade.</li> <li>- Formação do Estado moderno (Estado-nação).</li> <li>- Formação e estruturação do Estado brasileiro.</li> <li>- A democracia como realidade social, mutável e historicamente determinada, condicionada por elementos políticos, socioculturais e econômicos.</li> <li>- As diferentes expressões históricas da cidadania, balizadas por alguns de seus autores mais significativos.</li> <li>- Construção social e histórica dos movimentos sociais, dotados de algumas características estruturais que permitem seu estudo e sua teorização.</li> </ul>
	<p><b>Unidade 4 – Mundo do trabalho e desigualdade social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho como atividade indispensável para a produção dos meios necessários à sobrevivência dos seres humanos.</li> <li>- Concepções clássicas sobre o trabalho.</li> </ul>

	<p><b>Capítulo 9.</b> Trabalho e sociedade</p> <p><b>Capítulo 10.</b> Estratificação e desigualdades sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A racionalização do trabalho e o desenvolvimento do modelo de produção taylorista-fordista e sua crise.</li> <li>- A desigualdade social como parte da estrutura das sociedades e sua construção social em diferentes períodos históricos.</li> <li>- As distinções conceituais no estudo das desigualdades sociais com ênfase na teoria marxista e weberiana.</li> <li>- As desigualdades sociais e a pobreza no Brasil, e suas principais causas e consequências.</li> <li>- As desigualdades de gênero e raça no mundo do trabalho.</li> </ul>
<b>TERCEIRO</b>	<p><b>Unidade 5 – Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas</b></p> <p><b>Capítulo 11.</b> Sociologia do desenvolvimento</p> <p><b>Capítulo 12.</b> Globalização e integração regional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagens e perspectivas do desenvolvimento.</li> <li>- Teorias do subdesenvolvimento, da dependência e da modernização.</li> <li>- Debates contemporâneos sobre o desenvolvimento no contexto da globalização.</li> <li>- Transformações globais que afetam a coesão e a separação de Estados.</li> <li>- As dimensões culturais da integração e da globalização, com foco em temas como identidade, diversidade, cultural global et.</li> <li>- Esgotamento do modelo atual de globalização e alternativas de governança.</li> </ul>
	<p><b>Unidade 6 – A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção</b></p> <p><b>Capítulo 13.</b> Sociedade e espaço urbano</p> <p><b>Capítulo 14.</b> Gênero, sexualidade e identidades</p> <p><b>Capítulo 15.</b> Sociedade e meio ambiente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As diferentes formas de abordagem e compreensão do espaço urbano.</li> <li>- A administração pública das cidades, o mercado imobiliário e as formas de organização e participação da população.</li> <li>- A contribuição da Psicanálise para os estudos sobre sexualidade e identidade humana.</li> <li>- A interseccionalidade: o cruzamento das desigualdades de raça, classe e gênero.</li> <li>- A constituição do modernidade e do capitalismo, que caracterizam um novo tipo de relação entre o ser humano e o meio ambiente.</li> <li>- Os novos debates que envolvem meio ambiente, entre eles a privatização da água e a questão do risco ambiental no meio urbano.</li> </ul>

**ANEXO 5 - CAPA DO LIVRO *TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA*  
(2016)**



**ANEXO 6. SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO DE TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA  
(2016)**

ANO	CAPÍTULOS	PRINCIPAIS OBJETIVOS TEMÁTICOS
PRIMEIRO	<p align="center"><b>Parte I. Saberes Cruzados</b></p> <p><b>Capítulo 1.</b> A chegada dos “tempos modernos”</p> <p><b>Capítulo 2.</b> Saber o que está perto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as transformações sociais na transição do feudalismo para o capitalismo e construir uma visão geral da consolidação das sociedades modernas.</li> <li>- Relacionar os contextos políticos, cultura e econômico entre si, que propiciaram o nascimento das ciências da sociedade: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.</li> <li>- Diferenciar conhecimentos sobre o mundo social baseados em opiniões, tradições, costumes e religião daqueles disponibilizados pela Sociologia – disciplina científica.</li> <li>- Dominar noções fundamentais das Ciências Sociais: contexto social; temporalidade; relação indivíduo-sociedade; conceitos sociológicos.</li> </ul>
	<p align="center"><b>Parte II. A sociologia vai ao cinema</b></p> <p><b>Capítulo 5.</b> O apito da fábrica</p> <p><b>Capítulo 6.</b> Tempo é dinheiro!</p> <p><b>Capítulo 8.</b> Trabalhadores, uni-vos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a análise de Durkheim sobre as sociedades e sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento sociológico.</li> <li>- Analisar as questões centrais que afetaram a organização do trabalho no contexto moderno e contemporâneo.</li> <li>- Compreender, com base na sociologia de Max Weber, que as transformações de ordem social e econômica não ocorreram à margem das transformações culturais e que isso frequentemente gera conflitos de valores.</li> <li>- Entender que a sociologia comparativa de Max Weber procurava apreender a experiência sociocultural do Ocidente com base no estudo de outras sociedades.</li> <li>- Reconhecer o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.</li> <li>- Entender os fundamentos da teoria social de Karl Marx e Friedrich Engels e suas contribuições para as Ciências Sociais.</li> <li>- Reconhecer a dinâmica dos movimentos sociais e a importância da coletividade na transformação da realidade.</li> <li>- Entender que, apesar da unidade territorial e linguística, o Brasil apresenta muitas realidades distintas: de desenvolvimento; de qualidade de vida; de oferta de serviços; de manifestações culturais etc.</li> <li>- Compreender como o processo de urbanização brasileiro, desencadeado na década de 1950, contribui para modificar costumes e aspectos da estrutura da sociedade e que a vida nos grandes centros urbanos é permeada por inúmeros paradoxos.</li> <li>- Reconhecer a presença dos povos indígenas e seus descendentes na formação social brasileira do século XXI, bem como identificar direitos desse segmento da população brasileira.</li> </ul>

	<p><b>Parte III. A sociologia vem ao Brasil</b>  <b>Capítulo 14.</b> Brasil, mostra a tua cara!  <b>Capítulo 15.</b> Quem faz e como se faz o Brasil?  <b>Capítulo 18.</b> Desigualdades de várias ordens</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender o processo histórico de mudança do sistema de trabalho compulsório para o de trabalho livre no Brasil.</li> <li>- Identificar e analisar os principais dilemas da organização do trabalho no Brasil contemporâneo: dinâmica do mercado de trabalho; desigualdades; formas de trabalhos ilegais (escravo infantil).</li> <li>- Compreender a noção de desigualdade, sua presença em diversos campos e o fato de que as diferentes desigualdades muitas vezes se reforçam.</li> <li>- Conhecer interpretações a respeito das desigualdades étnicas no Brasil – Gilbert Freyre, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira.</li> <li>- Inteirar-se do tratamento dado ao racismo pelas leis brasileiras.</li> </ul>
	<p><b>Parte I. Saberes Cruzados</b>  <b>Capítulo 1.</b> A chegada dos “tempos modernos”  <b>Capítulo 3.</b> Saber o que está distante</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as transformações sociais na transição do feudalismo para o capitalismo e construir uma visão geral da consolidação das sociedades modernas.</li> <li>- Relacionar os contextos políticos, cultura e econômico entre si, que propiciaram o nascimento das ciências da sociedade: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.</li> <li>- Compreender o contexto cultural que criou as condições para o nascimento de Antropologia.</li> <li>- Conhecer, analisar e avaliar as consequências sociais das teorias evolucionistas e racialistas que vigoraram de meados do século XIX até meados do século XX.</li> <li>- Identificar argumentos fundamentados no etnocentrismo e no relativismo cultural.</li> </ul>
SEGUNDO	<p><b>Parte II. A sociologia vai ao cinema</b>  <b>Capítulo 7.</b> A metodologia acelerada  <b>Capítulo 11.</b> Sonhos de civilização  <b>Capítulo 12.</b> Sonhos de consumo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os princípios centrais da sociabilidade urbana abordados na sociologia de George Simmel.</li> <li>- Relacionar manifestações culturais do presente a seus processos históricos.</li> <li>- Compreender as relações entre cultura e natureza.</li> <li>- Relacionar identidade cultural a alteridade.</li> <li>- Compreender o conceito de etnocentrismo, identificar situações concretas e analisar as relações de poder nele implicadas.</li> <li>- Identificar as contribuições de Walter Benjamin no que tange à incorporação de novos temas ao trabalho dos sociólogos.</li> <li>- Compreender que os recursos tecnológicos contribuem para a praticidade da vida e, ao lado disso, podem alterar a forma de as pessoas perceberem o mundo.</li> <li>- Construir uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação, particularmente das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).</li> </ul>

	<p><b>Parte III. A sociologia vem ao Brasil</b>  <b>Capítulo 16.</b> O Brasil ainda é um país católico?  <b>Capítulo 17.</b> Qual a sua tribo?  <b>Capítulo 21.</b> O que os brasileiros consomem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar as manifestações religiosas do presente a seus processos históricos.</li> <li>- Entender as mudanças no campo religioso brasileiro e suas implicações no fortalecimento da cidadania: de uma religião oficial para a liberdade de culto e crença.</li> <li>- Entender o sentido de modernização e individualização presente na diversidade religiosa brasileira da atualidade.</li> <li>- Compreender os processos envolvidos na formação das tribos urbanas: a dinâmica entre singularização e pertencimento a um grupo maior, a diferenciação social.</li> <li>- Identificar manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico brasileiro.</li> <li>- Compreender como os padrões de consumo se relacionam com as posições sociais dos indivíduos.</li> <li>- Relacionar padrões de consumo e os valores culturais dos brasileiros.</li> <li>- Compreender o papel da publicidade na formação de padrões de consumo e na elaboração cultural de imagens sobre os consumidores.</li> </ul>
TERCEIRO	<p><b>Parte I. Saberes Cruzados</b>  <b>Capítulo 1.</b> A chegada dos “tempos modernos”  <b>Capítulo 4.</b> Saber as manhas e a astúcia da política</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as transformações sociais na transição do feudalismo para o capitalismo e construir uma visão geral da consolidação das sociedades modernas.</li> <li>- Relacionar os contextos políticos, cultura e econômico entre si, que propiciaram o nascimento das ciências da sociedade: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.</li> <li>- Identificar os fundamentos do pensamento político moderno.</li> <li>- Perceber questões que mobilizam os cientistas políticos e que são pesquisadas pelas Ciências Sociais no Brasil.</li> <li>- Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.</li> </ul>
	<p><b>Parte II. A Sociologia vai ao cinema</b>  <b>Capítulo 9.</b> Liberdade ou segurança?  <b>Capítulo 10.</b> As muitas faces do poder</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.</li> <li>- Perceber as características centrais dos regimes democráticos.</li> <li>- Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.</li> <li>- Compreender a concepção de poder de Foucault: o poder circula nas redes sociais e existe como prática, como sujeições contínuas e multiplicadas.</li> <li>- Analisar os processos históricos que geraram as novas instituições de controle modernas e a formação das sociedades disciplinares.</li> <li>- Identificar situações concretas relacionadas ao poder e biopoder, de acordo com Michel Foucault.</li> </ul>
	<p><b>Parte III. A Sociologia vem ao Brasil</b>  <b>Capítulo 19.</b> Participação política, direitos e democracia  <b>Capítulo 20.</b> Violência crime e justiça no Brasil  <b>Capítulo 22.</b> Interpretando o Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar cidadania e democracia na organização da sociedade brasileira.</li> <li>- Compreender os conceitos de Estado e de regime político com base no estudo do caso brasileiro.</li> <li>- Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças no campo político, identificando seu poder de intervenção nas estruturas.</li> <li>- Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre o fenômeno da violência.</li> <li>- Conhecer abordagens contemporâneas que centram as explicações para a violência na questão institucional: a impunidade, e não a pobreza, como fator explicativo para o crescimento da violência.</li> <li>- Conhecer a abordagem que analisa o fenômeno da violência</li> </ul>

		<p>na perspectiva da socialização – “sociabilidade violenta”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as interpretações feitas por dois intelectuais da sociedade brasileira – o “homem cordial”, de Sérgio Buarque de Holanda, e o “jeitinho brasileiro”, de Roberto DaMatta.</li> <li>- Relacionar as manifestações culturais do mundo rural e a construção de uma “nova ruralidade” na contemporaneidade a seus processos históricos.</li> </ul>
	<p><b>Parte II. A sociologia vai ao cinema</b>  <b>Capítulo 13.</b>  Caminhos abertos pela Sociologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que o conhecimento sociológico não pretende abarcar a totalidade da experiência social. Ele é parcial em função do ponto de vista de quem observa e porque a sociedade está em transformação permanente.</li> <li>- Compreender duas orientações metodológicas presentes na Sociologia: as pesquisas macrossociológicas e as pesquisas microssociológicas.</li> <li>- Aprofundar a compreensão da sociologia como um campo científico distinto de outras formas de saber sobre o mundo social.</li> </ul>