

**Discutindo espaços: apontamentos sobre autoras/es negras/os no ensino de Sociologia a partir da Universidade de Brasília.**

Maria Clara Pereira de Araújo

Bruno Alves Dourado Pereira

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 02: Afro-americanidade no ensino de Sociologia: Contribuições e atravessamentos nas práticas pedagógicas

Discutindo espaços: apontamentos sobre autoras/es negras/os no ensino de Sociologia a partir da Universidade de Brasília.

Belém, Pará

2021

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema principal o fortalecimento das reflexões sobre a presença e a ausência de autoras/es negras/os brasileiras/os como referência no ensino de Sociologia, sejam eles no processo formativo realizado no ambiente universitário ou na práxis no âmbito da educação básica. Embora essa presença seja uma realidade – ainda que incipiente – nos cursos que compõem as Ciências Sociais na Universidade de Brasília (SOUZA, 2018), o cenário acadêmico continua a apresentar e reproduzir o que Grosfoguel (2016) identificou como epistemicídio: “a estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo” (p. 28) e “essas universidades têm operado a partir de um universalismo no qual ‘um (homem ocidental de cinco países) define pelos outros’ o que é conhecimento válido e verdadeiro” (p. 46).

A universidade, como instituição formadora dos profissionais de educação, ocupa uma posição central nessa formação que se torna reflexo daquilo que é transposto para a educação básica, assim como seus métodos e abordagens. Nesse sentido, torna-se essencial a crítica ao currículo universitário e da educação básica no que se refere a reflexão dos impactos desse epistemicídio com o objetivo de dar mais atenção ao pensamento social, pesquisas, escritas, teorias, metodologias e abordagens que estejam fora do eixo das epistemologias hegemônicas, e suas possíveis contribuições para o ensino de Sociologia na educação básica.

Para tanto, procura-se aqui ecoar as vozes de Paulo Freire (1987) e bell hooks (2013) quando pensam a respeito da prática pedagógica e da função social docente frente aos contextos sociais que requerem transformação social urgente, a saber, racismo; sexismo; opressão de classes; opressões identitárias e opressões decorrentes do entroncamento de ambas mencionadas, a fim de que se questione a educação em Sociologia a partir do sujeito supostamente neutro e universal (GROSFOGUEL, 2016).

A escolha de Paulo Freire e bell hooks se dá, dentre várias razões, pela relevância da produção científica de ambos os intelectuais acerca do papel docente na educação. Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), teoriza acerca da educação como prática da liberdade e pensa a ação-reflexão como interativa, culminando na práxis educacional. A intelectual bell hooks (2013) trata da sua experiência sendo estudante de uma escola para

negros nos Estados Unidos, e reflete sobre como o comprometimento de suas professoras com um ideal de ser humano e de sociedade específicos fez com que a educação fosse uma prática de liberdade em sua trajetória. Nesse sentido, ambas experiências fornecem ricos questionamentos para que pensemos o ensino de Sociologia e a prática docente no Brasil.

Dessa forma, a presente pesquisa se encontra estruturada em: (1) metodologia, onde nos debruçamos sobre o *corpus* principal da análise, que se concentra nos programas da disciplina Sociologia Brasileira ofertados pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (SOL/ICS/UnB) entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2020; (2) os pilares teóricos que embasam uma análise crítica breve sobre o ensino de Sociologia e a universidade no Brasil; (3) análise crítica dos dados referentes aos espaços que intelectuais negros ocupam dentro dos programas da disciplina Sociologia Brasileira, ofertadas entre 2014 e 2020 e (4) considerações sobre a articulação desses conhecimentos entre o espaço universitário e o espaço da educação básica do Distrito Federal.

## **Metodologia**

A investigação aqui apresentada possui cunho qualitativo seguindo uma abordagem exploratória (GIL, 2008) e foi elaborada essencialmente a partir de análise documental. Os documentos selecionados foram os programas dos cursos de Sociologia Brasileira do departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (ICS/UnB), do período de 2014 a 2020. Os programas foram obtidos por meio de contato com os professores que lecionaram as disciplinas no departamento, e também via site institucional do departamento de Sociologia da UnB.

A análise dos programas visou levantar quais foram os intelectuais selecionados pelos professores para lecionar na disciplina, e também quais foram os autores mais apresentados ao longo do período determinado. Segundo Alessandra Pimentel (2001, p. 184), “organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo”, e assim procedeu-se a investigação, tendo em vista que nosso foco não estava sobre a perspectiva epistemológica adotada pelos docentes mas sim sobre suas escolhas relativas aos intelectuais presentes no documento.

Em adição, consideramos que a temática é relevante porque o programa é o documento selecionado para orientar os estudantes na disciplina que eles terão contato, assim apresentando um tipo específico de visão de mundo que será selecionada pelo professor e reproduzida para os estudantes, não correspondendo à totalidade de visões possíveis sobre o tema, pela própria impossibilidade de abranger todos os temas existentes em um curso de graduação.

Partimos do pressuposto de que os conteúdos escolhidos para estarem presentes em um programa são também escolhas políticas dos docentes que as fizeram, tendo em vista que selecionar ou não algum intelectual para um programa significará incluir ou não visões de mundos divergentes, questionadoras ou conformistas; revolucionários ou conservadoras e, nesse sentido, o que vai ser apresentado aos discentes será a própria perspectiva do docente que está apresentando a disciplina.

Além do mais, “trabalhando-se bem não existe tema que seja tolo ou pouco importante” (GOLDENBERG, 2004, p. 68) e assim sendo, prosseguimos de forma a identificar padrões de concepção de mundo que estão sendo reproduzidos para os estudantes de graduação na disciplina de Sociologia Brasileira da UnB. Para investigarmos essa suposição de pesquisa, organizamos os programas selecionados em uma planilha cujas colunas representam os semestres dos quais possuímos os programas de Sociologia Brasileira e cujas linhas contêm os dados sobre autores selecionados pelos docentes da disciplina. Os autores foram retirados da parte “Referências bibliográficas” de cada programa, e incluímos tanto os autores da bibliografia básica como da bibliografia complementar.

### **Pilares teóricos: a Sociologia no Brasil, epistemicídio e educação libertadora**

Ao empregarmos esforços para refletir e debater os espaços que intelectuais negras e negros ocupam na Sociologia Brasileira, somos levados a considerar os cenários onde esses intelectuais estão presentes ou ausentes. Os currículos do ensino superior e da educação básica, a formação docente e suas práticas na sala de aula são alguns desses cenários, e entendemos que refletir sobre a institucionalização da Sociologia como disciplina no Brasil, mesmo que de forma breve, pode contribuir para identificar as bases pela qual a universidade brasileira – e também a educação básica – se construiu.

As primeiras instituições de ensino superior foram estabelecidas no país no início do século XIX, em especial após a vinda da família real portuguesa para o Brasil. Mas foi na década de 1930, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/1931) que foi possível o estabelecimento de universidades com moldes próximos aos que conhecemos hoje (MORAES, 2011). Essa gênese universitária se deu junto a características “importadas”, principalmente da Europa, onde destacamos dois exemplos: a instituição do regime de cátedras, baseado no modelo universitário europeu surgido na Idade Média, e a influência de intelectuais europeus na fundação das primeiras universidades brasileiras.

Conforme aponta Fávero (2006), as cátedras eram unidades de ensino e pesquisa que ficavam concentradas nas mãos de um professor, que ocupava o topo da carreira docente de então. Esse modelo se origina nas cátedras medievais, onde os regentes estavam em um nível superior aos dos alunos e comandavam com propriedade as leituras e debates. Tal modelo só seria retirado das universidades brasileiras com a Reforma Universitária de 1968, já no contexto autoritário da Ditadura Militar (1964-1985).

Outro acontecimento relevante é a fundação das primeiras universidades brasileiras. Moraes (2011) ressalta que a Universidade de São Paulo (USP) foi formada em 1934 e no ano seguinte contava com um curso de Ciências Sociais, assim como a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), que havia lançado seu curso superior na área, em 1933. Todas essas contavam com uma forte influência europeia e estadunidense, em especial a USP por contar em seus quadros com intelectuais como Roger Bastide, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, entre outros, vindos da Europa.

A influência do modelo europeu se estendeu também no ensino secundário. No Brasil, a Sociologia como disciplina surgiu primeiramente no nível secundário e só depois no ensino superior (MEUCCI, 2015). Uma das formas de se perceber essa influência é olhando para os manuais didáticos de Sociologia editados na primeira metade do século XX. Conforme aponta Meucci (2001), as obras editadas entre 1931 e 1948 eram baseadas nas concepções teóricas das correntes francesas e estadunidenses, principalmente pela percepção de que nesses países a Sociologia tinha adquirido uma autonomia epistemológica em relação a outras disciplinas. Vale ressaltar que a essa altura a presença de intelectuais do pensamento social brasileiro é notavelmente limitada.

Em adição ao panorama já traçado, consideramos as contribuições de Grosfoguel (2016) como fundamentais para compreender como opera a dominação epistêmica que privilegia o monopólio do conhecimento e a sua concentração em estruturas hegemônicas a partir de um eixo estadunidense-europeu. Essa hegemonia se fundamenta em pilares que têm suas origens no “longo século XVI” (idem, p. 26), período onde a modernidade se inicia com a invasão das Américas, a expulsão dos árabes da Península Ibérica, a escravização de africanos e a perseguição e extermínio de mulheres detentoras de saberes tradicionais na Europa.

O que se denomina epistemicídio deriva de um privilégio epistêmico que prioriza o conhecimento produzido por homens brancos ocidentais (europeus) em relação aos conhecimentos produzidos e praticados por todos aqueles que não fazem parte dessa categoria. Consideramos que isso implica na exclusão de vozes diversas no âmbito acadêmico e universitário, com fortes reflexos nos dias atuais, onde pode-se incluir a produção intelectual de pessoas negras nas epistemologias utilizadas nas universidades brasileiras.

Conforme dito, a referida hegemonia epistemológica se construiu a partir da noção de um “ser imperial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 31), ou seja, um ente que se considera o centro do mundo por já ter conquistado o mesmo. Essa suposição se fundamenta principalmente na hierarquia imposta a qual Grosfoguel (2016) chama de “racismo/sexismo epistêmico”, o que consequentemente gerou, reforçou e manteve um “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista” (idem, p. 32).

Uma vez estabelecido o cenário de epistemicídio e hegemonia do conhecimento e do saber, imposto a partir dos movimentos eurocêntricos de dominação religiosa, racial e de gênero, temos nas contribuições de Freire (1987) e hooks (2013) mais alguns elementos para refletir sobre o problema e pensar alternativas. Essas alternativas, somadas às pontuações de Grosfoguel (2016), se caracterizam pela crítica ao modelo educacional bancário e por um caminho para superá-lo, a educação como prática da liberdade.

A partir de Paulo Freire e sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), concebe-se aqui que a universidade é um espaço onde reproduz-se e perpetua-se, ao longo do tempo, a estrutura estática do conhecimento, baseada em concepções eurocêntricas. Essa perpetuação opera a partir dos indivíduos que estão no papel de educadores e que se supõem detentores do conhecimento. Nesse papel, agem como depositários desses saberes, já delimitados aos

indivíduos que ocupam o papel de educandos, sem levar em consideração as experiências que eles venham a possuir.

Freire complementa:

(..) porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever. A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. (FREIRE, 1987, p. 36)

Nesta perspectiva de educação bancária, a hierarquização dos saberes desfavorece aqueles que se situam à margem, configurando uma superposição do conhecimento. Junto a isso, temos ainda o que Freire denomina “alienação da ignorância” (FREIRE, 1987, p. 43), ou seja, a perspectiva de que a ausência do saber está sempre no outro indivíduo, e nunca naquele que ocupa o papel de detentor do conhecimento.

Essa alienação da ignorância é uma das dinâmicas que fornece condições favoráveis para que a produção de intelectuais negras e negros permaneça à parte dos centros de produção de conhecimento, invisibilizadas ou ignoradas, já que pode ser vista como uma produção intelectual parcial, identitária, a-científica, supostamente não neutra e, portanto, inválida. Freire (1987) e a intelectual negra estadunidense bell hooks (2013) dissertam sobre condições fundamentais para que o panorama bancário da educação e a superposição dos saberes possam ser superados, alijando a produção eurocêntrica do papel hegemônico em favor daqueles saberes marginalizados, onde a produção de intelectuais negras e negros se inclui.

É a educação libertadora que aqui se apresenta como uma ferramenta possível para a conscientização dos indivíduos como seres históricos e questionadores da estrutura existente. bell hooks, em sua obra “Ensinando a Transgredir” (2013) traz que “a teoria não é

intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (p. 86). Essa perspectiva profunda é o que defendemos quando pensamos os problemas em torno da invisibilidade de intelectuais negros e negras no Brasil, a fim de que torne-se nítido o enviesamento da ciência. Teoria alguma existe por si, de forma neutra e atemporal, mas sim é construída por indivíduos que pertencem a um lugar específico, em um período histórico específico e, se as teorias são elaboradas de maneira excludente, isso significa que alguém assim as fez.

A intelectual reforça a crítica feita por Paulo Freire à educação bancária, e ressalta a prática da liberdade como fundamental para a superação das limitações estruturais que permeiam o meio educacional, tomando como parâmetro suas próprias experiências na escola e na educação superior. A educação como prática da liberdade é aquela que preza pela participação de todos os indivíduos inseridos no processo de aprendizagem, e requer a ruptura do modelo que utiliza do espaço educacional para o exercício do controle, da dominação, da autoridade e do poder (hooks, 2013).

Essa transgressão (já que visa romper com o que está posto como neutro e correto) é o reconhecimento de que existem diversos saberes e possibilidades para além do que já está dado, de forma a enfatizar a autonomia e o pensamento crítico de cada um dos estudantes. Para hooks, o meio acadêmico possui professores que reforçam estereótipos racistas e pressupostos de inferioridade intelectual de pessoas marginalizadas, e adiciona: “em alguns ambientes, parece haver uma ligação direta entre o fato de as acadêmicas feministas brancas acolherem obras e teorias críticas de homens brancos e o fato de deixarem de respeitar e valorizar plenamente as ideias críticas e as propostas teóricas de mulheres negras ou de cor” (idem, p. 88). A educação como prática da liberdade rompe com essa hierarquização nefasta.

### **Intelectuais negros na Sociologia Brasileira a partir da Universidade de Brasília (2014-2020)**

Nos debruçamos, então, sobre a questão da presença ou ausência de intelectuais negros e negras nas programas de Sociologia Brasileira da UnB como escopo de nossa investigação. Reunimos nove programas de Sociologia Brasileira, de um universo de treze programas ofertados entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2020, sendo exceções os programas do primeiro semestre de 2016, primeiro semestre de 2017, segundo

semestre de 2017 e segundo semestre de 2018. Estes não integram o *corpus* de análise por questões de indisponibilidade nos sites do Departamento de Sociologia da UnB ou por não terem sido fornecidas pelos docentes que as ofertaram.

Procedemos com o levantamento da quantidade de autores que integram os nove programas de curso selecionados. Optamos por não distinguir entre bibliografia principal e bibliografia complementar em razão de prezarmos por uma análise mais ampla. O levantamento resultou em 389 autores divididos pelos nove programas, como demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 1. Quantidade de autores nos semestres/anos**

Semestre/Ano	2/2014	1/2015	2/2015	1/2016	2/2016	1/2017	2/2017
<b>Quantidade de autores nos programas</b>	21 autores	22 autores	28 autores	Não disponível	25 autores	Não disponível	Não disponível

Semestre/Ano	1/2018	2/2018	1/2019	2/2019	1/2020	2/2020
<b>Quantidade de autores nos programas</b>	28 autores	Não disponível	43 autores	25 autores	86 autores	86 autores

*Fonte: informações levantadas na pesquisa.*

Desse universo de 389 autores indicados, depois de eliminadas as inserções comuns aos nove programas, chegamos ao número de 125 autores presentes. Em seguida, fazendo distinção entre intelectuais brancos e intelectuais negros, encontramos 115 autores brancos (sem distinção de gênero) com 358 inserções nos programas e 9 autores negros (sem distinção de gênero) com 20 inserções nos programas. Encontramos, nos programas, a presença de um intelectual indiano, que não corresponde às nossas interpretações de pessoas negras e brancas e, portanto, está fora das tabelas subsequentes. O autor foi inserido duas vezes nos programas.

**Tabela 2. Quantidade de autores negros e brancos (sem distinção de gênero) nos programas**

<b>Autores brancos</b>	<b>Vezes que aparecem nos programas</b>	<b>Autores negros</b>	<b>Vezes que aparecem nos programas</b>
115 autores	358 vezes	9 autores	20 vezes

*Fonte: informações levantadas na pesquisa.*

Distinguindo os intelectuais por gênero e raça, obtivemos 103 autores brancos, presentes 324 vezes; 12 autoras brancas, presentes 34 vezes; 5 autores negros, presentes 17 vezes; e, por último, 4 autoras negras, presentes 3 vezes nos programas. Os dados foram descritos em ordem decrescente de presenças nos programas.

**Tabela 3. Quantidade de autores negros e brancos (com distinção de gênero) nos programas**

<b>Autores brancos</b>	<b>Vezes que aparecem nos programas</b>	<b>Autoras brancas</b>	<b>Vezes que aparecem nos programas</b>
103 autores	324 vezes	12 autoras	34 vezes

<b>Autores negros</b>	<b>Vezes que aparecem nos programas</b>	<b>Autoras negras</b>	<b>Vezes que aparecem nos programas</b>
5 autores	17 vezes	4 autoras	3 vezes

*Fonte: informações levantadas na pesquisa*

Tendo ainda os nove programas de Sociologia Brasileira analisados em perspectiva, constatamos que do total de 125 autores apenas oito deles (todos homens brancos, com 10 ou mais inserções cada) detêm 102 inserções nos programas, aproximadamente  $\frac{1}{4}$  do total de inserções se considerarmos o universo de 125 autores. A maioria desses oito autores se localiza no que pode-se denominar de clássicos do pensamento social brasileiro, conforme mostra a tabela a seguir:

**Tabela 4. Autores e quantidade de vezes que aparecem nos programas**

<b>Autores</b>	<b>Vezes que aparecem nos programas</b>
Caio Prado Júnior	18 vezes
Gilberto Freyre	15 vezes
Antônio Candido	14 vezes
Fernando Henrique Cardoso	12 vezes
Florestan Fernandes	11 vezes
Sérgio Buarque de Holanda	11 vezes
Joaquim Nabuco	11 vezes
Mário de Andrade	10 vezes

*Fonte: informações levantadas na pesquisa.*

Tem-se aqui um conjunto de informações que demonstram uma enorme disparidade na presença de intelectuais negras e negros nas programas das universidades, em específico na disciplina de Sociologia Brasileira na Universidade de Brasília. Essa presença é ínfima em relação à presença de autores e autoras brancas, chamando ainda mais atenção a presença de autores brancos em relação à presença de mulheres negras.

Os autores brancos aparecem 324 vezes nos programas de Sociologia Brasileira, e as intelectuais negras aparecem 3 vezes nos programas da disciplina. Afirmamos novamente nosso alinhamento ao que afirma bell hooks (2013), quando traz que, socialmente, dá-se um menor valor à produção intelectual negra em relação à produção intelectual branca. Em adição, vemos também que a perspectiva de que um epistemicídio se confirma, à medida que as narrativas negras são colocadas em uma posição secundária ou inexistente frente a teoria intelectual elaborada por pessoas brancas na disciplina analisada.

Os dados citados demonstram que há uma preponderância de uma perspectiva ocidental eurocêntrica branca sobre a perspectiva negra, mesmo que a perspectiva dos intelectuais negros não seja necessariamente revolucionária (e que pode sim fazer coro às vozes hegemônicas), estes não se encontram presentes nos programas da disciplina de maneira expressiva. Importante relatar também que as autoras e autores negros só passaram a figurar nos programas de Sociologia Brasileira a partir do ano de 2018, não tendo sido observada presença anteriormente.

A atenção à produção intelectual negra na disciplina é muito recente, mesmo que autores como Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez tenham produzido algumas de suas principais obras no século passado, respectivamente “Genocídio do Negro Brasileiro: um processo de racismo mascarado”, em 1978 e “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, em 1983, e já questionassem a presença do negro em espaços de poder e/ou de subalternidade. Os resultados apresentados demonstram que a narrativa preponderante em Sociologia Brasileira – disciplina que trata do Brasil, país que possui mais da metade de sua população autoidentificada como negra (IBGE, 2020) - é branca e masculina.

### **Currículo e legislação: pontes entre a universidade e a escola**

Parte importante da prática educativa diz respeito ao que se encontra disposto nos currículos educacionais. O currículo é o documento que organiza e sistematiza os conteúdos básicos que deverão estar presentes tanto na escola quanto na universidade, além de trazer consigo as suas concepções de ser humano, de sociedade, de trabalho, de família, de meio ambiente e demais temas que serão abordados no cotidiano escolar e universitário.

Ao pensarmos a presença ou ausência de intelectuais negras e negros nos currículos, especificamente nos programas de Sociologia Brasileira da Universidade de Brasília (UnB), é importante fazer o paralelo entre a organização curricular, a seleção de autores das programas e o impacto que isso causa na formação dos futuros profissionais que dispõem desses programas, seja pela escolha de quem estará presente ou pela exclusão de tantos outros intelectuais possíveis. Segundo Michael Apple (1982, p. 44):

Um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade. Assim, nos termos de Mannheim, pode ser necessário

particularizar a “realidade” que é selecionada, preservada e distribuída pelas escolas e outras instituições culturais, a fim de que essa realidade possa ser vista como uma “construção social” específica que pode não estar a serviço dos interesses de todos os indivíduos e grupos da sociedade.

Nesse sentido, seguindo o raciocínio de Apple, não é equivocado pensar que a ausência de intelectuais negras e negros nos programas de Sociologia Brasileira da UnB diz respeito a uma relação de controle do conhecimento considerado próprio à formação do sociólogo/cientista social na instituição. Em adição, por esta mesma ausência, se normaliza o lugar de produção do conhecimento como o lugar natural de pessoas brancas, onde estas falam, teorizam, refletem, estabelecem qual é a identidade brasileira e quais são os problemas do Brasil. Em última instância, normaliza-se que são esses os teóricos que definem o que é o Brasil e também constrói-se o oposto: o local da pessoa negra no Brasil não é o local de produção do conhecimento científico.

Por mais que as pessoas negras não figurem enquanto intelectuais presentes nos programas de Sociologia Brasileira da UnB, é fato que o negro já ocupa a posição de objeto de pesquisa nas Ciências Sociais há muito tempo. Afirma Andréa Paiva (2015, p. 180) que “o termo ‘negro’ foi objeto de obsessão por diferentes autores. A busca por definições do que é ser ‘negro’ retrata um exercício constante no pensamento social brasileiro, principalmente na memória coletiva (...)” e, portanto, as pessoas negras são socialmente aqueles dos quais se fala, não aqueles que falam por si e sobre si.

Se os programas são os documentos que reúnem os autores considerados relevantes para a formação acadêmica e profissional da/o estudante e nos programas de Sociologia Brasileira não estão presentes os intelectuais negros e negras de maneira expressiva, isso significa dizer que esses intelectuais e suas teorias não estão sendo considerados como importantes para a formação das/os futuros sociólogos e sociólogas da Universidade de Brasília.

Os estudantes não tiveram contato, no período analisado da disciplina de Sociologia Brasileira, com grande parte do pensamento intelectual negro, mesmo que seja possível elencar uma quantidade considerável de intelectuais negras e negros que escreveram a partir de suas subjetividades (RIOS, 2009) e se debruçaram sobre os mais diversos temas – Carolina Maria de Jesus, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura,

Lélia Gonzalez, Joel Rufino, Beatriz Nascimento, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, Edison Carneiro, Cidinha da Silva, entre tantos outros.

Silva (2007) aponta um caminho possível pelo qual os saberes contidos no ensino de Sociologia trilham entre a sua elaboração nas universidades e a sua prática na educação básica. Nesse sentido, existem três espaços por onde esses saberes transitam e passam pelo processo de transformação dos conhecimentos, discursos e textos das Ciências Sociais como campo científico/acadêmico para serem traduzidos em disciplina escolar: o espaço da contextualização, o espaço da recontextualização pedagógica oficial e o espaço da recontextualização pedagógica no âmbito escolar.

O primeiro espaço, o da contextualização, se localiza nos centros formuladores de teorias como as universidades, na graduação e na pós-graduação. Ali, a partir da ciência de referência (considerada pura), serão “formulados os currículos, que sistematizarão o ensino e a aprendizagem” (SILVA, 2007, p. 407). O segundo espaço se refere aos órgãos oficiais e educacionais que enquadram o saber gerado no primeiro espaço no dispositivo pedagógico dominante (o que torna esses saberes impuros). O terceiro espaço já se configura pelo ensino da ciência de referência como disciplina escolar, recontextualizada para a educação básica e, portanto, “impura” (idem, 2007, p. 408).

Assim sendo, tendo em vista que os programas da disciplina analisada não possuem um expressivo contingente de intelectuais negros e negras (principalmente se comparados aos intelectuais brancos e brancas) como leitura obrigatória e complementar para os estudantes que cursaram Sociologia Brasileira, tem-se que o processo de transposição dos conteúdos da universidade para os saberes escolares não contarão com esses mesmos intelectuais, tendo em vista que não houve aprofundamento em relação às teorias negras na própria formação dos/as docentes.

Ao olharmos para o currículo em movimento do novo ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2020), temos a indicação de um currículo que, considerando as múltiplas complexidades da prática pedagógica, propõe uma visão mais complexa e plural a partir das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse sentido, os termos pedagógicos e epistemológicos contidos no currículo apontam para uma interdisciplinaridade e transversalidade entre os componentes curriculares desse núcleo com outros campos do saber.

Em determinados pontos da fundamentação das propostas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no que tange à disciplina de Sociologia, encontramos indicações para que o professor em formação contínua realize, na sua relação com o meio pedagógico e com o estudante, um “exercício sistemático de deslocamento de saberes e epistemologias” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 93), dentre elas a epistemologia negra (ou, como entendemos, produzida por pessoas negras).

Há também um indicativo para que a decolonialidade seja um instrumento para a desconstrução de estereótipos e estigmas socialmente construídos (idem), o que é reforçado – conforme exposto pelo próprio Currículo em Movimento – pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 11.645/2008 (ensino de história afro-brasileira e indígena, respectivamente). No entanto, o que fica explícito é a função da Sociologia como fundamental para o processo de desenvolvimento de um olhar sociológico nos estudantes, ou seja, o estranhamento da construção social da realidade como uma competência que permite a eles o exercício da interpretação e da crítica dessa realidade.

Apesar dessas indicações imprescindíveis, não identificamos na estrutura do Currículo em Movimento prescrições mais explícitas para direcionar o deslocamento epistemológico em relação à sugestão de epistemologias negras (ou a partir de pessoas negras). Diante disso, a presença de intelectuais negros não fica garantida na educação básica, à medida que essa presença também é extremamente reduzida em um dos principais polos de formação do professor, que é a universidade.

Um contraponto a essa situação pode ser a efetiva aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de Sociologia, que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira. De acordo com Laborne e Santos (2017), embora não haja uma concordância sobre o percurso em que se desenvolvem as relações entre indivíduos e estrutura social e uma profusão de teorias sociológicas para entender tal dinâmica, a preparação do estudante para a análise crítica de objetos e fenômenos é algo que a Sociologia fornece como disciplina escolar.

Essa contribuição se incrementa a partir da prática da imaginação sociológica, que leva ao estranhamento das relações étnico-raciais presentes no Brasil (LABORNE; SANTOS, 2017). Assim, a Lei 10.639/2003 se torna facilitadora da capacidade de professor e estudante desenvolverem uma “análise sociológica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira”

(idem, 2017, p. 75), tendo como adicional a possibilidade de percepção da historicidade dessas mesmas relações étnico-raciais.

Ainda assim, Peçanha (2018) coloca como desafio pedagógico duplo a associação da efetividade da Lei 10.639/2003 com o ensino de Sociologia, pois preza tanto pela produção do conhecimento sobre as relações étnico-raciais no Brasil como pela construção de um saber escolar, a partir desses conhecimentos. Esse duplo desafio se escancara e se aprofunda à medida que percebemos a legislação como um dispositivo que se apresenta em desarmonia com a “tradição epistemológica desenvolvida nos sistemas de ensino” (PEÇANHA, 2018, p. 2).

De toda forma, embora em descompasso, a legislação abre espaço para o a renovação da produção epistemológica e pedagógica para uma educação antirracista. Nesse sentido, a partir do ensino de Sociologia, comprometido com a Lei 10.639/2003, há também fomento à proposição de mudanças em conceitos caros, como identidade nacional; identidade dos sujeitos; interpretação da história; e o questionamento profundo dos marcos eurocêntricos do pensamento moderno que se fazem presentes na estrutura educacional brasileira (PEÇANHA, 2017).

### **Considerações finais sobre intelectuais negras/os e o ensino de Sociologia**

Com base nas informações apreendidas por nós, em nossa investigação, averiguamos que, no que diz respeito aos programas dos cursos de Sociologia Brasileira na UnB, a indicação bibliográfica majoritária é de intelectuais brancos falando sobre o negro na sociedade brasileira ou sobre relações raciais, e poucos exemplos de intelectuais negros falando de si, da sua presença na sociedade ou da sua visão de sociedade. É de fundamental importância que os dados coletados sejam interpretados como uma lacuna a ser preenchida nos programas, nos discursos dos professores, no cotidiano acadêmico e na prática pedagógica dos docentes de Sociologia.

A pesquisa apresentada não tem a intenção de exaurir toda as possíveis discussões acerca de raça e Sociologia Brasileira, mas sim de se demonstrar um caminho possível para problematizar as ausências e presenças de intelectuais negras e negros na academia. As universidades brasileiras se estruturaram a partir de moldes europeus e estadunidenses, e a Sociologia, em sua constituição enquanto disciplina no Brasil, também foi fortemente

impactada pelos mesmos moldes. Como resultado, os saberes ocidentalizados, advindos de homens brancos, são os saberes considerados como válidos ou científicos, sendo invisibilizada, excluída, diminuída e menosprezada a produção científica negra.

A essa prática dá-se o nome de epistemicídio, e é possível notar o epistemicídio quando falamos da anulação da perspectiva negra nos programas de Sociologia Brasileira. O conhecimento produzido nas universidades é posto como referência para a educação básica, e uma vez que a Lei 10.639/2003 garante espaço para as discussões e debates sobre ensino de história e cultura afro-brasileira, além de etnicidade, raça e educação antirracista, não necessariamente o docente de Sociologia terá arcabouço teórico para preencher o espaço fornecido pela lei, já que sua formação foi direcionada às práticas de anulação do discurso teórico negro.

O indicativo que existe no Currículo em Movimento versa sobre o exercício de deslocamento de epistemologias, no que se inclui a epistemologia negra. No entanto, não há nenhum direcionamento de como fazer esse deslocamento epistemológico, tendo em vista que o documento aparenta confiar na formação acadêmica do profissional que vai lecionar sociologia, seja ela a graduação, seja a formação inicial e continuada (FIC).

Desta forma, concebemos que a educação libertadora é a chave para que se incluam os intelectuais negros na produção do conhecimento, e estes se tornem referências epistemológicas tanto para os professores quanto para os estudantes. Além disso, à medida que os intelectuais negros forem cada vez mais inclusos nas graduações, eles passarão a estar presentes também nas práticas pedagógicas dos docentes que lecionam Sociologia, fazendo com que a disciplina cumpra o papel que dela se espera: o de abrir espaços para o estranhamento, o questionamento e transformação da realidade.

### **Referências bibliográficas**

APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e Currículo*. 1a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de Abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro - RJ, abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 03 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília - DF, jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 09 mar. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. SEEDF, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. v. 23E-book.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. Educar. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. 8a ed. São Paulo: Editora Record, 2004. v. 39. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>>.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 1a edição ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. E-book. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1xr5O5DFbn5HJc6vQuHXwxdmtW\\_iakcWT/view?fbclid=IwAR0f6C\\_plG9qHXbMlfE1OIdGpkaNkLJFdKd4sOlqa2ZgrYUJoGCg8pQrNFM](https://drive.google.com/file/d/1xr5O5DFbn5HJc6vQuHXwxdmtW_iakcWT/view?fbclid=IwAR0f6C_plG9qHXbMlfE1OIdGpkaNkLJFdKd4sOlqa2ZgrYUJoGCg8pQrNFM)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. ISBN 978-85-240-4530-1. IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 03. mar. 2021.

LABORNE, Ana Amélia de Paula; SANTOS, Simone Maria. Ensino de Sociologia e formação docente: a contribuição da Sociologia para a implementação da Lei 10.639/2003. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, v.1, n.1, p. 69-77, Jan/Jun. 2017.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

\_\_\_\_\_. Os Primeiros Manuais Didáticos de Sociologia no Brasil. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.6, n. 10, 121-158, 1º semestre de 2001.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade. Caderno Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. PENSANDO A QUESTÃO DO NEGRO BRASILEIRO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: breves reflexões sobre a cultura afro-brasileira. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 19, p. 179–198, 2015.

PEÇANHA, Layla Vítório. Duplo desafio pedagógico: Lei 10.639/03 e o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. In. X CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2018, Uberlândia. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares#L> Acesso em: 05 mar. 2021.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso em uma pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, v. 114, p. 179–195, 2001.

SOUZA, Maria Angélica Lima de. Epistemicídio: o silenciamento de vozes negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. 2018. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/25416> Acesso em: 07 mar. 2021.