

PENSANDO A QUESTÃO DO NEGRO BRASILEIRO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: breves reflexões sobre a cultura afro-brasileira

ANDRÉA LÚCIA DA SILVA DE PAIVA¹

Resumo

A questão do negro na sociedade brasileira sempre esteve envolvida em diferentes e complexos aspectos econômicos, políticos e culturais. Interessante perceber como o termo “negro” sempre foi objeto de reclassificações simbólicas e de ressignificações. Essa busca por definições do que é ser “negro” retrata um exercício constante no pensamento social brasileiro, sobretudo na memória coletiva, tornando-se uma discussão importante para a descoberta da alteridade. É com base nessas questões que este trabalho tem como objetivo pensar a importância dos estudos afro-brasileiros no ensino de sociologia. Ao partir das experiências docentes, como base o Currículo Mínimo de Sociologia 2012 e a Lei nº 11.645/2008, buscamos refletir sobre a cultura afro-brasileira enquanto exercício de desnaturalização e estranhamento do aluno no campo educacional.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira. Memória coletiva. Ensino de sociologia.

Abstract

THINKING THE QUESTION OF BRAZILIAN BLACK IN SOCIOLOGY OF EDUCATION TEACHING: brief reflections on the african-Brazilian culture

The issue of blacks in Brazilian society has always been involved in different and complex economic, political and cultural. Interesting to see how the term “black” has always been object of symbolic reclassifications and resignifications. This search for definitions of what is to be “black” portrays a constant exercise in Brazilian social thought, especially in the collective memory, making an important discussion to the discovery of otherness. Based on these questions that this work aims to reflect the importance of african-Brazilian studies in teaching sociology. When from teaching experiences, based on the minimum of sociology curriculum 2012 and the Law nº 11,645 / 2008, we reflect on the african-Brazilian culture as exercise denaturalization and strangeness of the student in the educational field.

Keywords: African-Brazilian culture. Collective memory. Sociology of education.

1 Doutora em Ciências Humanas (Antropologia Cultural) pela UFRJ; mestre em Memória Social e Documento pela UNIRIO; e Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ. Atualmente, professora do Departamento de Ciências Sociais (COC) da UFF de Campos dos Goytacazes.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo pensar a importância dos estudos afro-brasileiros no ensino de sociologia.

Ao fundamentar a relação entre o negro brasileiro e a escola, partimos da discussão teórica do conceito de memória coletiva não como se tratando de uma mera repetição do passado, mas como uma construção continuamente realizada no presente (HALBWACHS, 1990). A proposta desafiadora é tomar o conceito de memória enquanto categoria capaz de fundamentar a discussão sobre a cultura afro-brasileira e o ensino de sociologia. Partimos de uma premissa: a juventude dispõe de memórias e, quando o discente desperta para pensar a relação entre a disciplina e um tema, tende a apresentar ressignificações sobre o espaço e tempo de onde se narra.

Se as lembranças são capazes de conduzir os indivíduos às cenas vivenciadas em conjunto, em que tempo e espaço apresentam-se como meios de concretizá-las, o estudo sobre a questão negra e a cultura afro-brasileira no município de Campos dos Goytacazes torna-se um exercício desafiador para a compreensão da memória coletiva local e nacional. Pensada enquanto categoria socialmente construída, a memória da cultura negra constitui-se como um fenômeno social capaz de ligar os indivíduos através de questões, como a religiosa, existentes em seu conjunto de valores, crenças e práticas transmitidas oralmente ao longo do tempo.

No entanto, o quê, como e por que falar a respeito de uma memória afro-brasileira nas aulas de Sociologia? É fato que a questão do negro na sociedade brasileira sempre esteve presente nas pesquisas acadêmicas das Ciências Sociais. 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, tornando-se uma discussão importante para a descoberta da alteridade. Mediante esses desafios, buscamos mostrar a necessidade do conceito de memória como um dos elementos importantes para a inserção do ensino afro-brasileiro no cotidiano escolar.

Porém, essas questões trazem desafios: quais são os principais desafios e tensões enfrentados pelos docentes na implementação da Lei nº 11. 645² que traz a

2 A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, traz a obrigatoriedade, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, privados e públicos, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. A proposta é fazer com que o conteúdo programático inclua diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena, bem como o negro e o índio na formação da sociedade nacional, visando ao resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. A história e cultura afro-brasileira (assim como a indígena) passam a ser ministradas em todo o currículo escolar, sobretudo nas áreas de educação artística, literária e da história brasileiras.

obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena? Há uma qualificação docente para a discussão do tema? Qual a recepção dos discentes com a temática? Como é estabelecida a relação entre a teoria e a prática docente? De que forma os professores das áreas humanas vêm inserindo o conteúdo em suas diferentes problemáticas, principalmente a relação entre o conteúdo da lei com base nos currículos mínimos? Qual o imaginário traçado sobre os negros e os indígenas na escola? Quais os registros de memórias presentes na formação docente e entre os discentes a respeito da cultura afro-brasileira?

Ao partir das experiências docentes, tomando como base o Currículo Mínimo de Sociologia 2012 e a Lei nº 11.645/2008, buscamos refletir sobre a cultura afro-brasileira enquanto exercício de desnaturalização e estranhamento do aluno no campo educacional, apresentando como campo de observação os estágios de licenciatura nas escolas do Ensino Médio no município de Campos dos Goytacazes, localizado no estado do Rio de Janeiro.

1 Despertando a imaginação sociológica: breves memórias coletivas sobre o negro brasileiro nas Ciências Sociais

Visando pensar quem é o negro brasileiro, é necessária a contextualização de uma memória que vem ao encontro das discussões atuais, em especial à formação daquilo que estamos por definir como identidades negras. Trata-se de compreender marcos históricos da construção social do conceito de raça nas Ciências Sociais fundamentais para a prática docente.

Se há diferentes maneiras de abordar a questão, a busca pelo conceito pode se tornar uma atividade interessante no contexto escolar. Como já afirmava Emille Durkheim (2010, p. 175):

Se os conceitos fossem apenas ideias gerais, não enriqueceriam muito o conhecimento; pois o geral, como já dissemos, não contém nada mais que o particular. Mas, se eles são, antes de tudo, representações coletivas, acrescentam àquilo que nossa experiência pessoal pode nos ensinar tudo que a coletividade acumulou de sabedoria e de ciência ao longo dos séculos. Pensar por conceitos não é simplesmente ver o real pelo lado mais geral: é projetar sobre a sensação uma luz que a ilumina, a penetra e a transforma.

“Negro” seria, assim, um dos conceitos que descrevem nossas diferenças, e cultura brasileira seria o conjunto de bens e pensamentos físicos e simbólicos que, ao mesmo tempo que nos individualiza, revela nossas diversidades.

Ao longo do contexto histórico, nas Ciências Sociais, o conceito de “negro” deixa de ser uma “raça” ou mesmo uma condição fenotípica, para se tornar um dos pontos lógicos constituídos pela noção de culturas.

Interessante perceber como o termo “negro” sempre foi objeto de reclassificações simbólicas e de ressignificações. Câmara Cascudo, em seu *Dicionário de folclore brasileiro* (2001), chega a descrever seis classificações para contar a história do negro: “Negrinho do Pastoreio”, “Negro”, “Negro Onça”, “Negro Novo”, “Negro Preto” e “Negros da Costa”. Essa busca por definições do que é ser “negro” retrata um exercício constante no pensamento social brasileiro.

Trabalhar com a questão da identidade partindo de perguntas como “o que é ser negro na sociedade brasileira?” pode se apresentar como uma atividade de ensino importante para a explicação das manifestações afro-brasileiras no Brasil, por exemplo. A memória nacional tende a criar um imaginário social que se reproduz em memórias coletivas.

Por sua vez, o conceito de cultura afro-brasileira em diferentes obras e movimentos sociais está ligado a uma memória de resistência social e cultural.³ Centrada na religiosidade e diante das teorias deterministas e evolutivas, especialmente nos primeiros momentos, o negro brasileiro não deixou de participar de trocas de saberes com a cultura dominante da época, embora em condição extrema de desigualdade (PRANDI, 2000).⁴

Porém, é preciso trazer à tona, em conjunto com esses contextos, a discussão a respeito do etnocentrismo provocado sobre o olhar do descobrimento do Novo Mundo pelos europeus. Ao discente cabem essas reflexões mais aprofundadas. É preciso desafiá-lo a se perceber como ator e não mero coadjuvante nas ações e interpretação que realiza no cotidiano em que vive. A visão etnocêntrica sobre algo existe porque é socialmente construída pelos indivíduos. A análise a seguir versa sobre essa ação:

Preso entre a dupla tentação de condenar experiências que o chocam efetivamente e de negar as diferenças que ele não compreende intelectualmente, o homem moderno entregou-se a toda espécie de especulações filosóficas e sociológicas para estabelecer vãos compromissos entre estes polos contraditórios, e para apercebera diversidade das culturas procurando suprimir nesta o que ela contém, para ele, de escandaloso e chocante. (LÊVI-STRAUSS, 1973, p. 20).

3 Segundo os debates dos anos 80 presentes no Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN/Rio de Janeiro), no Instituto de Pesquisa Afro-Brasileiro (Ipeafro/São Paulo) e na Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (Secneb/Salvador), há alguns pontos centrais para novas posturas éticas e científicas em relação ao negro e à cultura afro-brasileira: o primeiro está no fato de a cultura e a religião de origem afro-brasileira expressarem visões que dão sentidos à vida e provocam a existência de ações para mantê-las. O segundo está na construção, de origem diversa, das tradições religiosas afro-brasileiras, marcadas e constituídas pela diversidade e diferença, mas capazes de constituir uma unidade cercada de seus rituais. O terceiro diz respeito à própria existência: “Em síntese, o negro, negro mestiço, afro-descendente ou afro-brasileiro é ser, tem e sustenta um comum pertencimento a uma etnia ou uma *comunitas*, integrante da população nacional brasileira [...]” (FRANCISCO, 2006, p. 143).

4 Segundo Prandi (2000), a respeito dos estudos sobre a religião afro-brasileira, as obras de Roger Bastide *Le candomblé de Bahia*, publicada em 1958, e *Les religions africaines au Brésil*, publicada em 1960, são indispensáveis à questão apresentada.

Em experiências docentes, muitos alunos trazem um imaginário classificatório quanto à questão racial pela “cor”. Em uma aula sobre a temática racial, deveríamos correlacionar a surpresa da quantidade de “cores/raças” à diversidade cultural. Como já diria Lèvi-Strauss (1973, p. 11): “Existem muito mais cultura do que raças humanas.”

Compreendemos, assim, um pressuposto básico de observação sobre as culturas humanas: sua diferenciação entre si; se essas diferenciações são postas para se anularem ou se contradizerem ou até mesmo concorrerem para a formação de um conjunto harmonioso. Devemos conduzir, junto ao discente, a necessidade de pesquisa sobre o tema,⁵ pois uma das formas centrais de análise sobre a cultura afro-brasileira está em desvendar e problematizar a questão do negro na sociedade brasileira. Compreender culturas é, primeiramente, pensar quem são aqueles que a produzem e por que ainda a desenvolvem.

As discussões sobre a questão negra brasileira circulam entre a desigualdade e a diferença entre os homens, ganhando maior destaque no século XVIII. No entanto, é no século XIX que surge a noção do “racismo científico”, a partir da afirmação da superioridade europeia e inferioridade de outros povos não europeus. Nesse século, o racismo aparece como um instrumento de imperialismo que apresentava uma justificativa “natural” para a hegemonia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo. O darwinismo social e o evolucionismo contribuíram para o desenvolvimento do pensamento etnocêntrico (SCHWARCZ, 1996, 2011). O etnocentrismo aos demais povos vistos como não europeus percorre a discussão da cultura no singular, e não de culturas, no plural.⁶

É preciso pensar a relação desses pensamentos com o contexto brasileiro. O pensamento exógeno⁷ passa a ser importado e aceito por muitos estudiosos do

5 Podemos citar, para o início de uma problematização sobre o tema, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1976, em que os brasileiros puderam atribuir a sua cor ao pesquisador, resultando em uma “Aquarela brasileira”, com a classificação de 136 cores diferentes (SCHWARCZ, 1998).

6 No contexto brasileiro, segundo Silvio Romero, da Faculdade de Direito de Recife, e outros juristas da época, o futuro da nação dependia de intelectuais como eles, que empregavam as ideias evolucionistas e darwinistas sociais na realidade brasileira (SCHWARCZ, 2011). A primeira definição de cultura formulada pelo ponto de vista antropológico foi atribuída por Edward Tylor. Ao buscar demonstrar que a cultura poderia ser objeto de um estudo sistemático, visto se tratar de um “fenômeno natural”, com causas e regularidades, formulou análises sobre o processo cultural e a evolução (LARAIA, 1986). Nesse discurso, não se identifica a cultura no plural, mas na sua singularidade (BOAS, 2010).

7 O termo “eugenia” (*eu*:boa; *genus*:geração) foi criado em 1883, pelo cientista britânico Francis Galton, lidando com a ideia de que a capacidade humana estava exclusivamente ligada à hereditariedade e pouco devia à educação (SCHWARCZ, 1996). Esse conceito esteve na pauta das discussões a partir da década de 1920, objetivando adotar medidas necessárias para o país considerado enfermo pela miscigenação. As teorias raciais determinista e evolucionista foram consolidando a noção de superioridade racial e atuavam como justificativas para o “atraso” do Brasil em relação ao mundo ocidental ao afirmar que uma nação de raças mistas estaria fadada ao fracasso.

século XIX. Se, por um lado, as teorias deterministas dispunham de grande aceitação, sobretudo em um período em que o país passava pela reconstrução da nação após o fim da escravidão e do império, é importante destacar que, a partir da segunda metade do século XIX, as teorias racistas, em especial a darwinista social, permeavam o campo do ensino superior, mantendo-se importante instrumento para análise até o início do século XX.

Tais teorias se tornam menos frequentes a partir do ano de 1920, sobretudo na década de 1930, quando surgem o mito da democracia racial e a fábula das três raças. Surgem os mitos fundadores de uma memória nacional sobre o negro brasileiro presente em obras clássicas das Ciências Sociais: a “fábula das três raças” e a “democracia racial”.

No mito de origem de formação da sociedade brasileira, Gilberto Freyre aparece como autor central. Com efeito, o marco considerado como a transição da ideologia da supremacia branca do século XIX para a democracia racial está na publicação do livro mais famoso de Gilberto Freyre, a saber, *Casa-grande e senzala*, em 1933. Inspirado por Franz Boas, tenta demonstrar que a miscigenação é uma especificidade do povo brasileiro, tornando-a positiva e destacando as contribuições da cultura brasileira à civilização.⁸ A obra de Freyre dialoga com os autores deterministas geográficos e raciais que atribuíam situações de malefícios à sociedade brasileira pela mistura de raças e pelo clima tropical.

Essa obra, assim como o autor, é tema presente em alguns materiais didáticos de Sociologia quando se aborda o preconceito racial. A obra de Freyre tem sua relevância ao trazer a questão racial como uma questão fundamental a partir da fábula de mistura das três raças: branco, negro e índio. Freyre traz discussões sobre a singularidade de nosso processo de socialização e de formação. Sua obra apresenta textos dos missionários religiosos e de viajantes do século XIX no Brasil, durante o período colonial, apontando a existência de uma sociedade de raças mistas, que descreviam, muitas vezes, com horror, as práticas mestiças e a presença de um catolicismo adoçado (SCHWARCZ, 1996).

O contexto da industrialização e modernização da era Getúlio Vargas se destaca pela harmonia nacional, negando a hierarquia racial. Cria-se uma nova visão de mundo: a memória nacional em que os negros e o aspecto de sua cultura tornam-se destaques. Nesse contexto, temos tentativas de ressignificação da

8 Há, no contexto nacional, tentativas de valorizar a miscigenação. Na literatura, outros intelectuais, como Euclides da Cunha, Mário de Andrade (com a obra *Macunaíma*, em 1928 – um personagem preto que vira branco, enquanto um de seus irmãos transforma-se em índio e o outro permanece negro) e Jorge Amado (a partir de obras como *Tenda dos milagres*, que apontava que os problemas raciais só poderiam ser resolvidos pela mistura de sangue).

memória negra, como a escolha de Nossa Senhora Aparecida, uma santa negra como padroeira do país; a valorização da capoeira, antes proibida; a feijoada, dita como “comida de escravo”, que passa a ser “fabricada” como prato típico da culinária brasileira; a criação do sambódromo, destacando o carnaval; a mulher mulata como símbolo nacional de beleza, para citar alguns exemplos (SCHWARCZ, 1998). Alguns docentes que lecionam a disciplina Sociologia, em observação em campo, apresentam a “democracia racial” como solução e finalização da explicação sobre a temática racial. No entanto, há uma necessidade em problematizar essa visão democrática das raças.

As análises de Arthur Ramos (2007, p.57) ao apontar a história como uma mistura de símbolos, de crenças e de ritos – o que o autor denomina por “elementos efetivo-dinâmicos” que foram transmitidos ao inconsciente coletivo, constituindo, assim, uma “tradição anômica” e um “inconsciente folclórico” – contribuem para pensar o folclore negro e sua nascente africana como formas para os questionamentos sobre a democracia racial:

No Brasil, os negros copiaram os velhos autos populares trazidos pelos colonizadores, aproveitando-lhes a tessitura para contar a sua própria história. Esses autos peninsulares eram sobrevivências de velhos romances históricos (*Cid, Dom Duardos, Dom Rodrigo...*), marítimos (*Nau Catarineta, Dona Maria...*), mouriscos (*Mouros...*), cavaleiros e novelescos (*Dona Infanta, Silvana, Dona Ausenda...*). Foram cancioneros e romanceiros dos séculos XVI e XVII que, unidos ao sobrevivente dos dramas e *mistérios* sacros medievais, originaram essa forma típica do teatro popular português que teve em Gil Vicente o seu principal codificador. (RAMOS, 2007, p. 31).

Outro ponto importante para problematização está nos aspectos religiosos. Segundo Carneiro (2014, p. 46):

Igualmente, a origem comum das religiões afro-brasileiras não pode ser negada como facilitador de aproximação dos cultos afro-brasileiros. O mito das três raças auxilia a compreensão, porém simplifica muito, podendo recair no equívoco de transpor do sentido mítico direto para a realidade dada.

Em observação participante durante as experiências nas aulas de Sociologia no Ensino Médio e acompanhamento dos estágios, percebemos, em geral, a não problematização sobre a cultura e religiosidade afro-brasileira. Muitos docentes justificam essa lacuna pela ausência de um tempo maior na grade curricular do ensino de sociologia para ministrar as aulas. Recentemente, a grade de aula da disciplina de Sociologia no Ensino Médio regular segue um tempo de 40 a 50 minutos para o primeiro e o segundo ano. Há dois tempos de aula apenas no terceiro ano. A carência de um tempo maior, segundo alguns professores, impossibilita não

apenas a preparação da aula e a sua realização, mas também a compreensão da alteridade e afetividade: quem é aquele para quem ministro a aula?

Nesse sentido, esses fatores contribuem também para a não problemática do mito de origem. Nessa dinâmica, há o risco contínuo de a ideia de raça aparecer de forma harmoniosa, assim como a ideia da escravidão no Brasil, não havendo aprofundamentos sobre a ascensão social e o reconhecimento dos negros na sociedade brasileira. Quanto ao assunto, Lèvi-Strauss (1973, p. 11-12) já afirmava:

Se não existem aptidões raciais inatas, como explicar que a civilização desenvolvida pelo homem branco tenha feito os imensos progressos que nós conhecemos, enquanto as do povo de cor permaneçam atrasadas, umas a meio do caminho, e outras atingidas por um atraso que se cifra em milhares ou dezenas de milhares de anos? Não poderemos, pois, pretender ter resolvido negativamente o problema da desigualdade das *raças* humanas, se não nos debruçarmos também sobre o da desigualdade – ou da diversidade – das culturas humanas que, de facto, senão de direito, está com ele estreitamente relacionado, no espírito público.

Contudo, Florestan Fernandes, nomeado um dos principais pesquisadores brasileiros do projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),⁹ traz desafios ao mito da democracia racial ao apontar as desigualdades sociais entre brancos e negros após o período abolicionista e com o desenvolvimento da industrialização. Fernandes aborda também a questão racial em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), em que aborda dois pontos centrais: o legado da escravidão favorece a socialização do negro, a situação de marginalização e desorganização social do grupo afrodescendente, visto que a ordem social capitalista exigia um tipo ideal de indivíduo, que não correspondia ao negro. Em segundo, podemos destacar, como consequência da escravidão, o abandono do negro após a abolição. O homem branco substituiria o negro na força de trabalho, tornando o crime, a malandragem e a prostituição alternativas mais presentes ao desvio social. Também destaca o quanto a mão-de-obra negra foi relegada a segundo plano a partir do momento em que os imigrantes foram chegando ao Brasil (FERNANDES, 2007, 1978).

Sendo assim, a democracia racial trazia um ideal falso: o imaginário de que o negro não passava por problemas no Brasil; em segundo, a não existência de distinção racial na sociedade brasileira; em terceiro, a ideia de que o prestígio social e de poder foram indistintos e igualmente acessíveis a todos, sobretudo em São Paulo; quarto, a noção de que o negro estaria satisfeito com a sua condição e estilo

9 O mito da democracia racial foi destaque internacional, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Visando compreender a suposta democracia racial no Brasil, a Unesco realizou estudos a partir da década de 1950 no país, que se tornaram fundamentais aos estudos das relações raciais no Brasil.

de vida; e, por último, a ausência de problema de justiça social com referência ao negro, excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania¹⁰ (FERNANDES, 2007, 1978).

A condição do negro brasileiro retrata essa tipificação: ele parece estar *dentro* e *fora* da sociedade em algumas narrativas discentes. A sociedade parece trazer, a partir do silêncio e da negação, ações constantes no cotidiano escolar, que não devem passar despercebidas. Em seus estudos sobre o que denominou artes étnicas, visando pesquisar a respeito do patrimônio material do homem africano no Brasil, Raul Lody (2006) traz observações quanto à presença da cultura negra nas escolas:

[...] embora o Brasil possua uma longa tradição nos estudos sobre cultura material de populações indígenas, o que revela uma tendência da escola brasileira de etnografia, tradicionalmente também relega a um segundo plano a cultura material africana, transculturada para o Brasil, bem como os seus diferentes processos de incorporação, recriação e transformação. (LODY, 2006, p. 35).

Alguns pontos centrais das teorias raciais devem ser destacados em sala de aula, junto aos alunos, com base no questionamento e redução do racismo. Inicialmente, é necessário que o aluno compreenda e questione a presença de uma memória nacional presente no pensamento social brasileiro. A proposta é que ele se perceba nas narrativas e seja capaz de críticas e ressignificações das memórias coletivas em sua vida cotidiana.

2 Prática de ensino, breves etnografias: pensando a cultura afro-brasileira nas escolas

Ao acompanhar os alunos em uma das disciplinas de estágio docente, alguns trouxeram como desafio de suas primeiras aulas as abordagens do tema *preconceito e discriminação*. A temática segue as orientações do Currículo Mínimo de Sociologia 2012 do estado do Rio de Janeiro¹¹ voltado para o Ensino Médio regular.

10 Torna-se importante a contextualização do negro na sociedade brasileira. Por volta de 1970, o modo de ver o negro se concentrava nas lideranças religiosas e culturais negras e nos estudos das Ciências Sociais, que vêm de encontro à visão do negro como passivo, submetido à questão da cor. O negro passa a ser visto como sujeito de sua história. No decorrer dos anos 80, há novas formas de expressão cultural, religiosa e artística dos afro-brasileiros, marcadas pela afirmação e resistência, sobretudo nos espaços públicos, e pelo avanço do movimento social negro no que diz respeito à sua participação, mais direta, nos discursos, debates, elaboração nas aprovações, especialmente de leis contra a discriminação de origem étnica e racial (FRANCISCO, 2006).

11 O Currículo Mínimo de Sociologia faz parte de um programa proposto pela Secretaria de Estado e Educação (Seeduc) do Rio de Janeiro desde 2010. O projeto propunha a elaboração de “conteúdos mínimos” que seriam trabalhados em toda a rede como uma forma de padronizar o que estava sendo ensinado em cada parte do estado. Elaborado ao final do ano de 2010 para ser aplicado no ano letivo de 2011, contou com uma equipe composta por seis professores da própria rede e um coordenador, professor universitário, todos com experiência docente na disciplina de sociologia no nível médio.

As habilidades e competências desse tema visam os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos, à identificação dos diferentes preconceitos, discriminação e intolerância, à percepção do caráter multicultural e à identificação de políticas de ação afirmativa.

Havia quatro alunos que ministrariam o tema. Diante das aulas e decursos voltados para a interculturalidade cultural, sobretudo a cultura afro-brasileira e a indígena, optaram por falar sobre o negro brasileiro. Inicialmente, foi colocado um dos primeiros desafios na elaboração de uma aula: o que falar? Como iniciar a abordagem sobre o tema? Empregam-se ou não autores? Quais? Trabalha-se com música ou letra de música? Essas e outras questões, como o tempo reduzido, percorrem o cotidiano escolar.

Apresentei como exercício inicial pensar sobre o conceito de identidade: o que se denomina por “negro brasileiro”? À medida que traziam questões, traziam o imaginário social que se misturava entre o discurso do senso comum e o científico. Houve uma grande surpresa quando os alunos dos estágios da turma de Ciências Sociais se depararam com o fato de reproduzir estereótipos e generalizações a respeito do negro ou apresentar discursos importantes, porém ilimitados, sem fundamentos a respeito da temática sobre cor/raça e etnia.

Em seguida, buscou-se conscientizá-los dos desafios em relacionar teoria, tema e conceitos, como proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Sociologia (OCNs).

Sendo assim, até como forma de despertar a imaginação sociológica, foi apresentado como desafio refletir sobre a possibilidade deles de falar sobre a memória negra no município. Foram apresentadas sugestões de pesquisas sobre as leituras que narrassem a história de Campos.

O município de Campos dos Goytacazes traz memórias sobre manifestações afro-brasileiras, mas que se encontram ainda silenciadas. Nesse município, há poemas escritos por pensadores que lutaram contra a abolição, como Jorge Renato Pereira Pinto (“Um pedaço de terra chamado Campos”, “O ciclo do açúcar em Campos”), Hervé Salgado Rodrigues (“Nataba dos Goytacazes”), Alberto Frederico de Moraes Lamago (“Terra Goitacá”), Alberto Ribeiro Lamago, também conhecido como Lamago Filho (“A Planície do Solar da Senzala”, “O Homem e o Brejo”, “O Homem e a Restinga”, “Campos – Capital do estado do Rio de Janeiro”, entre outros títulos).

No contexto da memória nacional, o município foi palco de importantes acontecimentos: as visitas do Imperador D. Pedro II ao local; a gravação da novela Escrava Isaura; a representação abolicionista por José Carlos do Patrocínio

(1853-1903), nascido em Campos, filho de escrava e de um vigário; a Presidência da República pelo campista Nilo Peçanha (1867-1924) e o fato de ser considerada a primeira cidade da América Latina a adotar luz elétrica. A cidade ainda se destaca por alguns prédios históricos e pelo patrimônio cultural imaterial: as danças típicas, como a Cavallhada de Santo Amaro e a Mana Chica do Caboio, registrados no Livro do Tombo.¹² Somando a esses há: o jongo (em especial o Jongo de Noinha, por suas características de raiz oriundas das relações sociais religiosas afro-brasileiras), Bois Pintadinhos, Quadrilha da Roça, Folia de Reis, Lendas do Ururau da Lapa, Samba do Terreiro, as bandas centenárias e o doce chuvisco como parte do projeto de preservação e valorização da cultura da cidade, oriundas do ciclo do açúcar.

Porém, um dos grandes desafios no ensino de sociologia está no desafio entre a teoria e a prática e, nessa dinâmica, ensinar sociologia é desenvolver uma nova postura cognitiva no indivíduo (SARANDY, 2001).

A proposta é fazer com que essas memórias contribuam para a dinâmica e mediação entre teoria e prática. Traçar a árvore genealógica da família a partir de um debate étnico, bem como fazer com que os alunos tragam legados familiares a partir dos objetos, biografias, lembranças do negro na região, contribuindo para um mercado de bens simbólicos a ser explorado no cotidiano escolar, são atividades que devem percorrer os exercícios da memória: as narrativas, as interpretações, os conflitos e as reconstruções individuais e coletivas.

Ao versar sobre a relação entre teoria e prática tendo como tema *preconceito e racismo*, um dos estagiários iniciou uma aula distribuindo a letra da música “A mão da limpeza”, composta por Gilberto Gil em 1984. A proposta da música, segundo o estagiário, era sinalizar a importância do negro na história brasileira, iniciando por afirmativas pejorativas presentes no senso comum e depois passando à sua desconstrução.

Enquanto o estagiário ainda distribuía a letra, um aluno negro começou, silenciosamente, a leitura da música e se levantou indignado argumentando não se identificar com os dizeres: “Branco inventou que o negro quando não suja na entrada vai sujar na saída/ê imagina só/ Que mentira danada ê? O que é isso”?

O aluno não se retirou, mas se levantou indignado. Revelou ser a primeira vez que buscou se “defender”, percebendo a importância em se afirmar enquanto negro no pensamento e na construção social. Recordou-se da história de sua

12 O Livro do Tombo encontra-se registrado *on-line*, conforme publicação da resolução de 27/12/2011, do Conselho de Preservação do Patrimônio Municipal (Coppam), Orávio e Campos, também Secretário de Cultura. Disponível em: <<http://www.campos.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

família em Campos narrada por sua avó: “Pô! Veio tudo! Não sou de falar da minha raça, mas fiquei pirado com a música. O professor (se referindo ao estagiário) explicou depois, mas fiquei irado antes”, explicou.

Ao acompanhar um segundo estagiário que também ministraria uma aula sobre o tema, um aluno o interrogou: “Precisa estudar sobre isso? É só coisa ruim mesmo ser negro.” Um aluno de cor branca sentado atrás perguntou: “Por que vocês, professores de sociologia, gostam só de falar de coisa ruim, de coisa polêmica: fome, desigualdade, coisa de negro?” Em seguida, uma aluna retrucou o estagiário: “Professor, eu sou evangélica, não posso ouvir sobre essas coisas de macumba.”

O que nos chama a atenção quanto às colocações por parte dos alunos, inicialmente, é o não querer ouvir e o não querer falar sobre. Segredo e medo em conjunto com o silêncio devem ser objetos de estranhamento e desnaturalização em sala de aula. Não se trata de um exercício contínuo ao discente, mas de exercício de reflexões do próprio docente. Segundo alguns professores que lecionam sociologia no município: “Para que falar sobre o negro? É muito conteúdo e pouco tempo! Não dá para falar desses temas”; “Eles não querem ouvir sobre o que eles já sabem e vivem”; e “Não, pois é polêmico.”

No entanto, se na segunda narrativa o aluno inclui temáticas caras ao cientista social quanto à problemática social, a questão do negro entra no imaginário do aluno, devido à visão pejorativa, como algo que não é bom. A figura do negro está relacionada à desigualdade social, à estratificação social e, por tal, “não são coisas boas” para serem faladas. Observa-se o silêncio como responsável pela inviabilidade. Não houve a reflexão do negro como alguém receptor dessas consequências, mas como um assunto que “também não é bom”.

A terceira fala está centrada na religiosidade. Na obra *O preconceito estampado*, os autores Pluhar e Barreto (2011), com base nos jornais campistas e nos processos criminais do acervo do Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho, descrevem alguns preconceitos raciais a partir das crenças religiosas de origem africana tendo como cenário dessa observação o município de Campos dos Goytacazes.

A obra se torna fundamental para reflexões a respeito do mito da democracia racial, revelando a Era Vargas (1930-1945 e 1951-1954) como criação de uma identidade nacional. Durante esse período, os principais jornais campistas descrevem reportagens avessas ao respeito racial apresentando indícios escravocratas. A religiosidade aparece como elemento que permeia a desvalorização do negro no município devido à origem africana. Em nota, o texto traz reportagens como a presente na *Folha do Comercio*, de 15 de março de 1941, intitulada: “A

macumba da roça é muito peor que a da cidade”, retratando que o combate ao baixo espiritismo, ao charlatanismo e a outros males sociais nesta cidade teve o caráter de uma salutar campanha iniciada pela polícia, às ordens da Delegacia Regional.

Percebemos, assim, que o trabalho docente deve desnaturalizar o discurso de apoio às noções biológicas de raça e de pureza de raça, que, a princípio, são trazidas pelos alunos: “cabelo duro”, “negro é burro”, entre outras, seja através de piadas, seja de gestos, escritas e linguagem. Cabe a investigação de problemáticas sociais que estão por trás dessas afirmativas. Ao acompanhar o terceiro estagiário em sua aula sobre preconceito e racismo, uma aluna que havia se classificado como “negra, infelizmente” exclamou ao me olhar durante a aula: “você nunca vai passar fome como a gente lá em casa passa. Porque você não é branca, mas tem olhos azuis!”

Com efeito, a democracia racial exprime o que chamamos de um racismo à brasileira, um racismo velado por marca, como afirmado pelo sociólogo Oracy Nogueira¹³ (1998), mas também “cordial”, em que fomos ensinados e socializados que a explicitação do racismo é feia e errada, porque a consequente classificação e estigmatização de alguém como racista é degradante e ultrajante na nossa realidade. No entanto, quando se ouvem as interrogações dos alunos, percebemos ainda a afirmativa de Fernandes de que o brasileiro tem preconceito de ter preconceito¹⁴ (FERNANDES, 2007).

A última interrogação da aluna também reflete uma visão etnocêntrica ao revelar a seguinte equivalência: a memória do “negro” como espécie de sinônimo de religiosidade vista como inferior. Nesse sentido, atribuir a noção de “macumba” à religiosidade negra é pensar etnocentricamente sobre o conjunto de participação, interação e leitura sobre os afro-brasileiros. A associação entre “negro” e “religião” ainda é algo muito presente no município de Campos dos Goytacazes e necessita de maiores aprofundamentos, mas revela a existência da cultura no singular, não percebendo a importância da diversidade cultural.

Quanto a essa questão, João do Rio já afirmava no contexto do século XIX: “O Rio, como todas as cidades, nestes tempos de irreverência, tem em cada rua um templo e em cada homem uma crença diversa”:

13 O autor traz, em suas reflexões, dois tipos de preconceitos: o *preconceito de marca* e *preconceito de origem*. Segundo Oracy, em uma análise comparativa entre o Brasil e os Estados Unidos, o preconceito de marca estaria mais evidente na sociedade brasileira. Tratava-se de uma classificação imediata pela aparência racial e um conjunto de fatores classificatórios como hábitos e classes. Por outro lado, o preconceito por origem, está presente na sociedade norte-americana, na qual quem descende de uma família negra (a menos de três gerações) é classificado como “negro”. Ou seja, o preconceito por origem ocorre por exclusão produzida pela descendência racial de um indivíduo.

14 Formas de identificar essa narrativa podem ser exemplificadas com o resultado de uma pesquisa segundo a qual 98% da população afirma não ter preconceito racial, enquanto 99% dizem que conhecem alguém próximo que tem. Portanto, “cada brasileiro parece se autorrepresentar como uma ‘ilha de democracia racial’ cercada de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 1996, p. 100).

Eles vão por aí, papas, profetas, crentes e reveladores, orgulhosos cada um do seu culto, o único que é a verdade. Falai-lhes boamente, sem intenção de agredi-los, e eles se confessarão – porque só uma coisa é impossível ao homem: enganar o seu semelhante, na fé. (RIO, 2008, p.16).

No censo do IBGE de 2010, os evangélicos foram o segmento religioso que mais cresceu no Brasil, expressando um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas (de 26,2 milhões para 42,3 milhões). As religiões afro-brasileiras não aparecem em termos numéricos representativos quanto à religião católica e menos ainda em aceleração como as evangélicas, embora, culturalmente, sua importância seja significativa.¹⁵

As religiões afro-brasileiras são uma das chaves importantes da cultura popular brasileira. Dispõem de presença marcante nos diferentes campos da educação: literatura, música, cinema, teatro, dança, carnaval, culinária, moralidade, estética, pensamentos e imaginário social.

Cabe ao docente o estudo, a didática das religiões afro-brasileiras e algumas colocações fundamentais à memória local, visando o fato de serem de tradição oral. Essa característica é importante, pois, antes de expressar algo, é necessário o pensamento. Destacar a importância da oralidade é destacar o papel da comunicação como forma de interação social e de preservação e aprimoramento da linguagem e a vivência da memória. Porém, como diria Eclea Bosi (1994, p. 84): “Por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências.”

No município de Campos dos Goytacazes, há “registros” que não se encontram documentados na comunidade nem na literatura, sobre as formas como seus participantes narram e percebem suas experiências festivas e do espaço em que vivem.

Há problemáticas quanto ao assunto e uma necessidade de estudos aos acervos depositados nas instituições de pesquisa locais, como em coleções particulares, mas é necessário também vivenciar a noção de patrimonialização: estabelecer trocas com artesãs, artistas, artífices e demais categorias de profissionais e de movimentos regionais que expressam, conhecem e detêm um saber afro-brasileiro, como as comunidades de quilombolas. É importante que essas ações estejam presentes na escola.

Trazer à existência das comunidades de quilombolas existentes no município ou regiões próximas alguns traços de suas linguagens e narrativas de contos que

15 O Censo 2010 também registrou que os adeptos da umbanda e do candomblé mantiveram-se em 0,3% em 2010. Também houve o aumento entre a população que se declarou sem religião. Em 2000, eram quase 12,5 milhões (7,3%), ultrapassando os 15 milhões em 2010 (8,0%).

percorrem seus cotidianos também tende a trazer aproximações entre o discente e a realidade social em que vivem. Nesse sentido, o discente tende a não perceber a questão do negro como algo distante da sua realidade social. A produção de um documento sobre a cultura afrodescendente através da história oral torna-se um instrumento científico importante para o estudo da memória coletiva em um determinado contexto. A utilização da história oral constitui uma forma de pesquisar até que ponto o negro se encontra presente na memória da comunidade e em que medida ela contribui para a construção social do espaço em que é realizada, com base a ouvir o professor ou pessoas da comunidade escolar ou local que tenham o interesse pela arte de narrar (BENJAMIN, 1986).

Enquanto modalidade de comunicação, a narrativa deixa marcas da humanidade. Essa é a valorização do narrador como alguém que traz o passado para o presente na forma de memória ou que traz para perto uma experiência situada num ponto longínquo do espaço. O narrador impõe sua marca pessoal em suas histórias. A narrativa sempre remete a uma distância no tempo ou no espaço. Essa distância é mediada pela experiência pessoal do narrador.

Esses temas colocam o indivíduo numa situação inesperada. Ele tende a repudiar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que ele se identifica: “primitivo”, “isso não é nosso”, “não devemos permitir isso” etc., e demais reações pejorativas “que traduzem este mesmo calafrio, esta semana repulsa, em presença de maneiras de viver, de crer ou de pensar que nos são estranhas” (LÈVI-STRAUSS, 1973, p. 17).

Contudo, para tal ação é necessária a quebra do silêncio. Durante o campo, foi observado que falar sobre o negro em sala de aula traz algum constrangimento para os alunos e professores de sociologia. Muitos professores não se sentem à vontade com determinados conteúdos, entre eles a questão da sexualidade, da religiosidade e da legislação sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

No entanto, o debate entre “raça e escola é equação que desafia a formação de professores” (CASTRO; RIBEIRO, 2008, p. 411). A inclusão do debate sobre raça nas escolas “vai além do necessário para o reconhecimento dos direitos afrodescendentes:

É um tipo de reparação histórica e tem a ver com um projeto de nação, um projeto nacional de educação que reconheça ‘as diferentes culturas constitutivas da nação brasileira, as relações que mantêm entre si grupos étnicos/raciais e integrantes seus, assim como outras relações sociais.’ (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 388 apud CASTRO; RIBEIRO, 2008, p. 412).

Visando pensar como trabalhar teoria e prática em temas como a fábula das três raças e o mito da democracia racial, podemos apontar algumas propostas: a

leitura de contos infantojuvenis como “A Princesa Negrina”, do Sítio do Pica Pau Amarelo, visando analisar a memória social a respeito do racismo que se encontra por detrás dessas narrativas. Mas por que também não apresentar históricos sobre os movimentos negros, as narrativas de reinados de princesas africanas como a rainha Ginga, a formação das irmandades negras no Brasil?

Segundo Oliveira e Costa (2013), a formação dos professores de história e a própria disciplina ainda têm um viés muito eurocêntrico, impossibilitando a promoção de conhecimentos outros, para além do eurocêntrico dominante:

Desde pequenos aprendemos algumas coisas, tais como: ‘o negro foi escravo’, ‘na África só tem a pobreza e miséria’, a ‘princesa Isabel libertou os escravos’, ‘dia 13 de maio é dia dos escravos’, e por aí vai...Quando crescemos com estas ideias, muito delas aprendidas na escola, reforçamos mais ainda o preconceito através de outros termos e frases: ‘moça escurinha, mas educada’, ‘moço pretinho, mas nem parece’, ‘preta feia’, ‘preta horrorosa’, ‘fome negra’, ‘lista negra’, ‘moreninho, mas honesto’, ‘preto de alma branca’, ‘só podia ser preto’, ‘samba do crioulo doido’, ‘ovelha negra da família’, ‘olha o beijo do negrão’, ‘nariz de crioulo’, ‘cabelo ruim’, e muito mais... (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 269).

Como forma de questionamento a essas classificações, o conceito de afro-brasileiro deve ser ministrado indicando identidades, pois, afinal, são muitas Áfricas e muitos Brasis. Entretanto, até mesmo esse ponto de partida não se resume em uma tarefa fácil:

Para um professor não é fácil administrar essas delicadas faces da identidade e da diversidade. Ao longo de muitos anos estamos sendo formados nos marcos das desigualdades, dentro de uma ideologia que reforça a hierarquização das relações e das oportunidades. Não é por menos que uma criança reclama que ‘eu não sou chamada para brincadeira de menina bonita’. Assim, a não construção de um repertório nos marcos da diversidade nos impede de tocar nas feridas das falas e das brincadeiras preconceituosas de nossos alunos e de valorizar as diferentes contribuições de povos de diferentes origens. (OLIVEIRA; LINS, 2012, p. 348-349).

É na escola que observamos expressões de um sistema de valores ligados aos domínios de símbolos, linguagens e categorias que se estruturam a partir de disposições inscritas no sujeito provenientes da posição de classe do indivíduo e de sua herança cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1998).

Apple (2008), ao revelar novas perspectivas na teoria do currículo que o espaço escolar refletia as diferenças na distribuição de capital cultural, não somente como reflexo da estrutura econômica, mas também como uma dominação cultural de determinado grupo social. Sua análise se concentrou dentro do campo da educação, das análises política, econômica e cultural visando, no caso de Ideologia

e Currículo, ao que estava por detrás dessa relação: o “conhecimento legítimo” proporcionado pela escola. Segundo Apple (2008), a classe social dominante utiliza o controle cultural e o consolida por meio de dois principais instrumentos: a escola e o currículo, mantendo, assim, a desigualdade social e o controle da classe dominante.

Porém, a questão fundamental na análise da ideologia no currículo é: por que esses conhecimentos e não outros? Quais conhecimentos e saberes devem estar presentes no ensino de sociologia? No Currículo Mínimo de Sociologia 2012, é possível que o professor provoque reflexões sobre a cultura afro-brasileira não apenas na temática “preconceito e discriminação”, mas também ao abordar outros temas, tais como: “cultura, diversidade e identidade”, “estratificação e desigualdade”, “cidadania, direitos humanos e movimentos sociais” e “formas de violência e criminalidade”, para citar alguns.

Nessa dinâmica, o conceito de memória traz muitas possibilidades que podem enriquecer o processo de reconstrução e análise das inúmeras variáveis constitutivas dos processos sociais e simbólicos.

Considerações finais

O presente trabalho buscou apontar, por meio de análise e observações *no campo*, algumas reflexões para um dos problemas presentes no ensino de sociologia: a transposição dos conteúdos e práticas de ensino do nível superior (tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais) para o Ensino Médio. Nesse sentido, buscou refletir, como objeto dessa ação, a respeito da abordagem sobre o negro brasileiro, visando trazer breves reflexões, teóricas e práticas, sobre a cultura afro-brasileira no ensino de sociologia.

A abordagem sobre o negro brasileiro e a cultura afro-brasileira a partir da prática sobre a memória local visa contribuir para um dos pressupostos presentes nas Orientações Curriculares para o ensino de sociologia: a transformação dos saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas em saberes escolares tendo como elemento central a mediação.

Alguns pontos centrais das teorias raciais devem ser destacados em sala de aula junto aos alunos, com base no questionamento e redução do racismo. Inicialmente, é necessário que o aluno compreenda e questione o quanto essas teorias foram centrais para o acaso da nação quando se condenou um país mestiço ao atraso pela mestiçagem e pela afirmação em classificar raças ditas como inferiores.

O conjunto dessas crenças e práticas sobre o negro e a cultura afro-brasileira também traz a religião. Esta deve ser problematizada como uma espécie de arena

de percepção de combate ao racismo. O discente, a partir do momento em que toma consciência e valoriza, de forma crítica, abordagens silenciadas, tende a fazer da memória um *conceito de combate* contra o estigma do silêncio.

O ensino de sociologia deve analisar a extensão desse saber tendo como ponto de partida reflexões sobre a interpretação da vida cotidiana pelos homens que se encontra subjetivamente dotada de sentidos por eles.

A importância de relacionar os temas da sociologia com o cotidiano faz com que o aluno se perceba como parte da sociedade, trazendo objetivos educacionais, como, por exemplo, fazer com que o estudante possa aplicar em sua vida cotidiana o que se aprende na escola. No entanto, nada adianta se o docente e a escola não levarem em consideração o que os discentes trazem de registro herdado em seu meio de condutas e esquemas de percepção sobre nós e o *outro*.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e histórico da cultura*. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOAS, Franz. *A mente do ser humano primitivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Sociologia*. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2010.

CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CARNEIRO, João Luiz. *Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global, 2001.

CASTRO, Mary; RIBEIRO, Ingrid Radel. Juventude, raça/etnia: diferença e desempenho escolar. *Raça: novas perspectivas antropológicas*, Salvador: ABA: Edufba, p. 393-420, 2008.

DURKHEIM, Émile. Religião e conhecimento. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.). *Durkheim*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2010. p.147-203.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.117-172.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

LÊVI-STRAUSS, Claude. *Raça e história*. Lisboa: Presença, 1973.

LODY, Raul. *O Povo do Santo: religião, história e cultura dos orixás, voduns, inquices e caboblos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais de Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo César Rocha. *Sociologia para jovens do século XXI*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

_____; LINS, Mônica Regina Ferreira. Eu e o outro: o professor como artesão da interculturalidade. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Org.). *Relações étnico-raciais na escola: desafios e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.p.333-354.

PLUHAR, Cristiano; BARRETO, José Victor Nogueira. *O preconceito estampado*. Rio de Janeiro: Associação Cultural do Arquivo Público Municipal, 2011.

PRANDI, Reginaldo. De africanos a afro-brasileiros: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.. Disponível em:<<http://www.usp.br/revistausp/46/04-reginaldo.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2013.

RAMOS, Arthur. *O folclore negro do Brasil: demopsicologia e psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RIO, João do. *As religiões no Rio*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2008.

SARANDY, Flávio Marcos da Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 1, n.5, out. 2001. Disponível em:<<http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: _____. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 173-244.

_____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. Usos e abusos da mestiçagem e da Raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Revista Afro-Ásia*, n. 18, 1996. p. 77-101.

Submissão: 03/03/2015

Aprovação: 03/05/2015