



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DEBATE INTERSECCIONAL SOBRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO NO BRASIL

THE ROLE OF THE SOCIOLOGY TEACHER IN BASIC EDUCATION: AN INTERSECTIONAL DEBATE ON RACE, CLASS, AND GENDER IN BRAZIL

EL ROL DEL PROFESOR DE SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN DEBATE INTERSECCIONAL SOBRE RAZA, CLASE Y GÉNERO EN BRASIL

Artigo recebido: 15/09/2025

Artigo aceito: 01/12/2025

Bruno da Costa Abreu¹

RESUMO

A presente pesquisa analisa a atuação do professor de Sociologia no ensino médio brasileiro sob uma perspectiva interseccional, examinando como raça, classe e gênero se entrelaçam para moldar a experiência docente e discente. O objetivo é construir um referencial teórico-prático que capacite o professor a promover uma educação antirracista e antissexista, enfrentando o mito da democracia racial e as desigualdades estruturais. A metodologia adotada é a revisão bibliográfica crítica, dialogando com autores seminais do pensamento social e antropológico brasileiro e estrangeiro. Argumenta-se que, ao adotar uma abordagem interseccional, o professor pode desvelar as complexas dinâmicas de poder que operam na sociedade e na sala de aula. O trabalho explora a crítica de Lélia Gonzalez à “neurose cultural brasileira”, a análise de Florestan Fernandes sobre a integração do negro na sociedade de classes e a discussão de Guerreiro Ramos sobre a alienação da sociologia brasileira. Conclui-se que o professor, ao integrar a crítica epistemológica, a análise cultural e a análise estrutural, transforma a sala de aula em um espaço de produção de conhecimento relevante e de fortalecimento da cidadania, permitindo que os alunos se compreendam como sujeitos históricos e agentes de transformação.

Palavras-chave: Interseccionalidade, Sociologia, Educação, Raça, Classe, Gênero.

¹ Mestrando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPCIS/PUC-Rio). E-mail: costabreu@gmail.com.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

ABSTRACT

This research analyzes the role of the Sociology teacher in Brazilian high school from an intersectional perspective, examining how race, class, and gender intertwine to shape the teaching and learning experience. The objective is to build a theoretical-practical framework that enables the teacher to promote anti-racist and anti-sexist education, confronting the myth of racial democracy and structural inequalities. The adopted methodology is a critical bibliographic review, engaging in dialogue with seminal authors of Brazilian and foreign social and anthropological thought. It is argued that by adopting an intersectional approach, the teacher can unveil the complex power dynamics operating in society and in the classroom. The work explores Lélia Gonzalez's critique of the "Brazilian cultural neurosis," Florestan Fernandes's analysis of the integration of Black people into class society, and Guerreiro Ramos's discussion of the alienation of Brazilian sociology. It concludes that the teacher, by integrating epistemological critique, cultural analysis, and structural analysis, transforms the classroom into a space for producing relevant knowledge and strengthening citizenship, allowing students to understand themselves as historical subjects and agents of transformation.

Keywords: Intersectionality, Sociology, Education, Race, Class, Gender.

RESUMEN

La presente investigación analiza la actuación del profesor de Sociología en la escuela secundaria brasileña desde una perspectiva interseccional, examinando cómo la raza, la clase y el género se entrelazan para dar forma a la experiencia docente y estudiantil. El objetivo es construir un marco teórico-práctico que capacite al profesor para promover una educación antirracista y antisexista, confrontando el mito de la democracia racial y las desigualdades estructurales. La metodología adoptada es una revisión bibliográfica crítica, dialogando con autores seminales del pensamiento social y antropológico brasileño y extranjero. Se argumenta que, al adoptar un enfoque interseccional, el profesor puede desvelar las complejas dinámicas de poder que operan en la sociedad y en el aula. El trabajo explora la crítica de Lélia Gonzalez a la "neurosis cultural brasileña", el análisis de Florestan Fernandes sobre la integración del negro en la sociedad de clases y la discusión de Guerreiro Ramos sobre la alienación de la sociología brasileña. Se concluye que el profesor, al integrar la crítica epistemológica, el análisis cultural y el análisis estructural, transforma el aula en un espacio para producir conocimiento relevante y fortalecer la ciudadanía, permitiendo que los estudiantes se entiendan a sí mismos como sujetos históricos y agentes de transformación.

Palabra-Chaves: Interseccionalidad, Sociología, Educación, Raza, Clase, Género.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

INTRODUÇÃO

A Sociologia, enquanto disciplina obrigatória no ensino médio brasileiro, ocupa um lugar estratégico na formação crítica dos estudantes, oferecendo ferramentas para a compreensão das complexas dinâmicas que estruturam a sociedade. Diante de um cenário social marcado por profundas desigualdades e por reformas educacionais que tencionam seu espaço no currículo, a atuação do professor de Sociologia na educação básica transcende a mera transmissão de conceitos. Ela exige um engajamento crítico com as realidades vivenciadas pelos alunos, superando a histórica distância cultural que muitas vezes separa a academia da escola. Este artigo propõe uma reflexão sobre essa prática pedagógica a partir de um debate interseccional, conceito fundamental para desvelar como diferentes eixos de opressão – como raça, classe e gênero – se entrecruzam e se potencializam, moldando as experiências individuais e coletivas.

O objetivo central é articular criticamente uma gama de textos seminais do pensamento social e antropológico para construir um referencial teórico-prático que possa subsidiar o professor em sua tarefa de promover uma educação antirracista, antissexista e atenta às disparidades de classe. A justificativa para tal abordagem reside na urgência de se confrontar, no espaço escolar, as narrativas hegemônicas que perpetuam a exclusão, como o mito da democracia racial, e de se construir pontes para uma compreensão mais nuançada e politizada das identidades e das lutas sociais no Brasil.

A metodologia adotada é a de uma revisão bibliográfica crítica, promovendo um diálogo entre os autores selecionados, buscando não apenas descrever suas ideias, mas tecer conexões, apontar tensões e derivar implicações pedagógicas diretas para a sala de aula. Argumenta-se que, ao incorporar a perspectiva interseccional e uma sensibilidade antropológica, o professor de Sociologia pode instrumentalizar os estudantes para uma leitura mais complexa da realidade, capacitando-os a se reconhecerem como sujeitos históricos e agentes de transformação social.

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DEBATE
INTERSECCIONAL SOBRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO NO BRASIL**

Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800





REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

DESVENDANDO A INTERSECCIONALIDADE: FERRAMENTAS PARA UMA ANÁLISE COMPLEXA

O conceito de interseccionalidade, embora popularizado a partir dos trabalhos da jurista Kimberlé Crenshaw, encontra raízes profundas nas críticas elaboradas por pensadoras feministas negras. Desde os anos 1960, elas denunciavam a incapacidade do feminismo hegemônico – centrado na experiência de mulheres brancas de classe média – de abarcar a totalidade de suas vivências. Conforme aponta María Elvira Díaz-Benítez (2020), a organização da interseccionalidade como um paradigma teórico se deu a partir de uma insatisfação fundamental com a centralidade de uma única categoria de análise.

A inflexão epistemológica surgiu do desconforto feminista com a centralidade que tinha sido concedida ao gênero² como marcador central na análise das diferenças e das relações sociais. Isto é, a denúncia consistia em que o feminismo teria negligenciado o fator racial ao oferecer toda preeminência à diferença sexual. Assim, um dos principais gestos do feminismo negro norte-americano consistiu em insistir sobre as particularidades e especificidades que a opressão racial trazia para a vida e para a construção subjetiva de mulheres negras e de cor, sendo fundamental pensar as experiências dessas mulheres como marcadas especialmente pelo racismo. (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 277).

Essa articulação se baseia na percepção de que racismo³ e sexismo⁴ partilham uma mesma lógica de naturalização da desigualdade, ancorando-a no corpo. A antropóloga Mara Viveros, citada por Díaz-Benítez (2020, p. 278), sintetiza essa ideia ao afirmar que ambos os sistemas "usam o argumento da natureza para justificar e reproduzir as relações de poder" e "representam as mulheres e os outros como grupos naturalmente predispostos à submissão". A

² Gênero: Inicialmente, o conceito de gênero foi pensado como a construção social e cultural sobre o sexo biológico. Contudo, como aponta Adriana Piscitelli (2008), essa visão foi criticada por sua rigidez e universalidade. O pensamento feminista negro, em particular, denunciou como essa categoria, ao focar na experiência de mulheres brancas, ignorava a dimensão racial. Perspectivas mais recentes, influenciadas por autoras como Judith Butler, entendem gênero não como uma identidade fixa, mas como um "fazer", uma performance relacional que é constantemente construída e desconstruída, e que se articula de forma complexa com outras categorias de diferença.

³ Racismo: Conforme o debate apresentado por Adriana Piscitelli (2008), é importante distinguir a categoria "raça" do "racismo". Enquanto "raça" é uma construção social que cria diferenciações, o racismo é o sistema de opressão e dominação que se utiliza dessa categoria para justificar e manter hierarquias e desigualdades. Díaz-Benítez (2020), citando Mara Viveros, destaca que o racismo opera por meio da naturalização da diferença, ancorando no corpo (em características fenotípicas) a justificativa para as relações de poder e submissão.

⁴ Sexismo: De forma análoga ao racismo, o sexismo é o sistema de opressão que se baseia na diferença sexual/gênero para criar e justificar desigualdades. Como aponta Díaz-Benítez (2020), racismo e sexismo partilham a mesma lógica de "usar o argumento da natureza para justificar e reproduzir as relações de poder", representando as mulheres e outros grupos como "naturalmente predispostos à submissão". A crítica feminista negra foi pioneira em demonstrar que não se pode compreender o sexismo sem articulá-lo ao racismo e à opressão de classe.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

crítica à noção de uma experiência feminina universal se aprofunda ao incluir a classe⁵. Díaz-Benítez (2020, p. 280) demonstra como as pautas do feminismo branco não contemplavam as mulheres negras, para quem a ideia de "sair do lar" como libertação não fazia sentido, pois já trabalhavam fora por subsistência e, ao contrário, viam o lar como um "lugar de resistência". bell hooks, citada pela autora, expõe o elitismo de classe do movimento, argumentando que a "saída de casa" das mulheres privilegiadas implicava que "outras mulheres menos favorecidas trabalhassem para elas como empregadas domésticas e babás", perpetuando um ciclo de exploração.

Para analisar como essas múltiplas diferenças se articulam, Adriana Piscitelli (2008) oferece uma distinção fundamental entre duas abordagens principais da interseccionalidade: uma "sistêmica" e outra "construcionista". A abordagem sistêmica, mais associada a Kimberlé Crenshaw, foca nos grandes sistemas de opressão. Piscitelli (2008) a descreve da seguinte forma:

Segundo Crenshaw, as interseccionalidades são formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo. [...] A imagem que ela oferece é a de diversas avenidas, em cada uma das quais circula um desses eixos de opressão. Em certos lugares, as avenidas se cruzam, e a mulher que se encontra no entrecruzamento tem que enfrentar simultaneamente os fluxos que confluem, oprimindo-a. (PISCITELLI, 2008, p. 267).

A crítica a essa abordagem, segundo Piscitelli, reside em sua tendência a fundir diferença com desigualdade e a conceber o poder "como uma propriedade que uns têm e outros não, e não como uma relação", limitando a compreensão da agência dos sujeitos. Contudo, Díaz-Benítez (2020, p. 285) oferece uma contextualização crucial, lembrando que Crenshaw, como jurista, trabalha com violações extremas de direitos humanos, como "campos de estupro coletivos em Ruanda e na Bósnia". Nesses contextos, "falar de agência (ou da capacidade de agência do oprimido) perde relevância", e enxergar a diferença como desigualdade torna-se uma estratégia política fundamental "para estabelecer a luta política" por justiça e reparação.

⁵ Classe: Embora não defina formalmente "classe", Piscitelli (2008) a posiciona como um dos eixos centrais de diferenciação e poder, inseparável de gênero, raça e sexualidade. A autora lembra que o pensamento feminista vinculado ao marxismo e ao socialismo sempre levou em conta as diferenças de classe. Em sua análise, "classe" é uma categoria articulada que, em interseção com outras, molda as experiências e as margens de agência (agency) de sujeitos em contextos específicos.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

A pertinência dessa abordagem se torna evidente ao analisarmos a violência de Estado no Brasil, como no "governo de mortes" descrito por Juliana Farias (2014), onde a gestão estatal sobre populações de favelas se manifesta através de execuções sumárias, demonstrando uma interseção letal de opressões estruturais.⁶

Em contraste, a abordagem construcionista, defendida por Piscitelli e associada a autoras como Avtar Brah, foca nos processos dinâmicos de construção das identidades e nas possibilidades de agência.

Uma segunda linha de abordagem, denominada pela autora de construcionista, destaca, sobretudo, os aspectos dinâmicos e relacionais da identidade social. [...] Nessa abordagem se traçam distinções entre categorias de diferenciação e sistemas de discriminação, entre diferença e desigualdade. [...] Na segunda linha de abordagem (construcionista), os processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano, mas há algo mais, que oferece possibilidades para o sujeito. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade não aparecem apenas como formas de categorização exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação. (PISCITELLI, 2008, p. 267-268).

Essa perspectiva, influenciada por uma visão foucaultiana, entende o poder não apenas como repressivo, mas também "produtivo, que não apenas suprime, mas produz sujeitos" (PISCITELLI, 2008, p. 267). A análise, portanto, deve ser contextual, investigando como as fronteiras da diferença são negociadas. Isso leva a uma questão central para a prática pedagógica, formulada por Piscitelli (2008, p. 269):

Como a diferença nem sempre é um marcador de hierarquia nem de opressão, uma pergunta a ser constantemente feita é se a diferença remete à desigualdade, opressão, exploração. Ou, ao contrário, se a diferença remete a igualitarismo, diversidade, ou a formas democráticas de agência política.

Para o professor de Sociologia, compreender essas duas abordagens é fundamental. Não se trata de escolher uma em detrimento da outra, mas de utilizá-las como ferramentas analíticas para diferentes contextos. A perspectiva sistêmica é poderosa para explicar as gran-

⁶ A noção de "governo de mortes", desenvolvida por Juliana Farias (2014), refere-se à engrenagem governamental de gestão da morte de moradores de favelas, especialmente através de práticas como os "autos de resistência". Essa gestão não se limita ao ato da execução, mas se estende por todo o percurso burocrático e judicial que legitima e invisibiliza essa violência, operando como um dispositivo de controle sobre populações consideradas matáveis.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

des estruturas de opressão e as violências de Estado, enquanto a construcionista permite analisar as negociações cotidianas, as formas de resistência e a agência dos sujeitos.

O desafio em sala de aula é superar explicações unidimensionais. O docente atua, assim, como um mediador crítico, que instrumentaliza os alunos a reconhecerem tanto as estruturas que os oprimem quanto suas próprias capacidades de ação e ressignificação.⁷ A tarefa é mostrar como racismo, sexismo e opressão de classe operam de forma articulada, produzindo experiências singulares.

A vivência de uma mulher negra e pobre da periferia não é a simples soma de ser mulher, mais ser negra, mais ser pobre, mas uma condição qualitativamente distinta, moldada pela complexa e inseparável intersecção dessas categorias de poder, diferença e identidade.⁸ Essa prática pedagógica se alinha, portanto, a uma perspectiva que busca "pensar a partir das margens", pois, como aponta bell hooks, ao melhorar as condições dos que ali habitam, "é possível que esse bem-estar reverbere para toda a sociedade" (hooks apud DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 281).⁹

DESVENDANDO A NEUROSE BRASILEIRA E A SOCIOLOGIA EM DISPUTA: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Para que o debate interseccional ganhe corpo na sala de aula, o professor de Sociologia precisa, antes, fornecer aos alunos as ferramentas para desnaturalizar a realidade brasileira. Isso implica em desvendar as raízes do que Lélia Gonzalez (1984, p. 224) diagnosticou como a "neurose cultural brasileira": o mito da democracia racial. Essa ideologia, que oculta a violência do racismo sob um véu de harmonia, precisa ser desconstruída em suas bases históricas e sociológicas. A tarefa do docente é, portanto, articular como a nação foi forjada so-

⁷ Essa mediação se torna ainda mais complexa em um cenário de avanço de discursos conservadores que buscam policiar a prática docente, como o projeto "Escola sem Partido". Nesse contexto, a abordagem interseccional não é apenas uma ferramenta analítica, mas um ato de resistência política contra a simplificação e o silenciamento das desigualdades.

⁸ O conceito de "amefricanidade", cunhado por Lélia Gonzalez, é um exemplo potente de ferramenta teórica que o professor pode mobilizar. Ele permite pensar uma identidade diaspórica que rompe com as categorias eurocêtricas e reconhece a centralidade da experiência negra e indígena na formação das Américas, oferecendo aos alunos uma chave de leitura para suas próprias identidades que escapa às narrativas hegemônicas.

⁹ A proposta de 'pensar a partir das margens' é central no pensamento de bell hooks e é recuperada por Díaz-Benítez (2020) como um pilar para um feminismo interseccional que busca transformações sociais amplas a partir das experiências dos grupos mais subalternizados.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

bre um projeto racial excludente e como a própria Sociologia debateu (e por vezes ignorou) as complexas interações entre raça, classe e gênero.

A construção dessa "neurose" tem origens claras e um nome que foi disputado por diferentes agentes políticos. Como aponta Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2019), a expressão "democracia racial" foi mobilizada com sentidos distintos: nos anos 1930, modernistas como Cassiano Ricardo a usavam para reafirmar a liderança branca, enquanto a noção de uma sociabilidade miscigenada e sem preconceitos só se consolidou com Gilberto Freyre, sendo posteriormente apropriada e ressignificada. Para o professor, é crucial mostrar que essa "democracia racial" não era um fato, mas uma ideologia em construção, um campo de disputas.

O pano de fundo para essa construção foi um projeto político deliberado. Como demonstra Giralda Seyferth (2020), a própria ideia de "raça" foi uma invenção moderna para justificar hierarquias, recebendo um verniz científico no século XIX. No Brasil, isso se materializou em um projeto de branqueamento, uma resposta política ao que Célia M. Marinho de Azevedo (1987) definiu como o "medo branco": o pavor das elites de uma rebelião negra nos moldes da Revolução Haitiana.¹⁰ Esse medo estruturou a desqualificação do negro, justificando a imigração europeia e o "beneplácito da desigualdade" (Seyferth, 2020).

É nesse terreno que a obra de Gilberto Freyre, especialmente *Casa-Grande & Senzala*, se torna um objeto de análise indispensável. Freyre popularizou a imagem de um Brasil miscigenado, mas sua narrativa, sob um olhar crítico, revela a profundidade da "neurose" brasileira. Denise Ferreira da Silva (2006) oferece uma leitura demolidora, argumentando que a miscigenação em Freyre não é um encontro, mas um projeto de apagamento. Para ela, o mestiço é uma "figura racial" e um "objeto escatológico", ou seja, "uma figura histórica destinada a desaparecer" (SILVA, 2006, p. 61).

¹⁰ O termo "haitianismo" referia-se ao medo que as elites escravocratas das Américas tinham de que a Revolução Haitiana (1791-1804), a única rebelião de escravos bem-sucedida da história que resultou na fundação de um Estado, se repetisse em seus territórios. Esse pânico alimentou políticas de repressão e controle sobre a população negra.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

A celebração da mistura mascara um "desejo destrutivo": a aniquilação simbólica e física do negro e do indígena para a afirmação final do europeu. A chave para esse projeto, segundo Silva, está na forma como a mulher não-branca é posicionada. Ela não é um sujeito, mas um mero "instrumento do desejo colonial" (SILVA, 2006, p. 61), naturalizando a violência sexual como ato fundador da "brasilidade". A autora aprofunda essa análise ao expor a lógica que rege a narrativa freyriana:

O que leio na versão de Freyre sobre o sujeito brasileiro é uma descrição da produção de dois tipos de sujeito: o sujeito histórico, o português, cuja falta de preconceito racial permite a construção da "civilização moderna" em terras tropicais, inóspitas e um sujeito social (um produto da regulação jurídico-econômica), o mestiço, que resulta de dois momentos de violência autorizada, o uso econômico dos corpos dos escravos como máquinas produtivas e a apropriação do corpo da escrava não como um sujeito erótico, mas como um objeto, como uma bananeira ou uma ovelha, que produziria o tipo de corpo adequado para a tarefa de construir uma civilização tropical. (SILVA, 2006, p. 74).

Freyre naturaliza essa violência ao descrever a disponibilidade do corpo da escravizada:

[eram] responsáveis pela precipitação da vida erótica e da dissolução sexual dos jovens brasileiros. Com a mesma lógica se poderiam responsabilizar os animais domésticos: a bananeira: as melancias... Quase todos eles eram os objetos sobre os quais a precocidade sexual do jovem brasileiro era, e ainda é, exercitada. (FREYRE, 1987, p. 371, apud SILVA, 2006, p. 78).

Diante dessa narrativa hegemônica, a Sociologia brasileira ofereceu respostas distintas, criando um campo de tensões que o professor precisa conhecer para mediar em sala de aula. A obra de Florestan Fernandes, *A integração do negro na sociedade de classes* (1978), é um marco. Ele analisou como a herança da escravidão impedia a plena incorporação do negro na nova ordem capitalista, criando um "dilema racial".¹¹ Para Fernandes, o negro foi lançado na sociedade de classes sem os pré-requisitos materiais e psicossociais para a competição, enquanto o branco monopolizava as posições estratégicas. Essa "inconsistência da socialização prévia" (Fernandes, 1978, p. 152) e os "efeitos reativos de sua situação social de existência" (p. 153) criaram um ciclo vicioso: a marginalização reforçava os estereótipos que, por sua

¹¹ Dilema Racial: Para Florestan Fernandes, o "dilema racial" brasileiro consiste na contradição entre a ordem legal, que formalmente aboliu a escravidão e instituiu a igualdade de todos perante a lei, e a ordem social, que manteve a população negra em uma posição de marginalidade e subordinação. O negro foi "libertado" para um regime de trabalho livre, mas sem as condições (capital, educação, redes sociais) para competir em pé de igualdade na nova sociedade de classes, perpetuando, assim, a desigualdade sob uma nova roupagem.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

vez, justificavam a exclusão. A estereotipação negativa herdada do passado operava como uma barreira onipresente:

Não há dúvida de que a estereotipação negativa interfere em dois pontos centrais: 1º ela dá o contorno da definição social do "negro" e, portanto, traça as características desejáveis ou indesejáveis do "trabalhador preto"; 2º ela regula a maneira pela qual o "branco" põe em prática um código de avaliações e de reconhecimento de valor amplamente desfavorável ao "negro" e, por conseguinte, às suas aspirações ocupacionais. Na verdade, o regime de trabalho livre se formou e se consolidou, em São Paulo, sob o monopólio de todas as posições básicas pelo "branco". Isso excluiu, praticamente, o "negro" do seu horizonte cultural não digamos como competidor válido, mas mesmo como alguém com quem se deveria contar em fins mais ou menos sérios. (FERNANDES, 1978, p. 149).

Fernandes demonstra que, mesmo com a expansão do capitalismo industrial, as barreiras raciais não se dissolveram automaticamente. Ao contrário, elas se reconfiguraram. A competição, que deveria ser puramente de classe, continuou sendo mediada pela cor, mantendo o negro em posições subalternas. Ele descreve a frustração gerada por essa realidade, onde o trabalho, que deveria ser a via de redenção e ascensão, torna-se um campo de humilhação e desesperança.

Para se entender essa frustração, é preciso levar claramente em conta o que o trabalho representa para o "negro" na ordem social competitiva. Dadas as suas origens, ele não possui outro meio para se redimir do passado e se impor socialmente. Em outras palavras, o trabalho surge como o único elo que pode ligar, por enquanto, o seu destino à fórmula que mobilizou e deu sentido à nossa revolução burguesa - "trabalho livre na pátria livre". Em suma, ele depende do trabalho para montar uma situação socioeconômica e nela erigir as bases materiais ou morais da condição de pessoa. [...] Em consequência, o "negro" se recusa a competir pela simples sobrevivência. Ele deseja as formas de trabalho que qualificam o homem, tanto econômica, quanto social e politicamente. (FERNANDES, 1978, p. 148).

Essa perspectiva, que subordinava a raça à classe, foi duramente criticada. Alberto Guerreiro Ramos, em "O problema do Negro na Sociologia Brasileira" (1954), acusou a sociologia de sua época de tratar o negro como "objeto" de estudo e "patologia social", e não como sujeito. Ele denunciava a "ideologia da brancura" que permeava os estudos acadêmicos,



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

que viam o negro como um "problema" a ser resolvido pela aculturação. Para Ramos, a sociologia brasileira estava alienada, importando categorias sem crítica. Ele propunha uma inversão radical, um ponto de partida epistemológico e existencial:

Sou negro, identifico como meu o corpo em que o meu eu está inserido, atribuo a sua cor a suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero a minha condição étnica como um dos suportes do meu orgulho pessoal – eis aí toda uma propedêutica sociológica, todo um ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil. [...] Então converto o "branco" brasileiro, sôfrego de identificação com o padrão estético europeu, num caso de patologia social. Então passo a considerar o preto brasileiro, ávido de embranquecer-se, embaraçado com a sua própria pele, também como um ser psicologicamente dividido. (RAMOS, 1954, p. 27-28).

A crítica de Ramos questiona os próprios termos da "integração". L. A. Costa Pinto, em *O Negro no Rio de Janeiro* (1953), avança nessa direção, mostrando o paradoxo de que o preconceito racial se intensifica justamente quando o negro "sai do seu lugar". A ascensão de classe torna-se o principal gatilho para a discriminação, pois ameaça a hierarquia herdada. Ele descreve este círculo vicioso, no qual o próprio remédio (ascensão social) agrava o mal (discriminação):

Por paradoxal que isto possa parecer, a ascensão social do negro e o seu afastamento da posição tradicional que tem ocupado na sociedade brasileira, dentro da qual se formou a ideologia também tradicional do branco sobre a posição que o negro deve ocupar no sistema de posições sociais – está sendo o fator principal das discriminações que ele vem sofrendo, em escala crescente, nos últimos tempos, neste País. Hoje negros encontram obstáculos e impedimentos na porta de carreiras, instituições, ambientes sociais e tantas outras esferas de convivência com brancos precisamente porque já existem negros em condições de aspirar essas oportunidades à luz de todos os critérios e exigências menos o da condição étnica de branco. (COSTA PINTO, 1953, p. 318).

É aqui que a contribuição de Lélia Gonzalez (1984) se torna uma ferramenta pedagógica indispensável para articular essas tensões. Ao analisar as figuras da "mucama", da "mulata" e da "doméstica", ela expõe a articulação indissociável entre racismo e sexismo que as análises puramente classistas não captavam. Para Gonzalez, a mulher negra ocupa um lugar central e, ao mesmo tempo, subalternizado na formação da cultura brasileira, um lugar que o discurso hegemônico tenta apagar. Ela desvenda como a violência simbólica se materializa no cotidiano, transformando a mulher negra ora em objeto de desejo exótico (a mulata do Car-



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

val), ora em força de trabalho invisibilizada (a doméstica). Essa dualidade, segundo ela, tem raízes na figura histórica da mucama:

Pelo que os dois textos dizem, constatamos que o engendramento da mulata e da doméstica se fez a partir da figura da mucama. E, pelo visto, não é por acaso que, no Aurélio, a outra função da mucama está entre parênteses. Deve ser ocultada, recalçada, tirada de cena. Mas isso não significa que não esteja aí, com sua malemolência perturbadora. E o momento privilegiado em que sua presença se torna manifesta é justamente o da exaltação mítica da mulata nesse entre parênteses que é o carnaval. Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. (GONZALEZ, 1984, p. 230).

Gonzalez vai além, ao identificar a "mãe preta" como a verdadeira transmissora da cultura e da língua – o "pretuguês"¹² – para a criança brasileira, subvertendo a ordem patriarcal de dentro da casa-grande. Ela demonstra como o racismo opera por meio de uma negação, de um "esquecimento" que a consciência dominante impõe. Ao trazer a dimensão de gênero e da cultura vivida, Gonzalez oferece ao professor a chave para mostrar aos alunos como as grandes estruturas analisadas por Fernandes, Ramos e Costa Pinto se materializam de forma específica e violenta no corpo e na experiência da mulher negra.

Ao mesmo tempo, enquanto as elites construíam seu projeto de nação, a população negra respondia com agência e resistência. O quilombo, como apontam Theodoro, Moraes e Gomes (2016), não foi apenas um refúgio, mas um espaço de reinvenção social, a antítese da passividade. Esse legado foi ressignificado por Abdias do Nascimento no conceito de "quilombismo", transformando a memória da resistência em um projeto de futuro. O quilombismo, portanto, não é apenas um olhar nostálgico para o passado, mas uma proposta política radical de reorganização da sociedade brasileira a partir de valores afrocentrados. Ele recusa o modelo de assimilação e integração a uma estrutura que é, em sua essência, racista, e propõe um novo pacto social. Theodoro, Moraes e Gomes (2016, p. 216) destacam essa transição do fato histórico para o projeto político:

¹² Pretuguês: Termo cunhado por Lélia Gonzalez para designar a marca da oralidade de línguas africanas (especialmente do tronco bantu) na modalidade do português falado no Brasil. Para ela, não se trata de um "erro", mas de uma resistência cultural que se manifesta na fonética, no léxico e nas estruturas sintáticas, como a ausência do "L" em final de sílaba ("Framengo" em vez de "Flamengo"), que revela a profunda influência africana na constituição da língua nacional.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

O que foram e representaram e o que são hoje os quilombos? Imagens e significados foram – e são – permanentemente ressemantizados. O que ainda sabemos muito pouco é como quilombo se transformou em quilombismo. Em meados da década de 1950, Abdias do Nascimento, certamente a principal liderança na luta contra o racismo no Brasil do século XX propunha tal idéia o quilombismo como uma simbologia da luta negra contemporânea. Ao fundar o TEN (Teatro Experimental do Negro) em 1944 seria criada Quilombo, uma revista que reuniu inúmeros intelectuais na época [...]. Embora mais investigações tenham que ser realizadas, sabe-se que a proposta de Abdias tinha uma perspectiva pan-africanista e mais ainda atlântica, numa dimensão sul-sul.

Para o professor, articular a análise da "neurose cultural" com a história da resistência quilombola e, fundamentalmente, com o projeto do quilombismo é crucial. Permite mostrar aos alunos que a história não é um monólogo da dominação, mas um diálogo tenso entre projetos de sociedade antagônicos. De um lado, o projeto de branqueamento e assimilação; de outro, o projeto de liberdade, auto-organização e refundação do Brasil a partir de outras bases, como propõe o quilombismo.¹³ Entender como a desigualdade foi construída é o primeiro passo para desmantelá-la, mas é a valorização das múltiplas histórias de resistência e dos projetos políticos delas derivados que oferece as ferramentas para construir uma alternativa.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERSECCIONAL: REINVENTANDO A DOCÊNCIA EM TERRITÓRIOS DE TENSÃO

Como traduzir esse denso debate teórico para a prática cotidiana da sala de aula na educação básica? A resposta exige ir além da seleção de conteúdos e repensar a própria relação pedagógica. O desafio central pode ser compreendido a partir da articulação entre o conceito de transposição didática de Yves Chevallard e a redução sociológica de Guerreiro Ramos. Chevallard (1997, p. 45) descreve a transposição como o "trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino". Esse processo, contudo, não é neutro. Ele define a distância entre o "saber sábio", produzido academicamente, e o "saber ensinado", que chega ao aluno.

¹³ O quilombismo, como projeto político formulado por Abdias do Nascimento, propõe a construção de um novo Estado baseado na experiência histórica e nos valores dos quilombos. Não se trata de um retorno ao passado, mas da utilização dessa memória de resistência e auto-organização como base para uma sociedade plural, antirracista e anticapitalista, onde o poder é descentralizado e a propriedade é coletiva. É uma recusa radical ao modelo de "integração" que pressupõe a assimilação do negro a uma estrutura de poder branca e excludente.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Para que o ensino de um determinado elemento de saber seja meramente possível, esse elemento deverá ter sofrido certas deformações, que o tornarão apto para ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber-inicialmente-designado-como-o-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar. (CHEVALLARD, 1997, p. 16).

Essa distância corre o risco de se tornar uma mera importação de teorias descoladas da realidade dos alunos, a "sociologia enlatada" criticada por Ramos (1995, p. 9-10). Para ele, a "redução sociológica" é o contrário da repetição: é o esforço de adaptar criticamente o saber, pois "a mera repetição analógica de práticas e estudos contraria a essência da atitude científica, porque perde de vista a particularidade constitutiva de toda situação histórica" (RAMOS, 1995, p. 21). Para o professor, isso implica em uma "redução didática": um esforço consciente para que o conteúdo sociológico preserve seu rigor analítico, mas seja acessível e, acima de tudo, relevante para os estudantes.¹⁴

A crítica de Ramos vai além da metodologia; ela é um chamado à autenticidade intelectual e política. Ele denuncia uma sociologia que, ao importar acriticamente modelos, torna-se "consular", uma mera repetidora de discursos alheios à realidade vivida. Para ele, a ciência social no Brasil só se tornaria funcional se partisse de um "ato de liberdade" do próprio sujeito do conhecimento, recusando a alienação.

A tarefa que se impõe como necessária para conjurar esta mistificação do assunto o negro no Brasil é a de promover a purgação daqueles clichês conceituais, é a de tentar examiná-lo pondo entre parênteses as conotações de nossa ciência oficial, é a de tentar o entendimento do tema, a partir de uma situação vital, estando o investigador, nesta situação, aberto à realidade fática e, também, aberto interiormente para a originalidade. (RAMOS, 1954, p. 27).

Essa "situação vital" para o professor de Sociologia é a própria sala de aula, um espaço de encontro com a diversidade de experiências dos alunos. A "redução sociológica" se torna, então, uma atitude pedagógica: a de colocar entre parênteses os saberes prontos para se abrir à realidade dos estudantes, transformando-os de "objetos" de ensino em sujeitos do conhecimento. Essa postura encontra um aprofundamento teórico e político na perspectiva da pedagogia decolonial, que radicaliza a crítica ao eurocentrismo, identificando-o não apenas

¹⁴ A noção de "transposição didática" foi desenvolvida por Yves Chevallard (1997) para analisar como o saber científico ("saber sábio") é transformado em objeto de ensino ("saber ensinado"). Já Alberto Guerreiro Ramos (1995), com sua "redução sociológica", defendia a necessidade de adaptar criticamente o conhecimento sociológico à realidade brasileira, um processo análogo e necessário para uma transposição didática que seja relevante e não alienada.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

como um viés acadêmico, mas como um projeto de poder — a colonialidade. Oliveira e Candau (2010), ao analisarem o pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade, explicam que a colonialidade sobrevive ao colonialismo formal, mantendo-se "viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos" (TORRES, 2007, p. 131, apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Para o professor, isso significa reconhecer que a escola pode ser um espaço de reprodução da colonialidade do saber — a deslegitimação de conhecimentos não-europeus — e da colonialidade do ser — a negação do estatuto de plena humanidade a sujeitos racializados. A pedagogia decolonial, portanto, é uma práxis que visa "desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade" (WALSH, 2007, p. 9, apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28). Essa abordagem se conecta diretamente com a proposta de Lélia Gonzalez, que, ao valorizar o "pretuguês" e a centralidade da "mãe preta", já praticava uma descolonização do saber e do ser.

Contudo, a articulação entre a transposição didática e a redução sociológica revela-se insuficiente se o professor não possui ferramentas para compreender o universo simbólico do aluno. O problema transcende a dimensão metodológica e adentra o campo da relação intercultural. A realidade das periferias, marcada por lógicas próprias, como a "expansão do mundo do crime"¹⁵ analisada por Gabriel Feltran (2008), exige uma postura que vá além da adaptação de conteúdo. O professor não atua em um vácuo cultural, mas em "fronteiras de tensão", onde a legitimidade dos códigos sociais — inclusive os da escola — está em constante disputa. Feltran (2008) descreve essa complexa teia de relações:

Onde há fronteira, além do mais, há conflito. Ainda que latente. E se a fronteira pode ser disputada é comum, sobretudo em sociedades muito hierárquicas, que a latência ceda lugar à violência. No Brasil contemporâneo, já não é mais possível compreender as fronteiras entre as periferias e o público sem situar a violência no centro do debate. Em São Paulo, como em Sapopemba, estas fronteiras são territórios em que coexistem soluções políticas e saídas violentas. Tratar destes territórios exige, portanto, discutir as relações entre política e violência. (FELTRAN, 2008, p. 27-28).

¹⁵ O "mundo do crime", na análise de Gabriel Feltran (2008), não se refere apenas às atividades ilícitas, mas a um conjunto de códigos, sociabilidades e relações que se estabelecem em torno do narcotráfico e dos roubos nas periferias. Esse "mundo" opera como um ordenamento social que coexiste e disputa legitimidade com a ordem estatal formal, oferecendo aos jovens alternativas de renda, status e pertencimento.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Nesse território, a articulação entre raça, classe e gênero não é abstrata, mas uma realidade cotidiana que define trajetórias. É aqui que a contribuição de Lélia Gonzalez se torna indispensável. Ela nos ensina a ler as "mancadas do discurso da consciência", a perceber como a "neurose cultural brasileira" se manifesta no dia a dia, transformando a mulher negra em "mulata" para o gozo e em "doméstica" para o serviço. Para o professor, isso significa desenvolver uma escuta atenta às formas como os alunos narram suas vidas, percebendo como as categorias de raça e gênero estruturam suas experiências de classe. Gonzalez (1984) nos mostra que a cultura é um campo de batalha simbólico:

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. (GONZALEZ, 1984, p. 228).

Essa "dupla imagem" é um exemplo concreto da interseccionalidade em operação. Em sala de aula, isso pode se traduzir em analisar com os alunos propagandas, letras de música ou notícias, desvendando como os estereótipos de gênero e raça se articulam para justificar desigualdades sociais e econômicas. É um convite para que os estudantes, especialmente as alunas negras, possam nomear e politizar suas próprias experiências. Adotar uma interculturalidade crítica, como propõem Oliveira e Candau (2010), significa ir além do mero reconhecimento da diversidade. Trata-se de um projeto político que questiona as estruturas de poder que produzem a diferença como desigualdade.

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. (WALSH, 2007, p. 8, apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28).



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

É neste ponto que a Antropologia oferece caminhos para reinventar a prática docente. A proposta de Roy Wagner sobre a "invenção da cultura" é potente para repensar a relação professor-aluno. Wagner (2010, p. 35) descreve o "choque cultural" como o momento em que a cultura local se manifesta ao antropólogo "por meio de sua própria inadequação". Ao objetivar essa situação como "cultura", o pesquisador a "inventa". O professor, ao se deparar com a realidade de jovens da periferia, também corre o risco de "inventar" uma cultura para eles, muitas vezes baseada em estereótipos.

Esse sentimento é conhecido pelos antropólogos como "choque cultural". Nele, a "cultura" local se manifesta ao antropólogo primeiramente por meio de sua própria inadequação; contra o pano de fundo de seu novo ambiente, foi ele que se tornou "visível". [...] Uma vez que a nova situação tenha sido objetificada como "cultura", é possível dizer que o pesquisador está "aprendendo" aquela cultura, assim como uma pessoa aprende a jogar cartas. Por outro lado, visto que a objetificação ocorre ao mesmo tempo que o aprendizado, poder-se-ia igualmente dizer que o pesquisador de campo está "inventando" a cultura. (WAGNER, 2010, p. 35).

A saída, segundo Wagner, é a "criatividade mútua": um processo dialético em que o professor se permite ser "inventado" de volta, transformando o encontro em uma negociação de significados. Essa postura dialoga diretamente com o imperativo de Tim Ingold de "levar os outros a sério". Para Ingold, o objetivo não é coletar dados, mas engajar-se em uma educação mútua. Ele questiona a prática de se aproximar das pessoas apenas para descrevê-las:

É correto se aproximar das pessoas para descrevê-las? [...] Reiterando, a observação participante é uma forma de estudar com as pessoas. Não se trata de descrever outras vidas, mas de unir-se a elas na tarefa comum de encontrar formas de viver. (INGOLD, 2018, p. 13).

Levar os alunos a sério significa reconhecer que seus saberes, forjados na experiência — como o "saber da violência" que rege o cotidiano em territórios conflagrados — são formas legítimas de conhecimento.¹⁶ Essa realidade, no entanto, não pode ser compreendida apenas como um fenômeno cultural ou de sociabilidade. Ela possui raízes estruturais profundas, como demonstra a análise de Florestan Fernandes sobre a marginalização do negro na ordem social competitiva. A "expansão do mundo do crime" pode ser lida como uma das consequên-

¹⁶ A pesquisa de Mariana Muniz Oliveira (2021), "A materialidade da violência em uma escola da Maré", ilustra vividamente a distância entre o saber escolar e a experiência discente, mostrando como os alunos operam a partir de um "saber da violência" que é, em si, uma forma complexa de conhecimento.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

cias trágicas do processo que Fernandes descreveu: a negação de oportunidades reais de integração social através do trabalho.

O "negro" é projetado num sistema de referência que deforma a sua pessoa e a sua capacidade de realização humana. Por isso, nem sempre pode comprovar, pela experiência concreta, o que é capaz de fazer e até onde pode ir. Se alimenta ou não certas aspirações profissionais, isso acaba sendo irrelevante, pois elas esbarram com resistências tão multiformes e pertinazes, que se estiolam ou arrefecem antes de poder dar frutos. (FERNANDES, 1978, p. 151).

A etnografia de Mariana Muniz Oliveira (2021) em uma escola na Maré ilustra vividamente esse ponto. Ela descreve como o saber escolar e o saber da violência coexistem e se tensionam. Uma didática da Sociologia que os leve a sério não descarta esse conhecimento, mas o toma como ponto de partida. A sala de aula se torna, assim, um espaço para articular o saber sociológico com o saber vivido.

Esse engajamento profundo convoca o corpo e os afetos. A antropóloga Jeanne Favret-Saada distingue a empatia do ato de "ser afetado". Ser afetado, para ela, não é imaginar o que o outro sente, mas estar "justamente no lugar do nativo, agitada pelas 'sensações, percepções e pelos pensamentos' de quem ocupa um lugar" no sistema do outro (FAVRET-SAADA, 2005, p. 159). Para o professor, ser afetado pela realidade do aluno é reconhecer que a violência, como a descrita por Feltran ou Farias, não é apenas um "tema", mas uma força que invade a sala de aula e desestabiliza a todos. Juliana Farias (2014) aprofunda essa questão ao analisar a gestão estatal da morte em favelas, revelando como a violência se torna um elemento estruturante do cotidiano e das relações institucionais:

Esta tese é construída a partir do interesse em compreender determinadas angulações da engrenagem governamental de gestão das mortes dos moradores de favelas no Rio de Janeiro. O momento da efetuação do disparo da arma de fogo que atinge o morador de favela demarca a produção de um recorte analítico do processo de gestão dessas mortes, considerando papéis e registros oficiais – sendo o laudo cadavérico acionado enquanto documento a partir do qual são exploradas outras movimentações (burocráticas ou não) que compõem o inquérito policial e o processo judicial de casos de homicídio ocorridos durante intervenções militares em favelas. (FARIAS, 2014, p. xi).¹⁷

¹⁷ A análise de Farias (2014) sobre os "autos de resistência" como ferramenta burocrática para legitimar mortes em operações policiais é crucial para compreender como a violência estatal é normalizada. Para o professor, discutir esses mecanismos em sala de aula é uma forma de desnaturalizar a violência e politizar o debate sobre segurança pública, mostrando como a vida e a morte são geridas de forma desigual pelo Estado.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Essa "engrenagem governamental" produz uma normalização da morte que impacta diretamente o ambiente escolar. O professor, nesse contexto, não pode se manter distante. Favret-Saada (2005) descreve a dificuldade de se posicionar nesse tipo de campo:

No começo, não parei de oscilar entre esses dois obstáculos: se eu "participasse", o trabalho de campo se tornaria uma aventura pessoal, isto é, o contrário de um trabalho; mas se tentasse "observar", quer dizer, manter-me à distância, não acharia nada para "observar". No primeiro caso, meu projeto de conhecimento estava ameaçado, no segundo, arruinado. (FAVRET-SAADA, 2005, p. 157).

Sentir o "frio na barriga" descrito por uma professora durante um tiroteio na Maré (OLIVEIRA, 2021), não como um observador externo, mas como alguém que compartilha daquela vulnerabilidade, é o que permite uma conexão genuína. É na partilha dessa vulnerabilidade que uma relação pedagógica pode ser construída. Ao adotar essa postura antropológica, o professor pode, enfim, construir as "pontes" em vez de reforçar os "muros" mencionados por Díaz-Benítez (2020). A proposta de pensar a partir das margens se materializa: ao partir da realidade dos estudantes mais marginalizados, o professor de Sociologia não realiza um trabalho para eles, mas com eles, construindo um conhecimento relevante e transformador para todos.

CONCLUSÃO

A atuação do professor de Sociologia na educação básica é uma tarefa de imensa responsabilidade e potencial transformador. Conforme buscamos demonstrar ao longo deste artigo, articular as discussões sobre interseccionalidade, racismo e gênero, a partir de um diálogo crítico com o pensamento social e antropológico, oferece um caminho robusto para uma prática pedagógica engajada e eficaz. A abordagem interseccional, em particular, emerge não como um mero conceito a ser ensinado, mas como uma lente analítica indispensável para desvelar a complexidade das desigualdades que estruturam a sociedade brasileira e as vidas dos estudantes.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Para que essa prática não se torne apenas a reprodução de novos jargões acadêmicos, o educador é convocado a um posicionamento crítico que começa na reflexão sobre a sua própria disciplina. É aqui que o alerta de Guerreiro Ramos (1954) se torna um imperativo pedagógico. Ao denunciar a "ideologia da brancura" que permeava a Sociologia brasileira, Ramos nos força a perguntar: a serviço de quem está o conhecimento que produzimos e ensinamos? Ele acusa uma ciência que, ao tratar o negro como "problema" ou "objeto", perpetua a alienação:

O negro tem sido estudado, no Brasil, a partir de categorias e valores induzidos predominantemente da realidade europeia. E assim, do ponto de vista da atitude ou da ótica, os autores nacionais não se distinguem dos estrangeiros, no campo em apreço. [...] Aquela literatura é, ela mesma, um material ilustrativo do que há de problemático na condição do negro na sociedade brasileira. Eis por que tratarei, neste estudo, menos do problema do negro no Brasil do que deste problema tal como ele se configurou nos escritos dos sociólogos e antropólogos. (RAMOS, 1954, p. 1-2).

A tarefa do professor, portanto, não é apenas apresentar teorias, mas desvelar a "história sincera dos estudos sobre o negro no Brasil" (RAMOS, 1954, p. 5), questionando as lentes eurocêntricas e a objetificação do outro. Essa autocrítica disciplinar é o primeiro passo para uma educação que não apenas descreva a opressão, mas que se recuse a ser cúmplice dela.¹⁸ É a partir dessa recusa que a contribuição de Lélia Gonzalez se torna a chave para uma prática interseccional autêntica. Ela não apenas teorizou sobre a articulação entre racismo e sexismo, mas encarnou a ruptura proposta por Ramos, falando a partir de um lugar de sujeito. Ao analisar a cultura brasileira, Gonzalez (1984) desvenda como a violência se inscreve na linguagem e no imaginário, mas também como a resistência emerge desses mesmos lugares. Sua análise da figura da "mãe preta" subverte a narrativa de dominação:

É justamente essa figura para a qual se dá uma colher de chá é quem vai dar a rasteira na raça dominante. É através dela que o "obscuro objeto do desejo" [...] acaba se transformando na "negra vontade de comer carne" na boca da moçada branca que fala português. O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos [...]. Ela, simplesmente, é a mãe. [...] É ela quem nomeia o pai. (GONZALEZ, 1984, p. 235).

¹⁸ A proposta de Guerreiro Ramos de uma "sociologia em mangas de camisa", que rompesse com a importação acrítica de modelos teóricos, é um convite para que o professor de Sociologia atue menos como um "tradutor" de teorias e mais como um intelectual engajado na produção de um conhecimento sociológico que faça sentido para a realidade brasileira e para os dilemas de seus estudantes.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Ao trazer à tona o "pretuguês" e a centralidade da mulher negra na formação cultural, Gonzalez oferece ao professor as ferramentas para mostrar aos alunos que a cultura é um campo de disputa, e que suas próprias vivências, linguagens e corpos são territórios políticos. A sala de aula se torna, assim, um espaço para decodificar a "neurose cultural brasileira" e para valorizar as formas de saber e de ser que o discurso hegemônico tenta apagar.¹⁹ Contudo, essa politização do cultural e do cotidiano precisa estar ancorada na compreensão das estruturas que a condicionam. É o que nos ensina Florestan Fernandes (1978). Sua análise rigorosa sobre a integração do negro na sociedade de classes demonstra como o fim da ordem escravocrata não significou o fim da ordem racial. O "dilema racial" persiste porque a estrutura da sociedade de classes foi montada para perpetuar a subalternidade, mesmo sob o manto da "competição" e do "trabalho livre":

O "negro" só teve acesso tardio e precário a essa oportunidade [o trabalho livre]. Por isso, nem sempre domina (e raramente domina com perícia) as técnicas sociais do trabalho livre e da empresa moderna, sendo variavelmente incapaz de se ajustar, plenamente, aos papéis sociais do operário, do empresário, do profissional liberal [...]. Doutro lado, falta-lhe, de modo acentuado, adestramento para desempenhar ocupações que foram ou ainda são monopolizadas pelos "brancos". (FERNANDES, 1978, p. 152).

Ao expor a "fachada" da ordem social competitiva, Fernandes instrumentaliza o professor a conectar as discussões sobre identidade e cultura com as duras realidades da desigualdade material. A tarefa, então, é articular a crítica epistemológica de Ramos, a análise cultural e interseccional de Gonzalez e a análise estrutural de Fernandes. Essa tríade permite construir uma pedagogia que é, ao mesmo tempo, autocrítica, politizada e materialista.

¹⁹ Lélia Gonzalez (1984) afirma que o racismo brasileiro se manifesta como uma negação, um "não querer saber" que se estrutura como neurose. A tarefa pedagógica, nesse sentido, seria terapêutica: ajudar os estudantes a "sacar" como essa negação opera no cotidiano, na mídia, nas piadas e na linguagem, para que possam, a partir dessa tomada de consciência, elaborar outras formas de ser e se relacionar.



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Ao desconstruir o mito da democracia racial e expor as raízes históricas do racismo, o professor capacita os alunos a compreenderem criticamente as narrativas que moldam o imaginário nacional. Ao promover o debate entre as diferentes abordagens sociológicas sobre a relação entre raça e classe, ele fomenta a capacidade de análise e evita respostas simplistas. Finalmente, ao conectar essas discussões teóricas com as realidades empíricas das periferias e ao adotar uma postura antropológicamente informada — que busca a "educação mútua" (In-gold) e a coragem de "ser afetado" (Favret-Saada) —, o professor transforma a sala de aula em um espaço de produção de conhecimento relevante e de fortalecimento da cidadania. A tarefa não é simples e exige do educador uma formação contínua, uma postura de escuta e a coragem de se reinventar. Contudo, é no enfrentamento desses desafios que a Sociologia escolar cumpre seu papel mais nobre: o de oferecer aos jovens as ferramentas para ler o mundo de forma crítica e para se imaginarem como protagonistas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *O ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Preconceito racial no Brasil Colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. *O negro no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1953.

DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira. Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 273.

FARIAS, Juliana. *Governo de mortes: uma etnografia da gestão de populações de favelas no Rio de Janeiro*. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, 2014.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FELTRAN, Gabriel de Santis. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

GOMES, Flávio; MORAES, Wallace; IORUBA, Guilherme Theodoro. Dos quilombos ao quilombismo: por uma história comparada da luta antirracista no Brasil (notas para um debate). *Revista da ABPN*, v. 8, p. 215-238, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A democracia racial revisitada. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 60, p. 9-44, 2019.

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

INGOLD, Tim. Sobre levar os outros a sério. In: INGOLD, Tim. *Antropologia: para que serve?* Petrópolis: Vozes, 2018. p. 12-13.

LIMA, Márcia; CAMPOS, Luiz Augusto. Apresentação: inclusão racial no ensino superior – impactos, consequências e desafios. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 245-254, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Marcia Maria de. *A materialidade da violência em uma escola da Maré*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. *Cadernos do Nosso Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 189-230, 1954.

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DEBATE
INTERSECCIONAL SOBRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO NO BRASIL**

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800





REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; CARVALHAES, Flávio. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. *BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 92, 2020.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza et al. (orgs.). *O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo e outros textos sobre questões étnico-raciais*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2020. p. 155-176.

SILVA, Denise Ferreira da. À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 61-83, 2006.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.