



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

FABIO MONTEIRO DE MORAES

**Senso prático e ensino das relações étnico-raciais na Sociologia Escolar: uma
Análise de Correspondência Múltipla**

Maceió, Alagoas
2024

FABIO MONTEIRO DE MORAES

**Senso prático e ensino das relações étnico-raciais na Sociologia Escolar: uma
Análise de Correspondência Múltipla**

Dissertação de Mestrado Acadêmico
apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Sociologia do Instituto de
Ciências Sociais da Universidade Federal
de Alagoas, sob a orientação do Prof. Dr.
Cristiano das Neves Bodart.

Maceió, Alagoas
2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M828s Moraes, Fabio Monteiro de.
Senso prático e ensino das relações étnico-raciais na sociologia escolar :
uma análise de correspondência múltipla / Fabio Monteiro de Moraes. – 2024.
166 f. : il. color.

Orientador: Cristiano das Neves Bodart.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de
Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em
Sociologia. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 148-157.
Apêndices: f. 158-166.

1. Ensino de sociologia. 2. Relações étnico-raciais. 3. Sociologia escolar.
I. Título.

CDU: 316 : 37

FABIO MONTEIRO DE MORAES

**Senso prático e ensino das relações étnico-raciais na Sociologia Escolar: uma
Análise de Correspondência Múltipla**

Relatório final, apresentado a
Universidade Federal de Alagoas, como
parte das exigências para a obtenção do
título de mestre.

Maceió, 07 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANO DAS NEVES BODART**
Data: 22/08/2024 12:20:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Cristiano das Neves Bodart
Universidade Federal de Alagoas

Documento assinado digitalmente
 **IVAN FONTES BARBOSA**
Data: 25/07/2024 12:26:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ivan Fontes Barbosa
Universidade Federal de Sergipe

Documento assinado digitalmente
 **WELKSON PIRES DA SILVA**
Data: 23/08/2024 19:02:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Welkson Pires da Silva
Universidade Federal de Alagoas

AGRADECIMENTO

A todos os meus ancestrais, pois sem eles eu não estaria aqui. A todos os que estiveram ao meu lado durante esta escalada de conhecimento e reflexão, culminando na conclusão desta dissertação. São muitas as pessoas que contribuíram para este momento em minha vida, que é apenas a culminância de um longo processo de cultivo de si, como diria Nietzsche. É com imensa gratidão que dedico esta seção de agradecimentos a cada uma dessas pessoas, embora não seja possível nomear todas.

Em primeiro lugar, no âmbito da minha família não-tradicional-conservadora brasileira, em especial à minha companheira de luta nos últimos 24 anos, Renata Rangel Pinheiro, sem a qual nada disso seria possível. Mulher educadora, guerreira, corajosa, persistente sensível e ao mesmo tempo forte, que sempre esteve ao meu lado em todas as minhas “derrotas” (e não foram poucas) e em todas as minhas conquistas (que na verdade são nossas), acreditando em mim, mesmo quando nem eu acreditava.

Ao meu precioso filho Arthur Pinheiro de Moraes, que com sua doçura e generosidade, ensina-me todos os dias, da melhor maneira possível (de forma simples e cotidiana), sobre a vida e as relações humanas. Meu pequeno-grande homem!

À minha irmã caçula Beatriz Monteiro de Moraes, que além de ter sido minha melhor amiga nessa trajetória, é uma daquelas pessoas com quem mais aprendo sobre sensibilidade e compromisso social. Uma ialorixá regida por Iemanjá, comprometida em fazer deste mundo um lugar melhor. Uma mãe (para seu filho, meu afilhado e para seus “filhos” de santo) que me conecta constantemente com a nossa mãe, seja pelo amor ou pela proteção.

Ao meu pai, Nelson R. de Moraes Filho, que com seu modo de viver, ensinou-me sobre o valor das coisas simples da vida (sobretudo na minha infância) e do trabalho (sobretudo na minha adolescência), mesmo que talvez não tenha consciência disso.

À minha querida mãe, Olga H. Monteiro de Moraes, amiga e confidente, que por ordem natural da vida terrena, não pode estar aqui nesse momento para me incentivar e motivar, assim como fez na minha primeira graduação. Toda minha gratidão a esta mulher guerreira e destemida, cuja data de seu aniversário é justamente no Dia Internacional da Mulher, com quem aprendi sobre amor, inclusão, educação, erros, sensibilidade, dificuldade, superação e quase todos os outros valores que hoje considero essenciais para o cultivo de uma boa vida. Como eu sempre digo: minha mãe, minha educadora!

Em segundo lugar, agradeço àquelas pessoas que me ajudaram a despertar para o mundo acadêmico: dentre elas, o meu grande amigo-irmão, Edson da Silva Augusta, grande mestre e filósofo da educação, que me apresentou aos grandes pensadores das grandes questões do mundo, os quais me acompanham até hoje. Em memória deste intelectual, ator e educador que, infelizmente, nos deixou antes mesmo de eu poder dizer a ele que tinha entrado para a universidade. Take it easy, meu irmão de cor!

Ao professor Ciro Bezerra, que mesmo sem me conhecer pessoalmente, acolheu-me com minha família, quando decidimos sair do Rio de Janeiro para começar uma trajetória em Maceió, justamente em um momento em que nossos horizontes se encontravam neblinados;

Ao meu orientador, Cristiano Bodart, com quem tive a oportunidade de aprender muitas coisas no âmbito acadêmico-científico, dentro e fora do contexto das orientações, que, por sua vez, foram essenciais e sem as quais tudo teria tomado um rumo verdadeiramente arduo. Além disso, cabe mencionar todas as oportunidades a que me proporcionou e todos os contatos que me apresentou, ajudando-me materialmente a me inserir no universo da minha pesquisa, respeitando meu tempo particular e as diversas dificuldades e lacunas que me acompanharam nesse processo, sendo algumas superadas e outras nem tanto.

Por fim, gostaria de mencionar a importância dos velhos amigos (cariocas) e dos novos (alagoanos, paulistanos, cearenses e pernambucanos), por tornarem essa trajetória bem mais gostosa de percorrer. E claro, agradecer a todas as pessoas que dedicaram tempo de sua vida para contribuir com essa pesquisa, dentre elas, os/as professores/as do ICS/UFAL, com os/as quais tive o privilégio de me relacionar, tendo sido ou não eles/as meus/minhas professores/as no mestrado; aos docentes que me concederam as entrevistas no meio de um turbilhão que é a realidade da educação básica brasileira, sobretudo num contexto de sucateamento da educação pública como é o que vivemos; a todos/as os/as técnicos/as, secretários/as, gestores/as, sem os quais nosso programa não funcionaria; por fim, mas não menos importante, aos professores Ivan Fontes (IFS) e Welkson Pires (UFAL), que gentilmente aceitaram o convite para compor a minha banca de qualificação e de defesa.

Os mais sinceros agradecimentos institucionais vão para a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em especial ao PPGS e ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) e para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES).

RESUMO

O século XX no Brasil foi marcado pelas disputas por direitos entre a população negra, indígena e pelos brancos que se aliaram em oposição às ideologias eugenistas, ao mito da democracia racial e às políticas de branqueamento implantadas por cientistas, cientistas sociais, educadores/as e políticos de uma elite brasileira, após a abolição legal da escravidão em 1888, sobretudo na primeira metade do século XX. Tais concepções endossavam a ideia da degradação racial, social e cultural, que empurraram para as margens da sociedade a população negra e indígena. Somente com o término da ditadura militar brasileira, no final do século XX, essas populações passaram a ver alguns resultados de suas lutas materializados no campo educacional. Importantes resoluções e leis foram aprovadas nas últimas décadas, incluindo a lei das cotas raciais para os/as estudantes negros/as e indígenas das universidades públicas, bem como a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira (2003) e indígena (2008) na educação básica. A presente pesquisa se insere no contexto do campo do ensino de Sociologia, principalmente, por meio dos conceitos de Campo, *habitus* (Bourdieu, 1994; 1996; 2009, 2021) e senso prático (Bourdieu, 2009), buscando ir além das condicionantes puramente escolares, uma vez que visa compreender de quais formas e impulsionados por quais fatores (objetivos e subjetivos) os/as docentes respondem aos desafios cotidianos do ensino das relações étnico-raciais no âmbito da Sociologia Escolar. Para tanto, parte-se de duas hipóteses. Em suma, a primeira fundamenta-se na noção de que as sociabilidades dos/as docentes influenciam suas práticas educativas. A segunda diz respeito à presença e ao modo de abordagem da temática étnico-racial no âmbito da Sociologia escolar, pois nesse contexto, nem sempre essa temática é incluída como conteúdo programático, conforme determinam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, e quando ela é incluída, seu ensino pode assumir um caráter tangencial, essencialista e/ou discriminatório. A perspectiva teórico-metodológica adotada foi a Sociologia disposicionalista de Bourdieu, a partir da qual foi possível analisar as disposições dos/as docentes, bem como as estruturas do campo do ensino da Sociologia Escolar,

que operam no sentido de constranger a prática dos docentes, “forçando-os/as” a atuarem de uma maneira determinada. Quer dizer, levando-os/as a “jogarem” conforme as regras do “jogo” ou de modo a transgredi-las. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de (i) entrevistas em profundidade com dez docentes que atualmente lecionam no ensino de Sociologia, dentre eles homens e mulheres; análise dos planos de disciplina de cada docente; e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas em que lecionam. Como método de análise principal, utilizamos Análise de Correspondências Múltiplas, por meio da qual foi possível mapear as posições dos/as docentes, em uma dada configuração relacional, correlacionando-as às variáveis suplementares, associadas às práticas docentes e às variáveis ativas, associadas às propriedades sociais oriundas das sociabilidades dos/as docentes. Os resultados revelaram, dentre outras coisas, que aqueles/as docentes com maior volume de capital cultural específico (conhecimentos relacionados à temática étnico-racial), também são aqueles/as que tendem a ter as maiores titulações acadêmicas; a estarem envolvidos/as com grupos sociais, políticos e culturais; e a abordarem a temática com uma frequência mediana. Já os/as docentes com maiores índices de engajamento com a temática étnico-racial são aqueles/as que se declaram como pessoas negras ou pretas; que afirmam que já sofreram racismo; e tendem a abordar a temática muito frequentemente. Em outra chave de análise dos resultados, ficou evidente que os/as docentes tendem a responder às situações do cotidiano escolar em que estão inseridos/as de quatro maneiras. São elas: por meio daquilo que nomeamos como: (i) Efeito reflexivo do tipo *habitus* → campo; (ii) Efeito coercivo do tipo campo → *habitus*; (iii) Efeito tendencial do tipo campo ↔ *habitus*; e (iv) Efeito situacional do tipo campo ↔ *habitus*.

Palavras-chave: ensino de sociologia; senso prático; *habitus*; campo; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The 20th century in Brazil was marked by the struggles for rights among Black, Indigenous, and white populations who aligned themselves against eugenic ideologies, the myth of racial democracy, and the whitening policies implemented by scientists, social scientists, educators, and politicians from a Brazilian elite after the legal abolition of slavery in 1888, especially during the first half of the 20th century. These beliefs endorsed ideas of racial, social, and cultural degradation, pushing Black and Indigenous populations to the margins of society. It was only with the end of the Brazilian military dictatorship in the late 20th century that these populations began to see some results of their struggles materialize in the educational field. Important resolutions and laws have been passed in recent decades, including the law on racial quotas for Black and Indigenous students in public universities, as well as the mandate to teach Afro-Brazilian (2003) and Indigenous (2008) history and culture in primary and secondary education. The present research is situated within the context of teaching Sociology, primarily through the concepts of Field, habitus (Bourdieu, 1994; 1996; 2009; 2021), and practical sense (Bourdieu, 2009), aiming to go beyond purely school-related conditions as it seeks to understand how and driven by what factors (both objective and subjective) teachers respond to the everyday challenges of teaching ethnic-racial relations in the context of school Sociology. To this end, two hypotheses are proposed. In summary, the first is based on the notion that teachers' social networks influence their educational practices. The second pertains to the presence and approach to the ethnic-racial theme in the context of school Sociology, as this theme is not always included as a programmatic content as required by Laws 10.639/03 and 11.645/08, and when it is included, its teaching may take on a tangential, essentialist, and/or discriminatory character.

The theoretical-methodological perspective adopted was Bourdieu's dispositionalist Sociology, through which it was possible to analyze the dispositions of teachers as well as the structures of the field of school Sociology teaching, which operate in a way that constrains teachers' practice, "forcing" them to act in a determined manner. In other words, leading them to "play" according to the "rules of the game" or in a way that

transgresses them. The research data was collected through (i) in-depth interviews with ten teachers currently teaching Sociology, including both men and women; analysis of each teacher's course syllabi; and analysis of the Pedagogical Political Projects (PPPs) of the schools where they teach. As the main analysis method, we used Multiple Correspondence Analysis, through which it was possible to map the positions of teachers in a given relational configuration, correlating them with supplementary variables associated with teaching practices and active variables associated with the social properties derived from teachers' social networks. The results revealed, among other things, that those teachers with the highest volume of specific cultural capital (knowledge related to the ethnic-racial theme) also tend to have the highest academic qualifications; be involved with social, political, and cultural groups; and approach the theme with moderate frequency. On the other hand, teachers with the highest levels of engagement with the ethnic-racial theme are those who identify as Black; who have experienced racism; and tend to approach the theme very frequently. In another analysis of the results, it became clear that teachers tend to respond to the situations of everyday school life they are immersed in in four ways. These are through what we named as: (i) Reflexive effect of habitus \rightarrow field; (ii) Coercive effect of field \rightarrow habitus; (iii) Tendency effect of field \leftrightarrow habitus; and (iv) Situational effect of field \leftrightarrow habitus.

Keywords: teaching Sociology; practical sense; habitus; field; ethnic-racial relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das escolas envolvidas na pesquisa, segundo a localização, modalidades de ensino ofertadas e ano do Projeto Político Pedagógico (PPP)....	34
Quadro 2 – Exemplo da estrutura do roteiro das entrevistas em diálogo com os conceitos constitutivos do aporte teórico.....	41
Quadro 3 - Exemplo de parte do roteiro das entrevistas estruturado em diálogo com o conceito de <i>habitus</i>	41
Quadro 4 – Informações sobre os perfis dos/as docentes entrevistados/as.	42
Quadro 5 – Indicadores de classificação quanto ao modo de abordagem e frequência	44
Quadro 6 – Características ideais do binômio “fundamental/tangencial” relacionado ao modo de abordagem do/a docente em relação às questões étnico-raciais	44
Quadro 7 - Características ideais do binômio “Reflexivo/estereotipado” relacionado ao modo de abordagem do/a docente em relação às questões étnico-raciais	45
Quadro 8 - Características ideais do binômio “Afirmativo/discriminatório” relacionado ao modo de abordagem do/a docente em relação às questões étnico-raciais	45
Quadro 9 – Lista de indicadores relacionados à trajetória pessoal dos/as docentes	48
Quadro 10 - Leis, Pareceres, Resoluções relacionadas com a educação para as Relações Étnico-Raciais a partir dos anos 2000	76
Quadro 11 – Trabalhos sobre ensino de Sociologia e Relações Étnico-Raciais, produzidos entre os/as 36 pesquisadores/as mais influentes do subcampo de pesquisa.	94
Quadro 12 – Quantitativo de trabalhos publicados pelos novos entrantes sobre as Relações Étnico-Raciais e o ensino de Sociologia entre 2011 a 2023	95
Quadro 13 – Frequência e percentual de orientação em prol da abordagem das Relações Étnico-Raciais.....	103
Quadro 14 – Classificação da frequência da Temática Étnico-Racial nos planos de disciplina de cada docente.....	105
Quadro 15 – Distribuição dos tipos de referências incorporadas pelos/as docentes em seus planos de disciplina	107

Quadro 16 – Distribuição dos modos de abordagem da Temática Étnico-Racial ...	1 09
Quadro 17 – Variáveis ativas, categorias, frequências e contribuições para a formação dos eixos no plano cartesiano	1 14
Quadro 18 – Coordenadas, contribuições e frequência das categorias de variáveis suplementares	1 16
Quadro 19 – Perfis lógicos e representações das posições dos/as docentes no mapa	1 23

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crescimento de interesse dos/as agentes do subcampo do Ensino de Sociologia pela Temática Étnico-Racial.	96
Gráfico 2 – Escolas com ações voltada às Relações Étnico-Raciais entre 2011 e 2021.	98
Gráfico 3 – Contribuição das variáveis para a dimensão/eixo 1	117
Gráfico 4 – Contribuição das variáveis para a dimensão/eixo 2	118
Gráfico 5 – Qualidade das representações das categorias para a formação dos eixos 1 e 2	119
Gráfico 6 – Posições dos/as docentes e das categorias das variáveis suplementares	122
Gráfico 7 – Representação fatorial das categorias de variáveis ativas e suplementares	125
Gráfico 8 – Correspondência entre as variáveis Identidade étnico-racial (ID) e Racismo (RA).	130
Gráfico 9 – Relação entre capital institucional (títulos) e capital cultural específico (associado à formação étnico-racial, formal ou informal).	133
Gráfico 10 – Relação de atração entre o grupo E1 de categorias ativas em torno da categoria suplementar Pf ou Poco frequente (relacionada à frequência com que a temática é abordada pelo/a docente).	134
Gráfico 11 – Relação de atração entre o grupo E2 de categorias ativas em torno da categoria suplementar Mf ou Muito frequente (relacionada à frequência com que a temática é abordada pelo/a docente).	135
Gráfico 12 – Relação de atração entre o grupo E3 de categorias ativas em torno da categoria suplementar Fm ou Frequência mediana (relacionada à frequência com que a temática é abordada pelo/a docente).	137
Gráfico 13 – Relação de atração entre o grupo E4 de categorias ativas em torno da categoria suplementar Fau ou Frequência ausente (relacionada à frequência com que a temática é abordada pelo/a docente).	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo dos três tipos de conhecimento apresentados por Bourdieu.	28
Figura 2 – Relação dialética entre <i>habitus</i> e campo, conforme propõe Bourdieu ..	32
Figura 3 – Elementos constitutivos do campo do ensino de Sociologia	84
Figura 4 – Representação do campo do ensino de Sociologia como resultado da intersecção do campo da Sociologia, com o campo do ensino	87
Figura 5 – O subcampo científico, no campo de poder	90
Figura 6 – Separatrizes (quartis) representando a presença dos conteúdos sobre RER nos Planos de Disciplina.....	105
Figura 7 – Fluxograma esquemático sobre o efeito de respostas práticas dos/as docentes, de acordo com suas disposições, frente às situações do campo	143

LISTA DE SIGLAS

ACM	Análise de Correspondências Múltiplas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO	Centro de Estudos Afro-orientais na Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS-UFAL	Instituto de Ciências Sociais – Universidade Federal de Alagoas
LDB	Lei de Diretrizes e Base
Neabs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
Neabis	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uniafro	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

2. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	22
2.1. Contextualização teórica	26
2.2. Diálogo entre a metodologia e a teoria disposicionalista de Bourdieu	28
2.2.1. Coleta, interpretação dos dados e diálogos conceituais	34
2.2.2. Indicadores e classificações analíticas	43

CAPÍTULO 2

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E O CAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL	51
3.1. Gênese do racismo à brasileira: formação do <i>habitus</i> racial dominante e incorporação de um capital étnico-racial.....	54
3.1.1. Raça e etnicidade: algumas contribuições	60
3.1.2. Noção de raça no Brasil: fruto do imperialismo norte-americano?.....	63
3.2. Os movimentos de (re)existência no século XX no Brasil, seus impactos na criação das políticas educacionais do século XXI e na organização dos currículos	67
3.2.1. As três fases dos estudos pós-coloniais	68
3.2.2. Nas trincheiras da re(existência) do século XX no Brasil	70
3.2.3. Conquistas legais por direitos à educação das populações negras e indígenas: fruto de mais de um século de luta.....	74
3.2.4. O currículo como campo de disputa e a questão étnico-racial	77
3.3. O campo/subcampo do ensino de Sociologia e sua produção sobre as questões étnico-raciais	83
3.3.1. A produção do subcampo de pesquisa sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil: um levantamento quantitativo	92

CAPÍTULO 3

4. CAMPO, HABITUS E SENSO PRÁTICO: ANÁLISE DAS DIMENSÕES EMPÍRICAS	99
4.1. Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos	100
4.2. Análise dos Planos de Disciplina	103
4.3. Análise das entrevistas	108
4.3.1 Classificação dos modos de abordagem	109
4.3.2 Análise do “campo magnético” e das correspondências entre as “partículas”	113
4.3.3 Possíveis respostas práticas frente ao funcionamento do jogo do campo escolar estudado	141
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
6. REFERÊNCIAS	150
7. APÊNDICE 1: Manifesto à nação	160
8. APÊNDICE 2: Fluxograma metodológico	162
9. APÊNDICE 3: Roteiro da entrevista	163

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, estabeleceu-se no Brasil uma série de disputas por direitos envolvendo os membros da população¹ negra, indígena e outros grupos, como os intelectuais brancos aliados do Movimento Negro brasileiro, faziam oposição às ideologias eugenistas², ao mito da democracia racial³, elemento constitutivo do racismo à brasileira, e às políticas organizadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, criado no governo Vargas na década de 1930, cujo objetivo principal era unir Educação e Medicina, visando superar a suposta degeneração social, cultural e racial causada pela mestiçagem brasileira. Pois, como afirmou Dávila (2006, p.58), “embora o Brasil tivesse chegado ao século XX sob o peso do racismo científico e o estigma que ele aplicava à nação racialmente mista, essa corrente logo deu lugar ao enfoque ambiental e cultural da degeneração”.

[...] essas políticas não apenas refletiam as visões da elite sobre degeneração; elas projetavam essas visões em formas que geralmente contribuíam para a desvantagem de brasileiros pobres e não branco, negando-lhe acesso equitativo aos programas, às instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam (Dávila, 2006, p. 22).

Tais concepções e ações reforçavam a noção, endossada pelo próprio argumento científico da época, de que os/as negros/as, mestiços e indígenas eram biológica, social e culturalmente inferiores aos brancos, sendo assim estigmatizados pela discriminação racial, silenciados e marginalizados no interior da sociedade brasileira (Munanga, 2014).

Mesmo em um século atravessado por lutas, conflitos e reivindicações, as medidas legais, sobretudo no que concerne às lutas por direitos educacionais, só ganharam força efetiva após a ditadura militar, isto é, a partir da década de 1980, período conhecido pela redemocratização brasileira. No âmbito educacional,

¹ O termo população, nessa pesquisa, será trabalhado conforme a lógica empregada por Munanga (2004, p. 30): “Em meus trabalhos, utilizo geralmente no lugar dos conceitos de “raça negra” e “raça branca”, os conceitos de “Negros” e “Branco” [...] ou os conceitos de “População Negra” e “População Branca”, emprestados do biólogo e geneticista Jean Hiernaux, que entende por população um conjunto de indivíduos que participam de um mesmo círculo de união ou de casamento e que, *ipso facto*, conservam em comum alguns traços do patrimônio genético hereditário.”

² “Eugenia foi uma tentativa científica de ‘aperfeiçoar’ a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários – noção popular por toda a Europa e Américas no período entre guerras” (Dávila, 2006, p.31).

³ Grosso modo, é a noção de que no Brasil as três “raças” (branca, negra e indígena), viviam em harmonia.

sobretudo depois dos anos 2000, década em que foi criado o Grupo de Trabalho (GT) 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), intitulado Afro-brasileiros, cujo foco de estudo era (e continua sendo) as relações étnico-raciais e a educação no Brasil (Siss, 2008), e principalmente depois da conferência de Durban⁴ em 2001, começaram a ser promulgadas importantes leis para a educação da população negra e indígena, como, por exemplo, a Lei Federal, n.º 10.639, de 2003, que determinou que as escolas da Educação Básica incluíssem em seus currículos o ensino da história e a cultura afro-brasileira. Cinco anos depois, como resultado de novos tensionamentos, foi aprovada a Lei n.º 11.645, de 2008, alterando a Lei n.º 9.394, de 1996, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), modificada pela Lei no 10.639, de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Outras leis no âmbito educacional foram aprovadas como resultado das lutas travadas na sociedade ao longo da primeira e segunda década dos anos 2000, as quais, direta ou indiretamente, contribuíram para o ensino e o estudo das relações étnico-raciais no Brasil. No contexto da Sociologia Escolar, campo no qual concentramos nossos esforços de pesquisa, destaca-se a Lei n.º 11.684, de 2008, que alterou o artigo 36 da LDB, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Sua importância para esse trabalho, justifica-se à medida que a Sociologia Escolar se constitui como um campo associado às Ciências Sociais (Bodart, 2019; Mocelin, 2020), cujos métodos de análises são conhecidos por seu caráter científico rigoroso, valendo-se de perspectivas teóricas e empíricas próprias que se coadunam, formando assim, valiosos mecanismos de interpretação e explicação dos fenômenos sociais. Além disso, a Sociologia Escolar funciona como um espaço formativo propício às reflexões e discussões, cientificamente embasadas, sobre as desigualdades, discriminações e outras questões sociais — nas quais as questões sobre raça, racismo e a cultura afro-indígena estão inseridas. Tudo isso faz da Sociologia Escolar um *locus* de reflexões sobre a temática étnico-racial. Nos termos de Lahire (2014), a Sociologia produz as verdades científicas sobre o mundo social,

⁴ Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 em Durban, na África do Sul.

desempenhando, assim, “um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas” (Lahire, 2014, p. 50).

Assim, no âmbito do ensino da Sociologia Escolar, em face dos progressos científicos, legislativos e das lutas por ações afirmativas, estabeleceu-se deliberadamente que a abordagem da temática étnico-racial deve adotar uma perspectiva afirmativa e antirracista. Nesse contexto, a temática étnico-racial deve ser concebida como um arbitrário cultural, ocupando cada vez mais espaço nos currículos e nos livros didáticos, conforme demonstraram Souza e Ferreira (2020), Silva e Santos (2023), e Tavares, Moraes e Pimentel (2024).

Por arbitrário cultural, entendemos “o fenômeno social que consiste em erigir a cultura particular de uma determinada classe social (a “classe dominante”) em cultura universal” (Nogueira, 2017, p. 36). Para Bourdieu e Passeron (2014),

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, à medida que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 45).

Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, o conceito de arbitrário cultural é comumente associado à noção de violência simbólica, à medida que “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 26). Nesse sentido, a violência simbólica é concebida como a assimilação de um arbitrário cultural imposto; uma violência dissimulada da qual o violentado é partícipe.

Não obstante, observa-se que, mesmo depois de vinte e um anos da promulgação da Lei 10.639/03, o ensino da temática étnico-racial, algumas vezes, assume um caráter superficial, essencialista e até mesmo discriminatório. Isso compromete diretamente a sua qualidade, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sendo que, em casos mais graves, esse ensino simplesmente não acontece.

Tendo em vista a formação histórica do Brasil, frente às questões étnico-raciais, os avanços legislativos acerca da educação para as relações étnico-raciais (Educação para as Relações Étnico-Raciais), bem como a importância conferida pela teoria

disposicionalista de Bourdieu, ao processo de socialização como formação de um sistema de disposições, a presente pesquisa se propõe a responder à seguinte questão: como as disposições (*habitus*) adquiridas durante o processo de socialização influenciam as formas pelas quais os/as docentes ensinam a temática étnico-racial, em resposta às dinâmicas e aos arbitrários culturais do campo da Sociologia Escolar?

Nessa esteira, aventamos uma primeira hipótese, a qual parte da ideia de que a maneira como o/a docente internaliza as questões étnico-raciais interfere no modo como ele ensina a Temática Étnico-Racial, ao passo que poderíamos afirmar que sua abordagem é fruto de seu *habitus* (Bourdieu, 1994; 1996; 2009, 2021). Essa questão nos leva a uma segunda hipótese: de que no âmbito da Sociologia Escolar, a Temática Étnico-Racial nem sempre é incluída como conteúdo programático, conforme determina as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e, quando ela é incluída, seu ensino pode assumir um caráter tangencial, essencialista e/ou discriminatório.

O nosso objetivo é compreender como as propriedades sociais (oriundas do processo de socialização), bem como as regras inerentes ao campo da Sociologia Escolar, podem explicar o *modus operandi* dos/as docentes em relação ao ensino da Temática Étnico-Racial. Para tanto, organizamos a pesquisa em dois momentos, nos quais estão inseridos os objetivos específicos. O primeiro, visando identificar e categorizar a frequência e o modo como a referida temática é abordada. O segundo, buscando identificar as variáveis sociais e os arbitrários culturais que tendem a influenciar a maneira como as questões étnico-raciais são ensinadas; categorizar a frequência e o modo como se dá a abordagem; e por fim, analisar as múltiplas correspondências entre as variáveis ativas (associadas ao processo de socialização) e suplementares (associadas ao modo e à frequência da abordagem), bem como a posição dos docentes no campo estudado. Para tanto, a teoria disposicionalista de Bourdieu (1994; 1996; 2009) foi adotada, juntamente com o método da Análise de Correspondência Múltipla (ACM).

Assim, desenvolvemos um procedimento metodológico que nos permitisse fazer generalizações com base nos padrões identificados nos materiais analisados, ao mesmo tempo em que mantivemos abertura para considerar outras perspectivas que pudessem surgir durante a coleta e análise dos dados. Para isso, mapeamos as

posições dos/as docentes no campo escolar, bem como suas relações com as propriedades sociais, oriundas de seus processos de socialização, que influenciam suas práticas docentes.

Os dados empíricos analisados foram coletados por meio de três estratégias:

- (i) análise de conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas às quais estão associados esses/as docentes.
- (ii) análise de conteúdo dos planos de disciplina;
- (iii) entrevistas em profundidade com os professores/as de Sociologia do ensino médio da rede pública de Maceió e Rio Largo-AL;

Esse trabalho foi estruturado em três capítulos, além desta introdução e de suas considerações finais. No primeiro capítulo – Aporte teórico-metodológico –, apresentamos o contexto teórico ao qual se insere a nossa pesquisa, a descrição da metodologia em diálogo com a teoria. Além disso, apresentamos o processo de coleta e interpretação dos dados e a tipologia dos indicadores analíticos. No segundo capítulo – Relações étnico-raciais, educação e o campo do ensino de Sociologia no Brasil –, apresentamos uma breve gênese do racismo no Brasil e a formação daquilo que chamamos de *habitus* racial dominante e de capital étnico-racial, a partir da associação dos intelectuais ligados às reformas educacionais com as ideias eugenistas do século XX, os movimentos de lutas antirracistas e os impactos desses movimentos nas políticas públicas educacionais do final do século XX e início do século XXI. Por fim, apresentamos o debate acerca do subcampo de pesquisa e do campo do ensino da Sociologia no Brasil e, a partir de um levantamento quantitativo, apresentamos o lugar das questões étnico-raciais no contexto da produção científica desse subcampo no Brasil. Finalmente, no terceiro capítulo – Campo, *habitus* e senso prático: análise das dimensões empíricas –, por meio de ferramentas da estatística descritiva e da análise geométrica, mais especificamente, a partir do uso das Separatrizes e da Análise de Correspondência Múltipla (ACM), são apresentadas as interpretações das relações do tipo agente *versus* campo, bem como as tendências das respostas dos/as docentes, frente à dinâmica do campo estudado.

2. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A teoria disposicionalista de Bourdieu foi adotada por três razões. A primeira delas é sobre o nosso objeto estar associado à análise das práticas dos/as professores/as de Sociologia. E nesse sentido, as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu constituem um aporte teórico-metodológico robusto, ajudando-nos a compreender a mola propulsora dessa prática, a partir dos conceitos de *habitus* e senso prático. A segunda, diz respeito ao consenso de que no âmbito do ensino de Sociologia, a temática Étnico-Racial deve ser trabalhada à luz dos avanços científicos contemporâneos, que apontam para uma perspectiva antirracista, nos levou e encontrar na noção de arbitrário cultural um apoio explicativo. Por fim, no âmbito das pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Brasil, há um esforço dos pesquisadores da área, para pensar esse objeto de estudo a partir do conceito de campo de Bourdieu.

Desde o início da pesquisa, há dois anos, projetamos outras possibilidades teóricas para orientar nossas análises, como, por exemplo, a Sociologia das Ausências e das Emergências, no âmbito das Epistemologias do Sul, a partir das contribuições de Boaventura de Souza Santos; a teoria Decolonial, a partir dos/as teóricos/as sul-americanos/as, dentre eles/as: Aníbal Quijano, Nelson Maldonado Torres, Walter Dignolo e Catherine Walsh; os estudos subalternos e feministas, a partir de Gayatri Spivak, Linda Alcoff, Patrícia Hill Collins e Donna Haraway; a Sociologia das Associações, a partir de Bruno Latour e Michel Callon; e, por último, a Sociologia Figuracional de Norbert Elias. Contudo, a teoria disposicionalista de Bourdieu, em nossa perspectiva, mostrou-se uma alternativa mais adequada aos nossos anseios, tendo em vista que nos proporcionou uma lente de análise em relação ao campo educacional que nos possibilitou compreender a prática docente enquanto produto das disposições sociais adquiridas no processo de socialização de cada docente envolvido/a nesse trabalho, por uma perspectiva específica do *habitus* e do senso prático, no interior da sala de aula. Isso não significa dizer que o diálogo com alguns autores pelos quais perpassamos tenha sido silenciado. Vez por outra invocamos esses e outros autores para nos ajudar a fundamentar o debate.

Aproveito esse momento, para fazer uma explanação, em primeira pessoa, que julgo importante, acerca do lugar no qual me situo no contexto dessa pesquisa,

estando ciente dos problemas apontados por Bourdieu sobre a ilusão biográfica, aos quais, submeto-me nessa explicação.

Ao que tudo indica, um aspecto muito presente no cotidiano de um pesquisador ou pesquisadora, no contexto do mundo acadêmico, é o carácter dinâmico que os inúmeros processos e etapas de um trabalho de pesquisa pode assumir ao longo de sua realização. Como vimos, ideias iniciais ou projetos pilotos tendem a ser modificados inúmeras vezes. E os motivos são diversos: inserção do pesquisador no campo empírico, a inserção dos sujeitos na pesquisa, por meio de entrevistas, questionários ou outras técnicas, os exames de documentos, que podem apontar para novas direções antes não percebidas, as críticas recebidas em decorrência dos diálogos formais e informais entre os pares, incluindo nesse aspecto, as reuniões de orientação, releituras do trabalho, incorporação de novas perspectivas, participação em eventos, seminários e congressos, entre outras circunstâncias que vão agregando novas formas de percepção e conduzindo o pesquisador e sua pesquisa a novos caminhos antes não vislumbrados.

Esse rumo dinâmico, relacional, interdependente e muitas vezes caótico pelo qual a pesquisa tende a tomar, ao mesmo tempo que se desloca e se transforma, desloca e transforma a percepção do pesquisador, e assim, concomitantemente, desloca e transforma também o pesquisador e o ser humano. Movimentos de idas e vindas, ao longo desse trabalho, foram bastante eloquentes, no entanto, desde os primeiros brotos de ideias, em meados de 2021, um elemento se fez consistente e assim se manteve até agora. Esse elemento está relacionado com as problemáticas raciais ou, se assim o quisermos, com o meu interesse em estudar e refletir sobre as Relações Étnico-Raciais no âmbito da Sociologia Escolar. Essa, talvez, tenha sido a única constante que atravessou esse trabalho desde sua concepção. Contudo, olhando mais de perto, não é difícil identificar que essa “escolha”, essa tomada de posição, se é que podemos chamar assim, é antes de tudo um posicionamento ético e político que resulta organicamente da minha trajetória de vida. As discussões envolvendo “raça”, racismo e as questões da cultura africana e afro-brasileira, atravessaram-me desde a infância. Levando em consideração que desde que tenho consciência da minha existência, tenho lembranças muito nítidas de estar na companhia dos meus primos e

primas, tios e tias, e principalmente, na companhia da minha mãe e avó paterna, quando visitávamos com alguma frequência um terreiro de candomblé em Magé, município da baixada fluminense, situado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, bem como às seções de umbanda, em outros centros próximos ao local em que morávamos. Lembro-me das noites em que minha avó acompanhava, pelo radinho de pilha, o programa do babalorixá, Toninho de Obaluaiê⁵, responsável pelo terreiro de Magé e um amigo muito presente da família. Lembro-me dos banhos de ervas que eu constantemente tomava, os “banhos” de pipoca (para Omolu), o forte cheiro das ervas queimando nos defumadores que serviam para purificar a casa; a casa de Tranca Rua (entidade associada à proteção dos caminhos) protegendo espiritualmente o portão da entrada principal da casa de minha avó. Lembro-me também das idas, desde muito novo, ao terreiro de candomblé, da nação Jeje, do eternizado “Tio João de Obaluaiê” babalorixá, irmão de minha avó paterna.

Cabe dizer que, no exercício de sua profissão como Terapeuta Ocupacional, minha avó, ex-aluna de Nise da Silveira⁶ e apaixonada pela psiquiatria, foi morar em uma espécie de vila de operários, lugar onde meu pai, tios e tias nasceram, foram criados e lá vivem até hoje. Lugar onde eu e minhas irmãs também passamos a viver e, então, meu filho, sobrinhos e afilhados (Raíssa e Gael). Tratava-se, precisamente, de um complexo psiquiátrico famoso, chamado Colônia Juliano Moreira⁷, construído em 1920, numa região localizada no bairro de Jacarepaguá, lugar histórico e famoso pelas atividades coloniais do passado e seus registros sobre a existência de engenhos de escravos e quilombos (Venancio; Potengy, 2015). Não raro, nos encontros festivos em família, falava-se sobre a nossa origem familiar estar associada a uma relação abusiva entre um famoso barão, proprietário de terras em Jacarepaguá, e uma de suas escravizadas (provável progenitora da nossa família).

⁵ No candomblé, é o orixá da terra, da cura, do respeito aos mais velhos e o protetor da saúde.

⁶ O fato de eu sair do Rio de Janeiro para estudar em Maceió, lugar de nascimento de Nise, não passa de uma mera coincidência.

⁷ O nome Colônia Juliano Moreira foi dado em homenagem ao médico negro, baiano e considerado fundador da disciplina psiquiátrica no Brasil. Na faculdade, foi aluno de Nina Rodrigues, de quem rebateu as teses sobre a inferioridade do/a negro/a. Ver mais sobre a Colônia Juliano Moreira em: <https://museubispodorosario.com/colonia-juliano-moreira/>.

Levando em consideração a importância que Bourdieu confere ao ambiente familiar para a formação do *habitus*, do *ethos*, isto é, das disposições dos sujeitos em pensar sentir e agir no mundo, seria razoável afirmar que meu interesse, meu gosto em torno da Temática Étnico-Racial e também da educação, não passam de um mero *Amor fati* (Nietzsche, 2006, p. 162), expressão latina que significa amor ao destino e que segundo Rubira (2008), está associada à noção do eterno retorno. Bourdieu toma emprestado de Nietzsche a expressão *Amor fati*, para explicar a tendência das pessoas em sentir-se confortáveis diante daquilo que as conecta com o ambiente familiar da infância, fazendo-as “retornarem eternamente” a esse ambiente. Sendo assim, reforço que meu interesse temático no âmbito desse trabalho se constitui como uma posição ética e política. Como diz Bourdieu (2020, p.47), “sempre fazemos política quando fazemos Sociologia”. Nesse contexto, tenho gravado em meu *habitus* e em minha identidade cultural, apesar desta não se constituir como uma coisa fixa, como bem nos mostrou Stuart Hall (2006), um compromisso para com a luta e a resistência dos povos de terreiro⁸, com a população negra, os indígenas, os “loucos” e todos os excluídos que foram e que ainda são alvos de discriminações constantes. Desse modo, constituo-me como um aliado dessa causa e também como objeto de minha própria análise, pois em concordância com Bourdieu (2005), acredito que no processo de uma investigação ou estudo científico, o pesquisador também está em situação, quer dizer, ao mesmo tempo em que realiza sua pesquisa, ele é, também, além de sujeito, o objeto da sua própria análise, e sendo assim, elementos de sua subjetividade, constituem o modo único sem o qual não seria possível esse pesquisador perceber e interpretar o mundo social.

2.1. Contextualização teórica

Pode-se afirmar que um dos maiores dilemas - senão o maior - entre os/as teóricos/as das Ciências Sociais tem sido o problema da dicotomia entre estrutura e

⁸ Não só por conta da minha trajetória familiar passada, tão próxima da cultura e da religião de matriz africana, mas em decorrência do presente. Atualmente minha irmã caçula, a única entre as novas gerações da família do meu pai, que se tornou lalorixá da nação Ketu (candomblé) e que se dedica, com muito compromisso, assim como outras pessoas que formam a grande comunidade de candomblecistas brasileiras, a manter viva as práticas e a memória da cultura africana por meio da religiosidade e também como forma de resistência contra o racismo e contra todos os tipos de preconceitos direcionados à cultura e à população negra e ao povo de terreiro.

agência. Em outras palavras, a separação estabelecida entre as correntes objetivistas ou estruturalistas, cujas construções discursivas defendem que a realidade social parte de determinações e padrões estruturais. E, pelas correntes subjetivistas ou individualistas, que afirmam que não são as estruturas que determinam a realidade social, mas as ações e as escolhas dos indivíduos. Como afirma Fontes (2020), esse é um debate relativamente antigo, presente desde a filosofia de Hobbes (para quem a sociedade seria o resultado da vontade dos seus membros, organizados para eliminar a luta de todos contra todos) e Montesquieu (para quem a sociedade é formada a partir de ordenamentos jurídicos), mas, também, presente na Sociologia clássica, a partir de Durkheim (para quem os fatos sociais são exteriores aos indivíduos) e Weber (para quem as ações individuais interferem nas múltiplas determinações da realidade social).

É justamente no meio desse embate, que coloca de um lado o objetivismo e do outro o subjetivismo, que surge a teoria disposicionalista de Bourdieu.

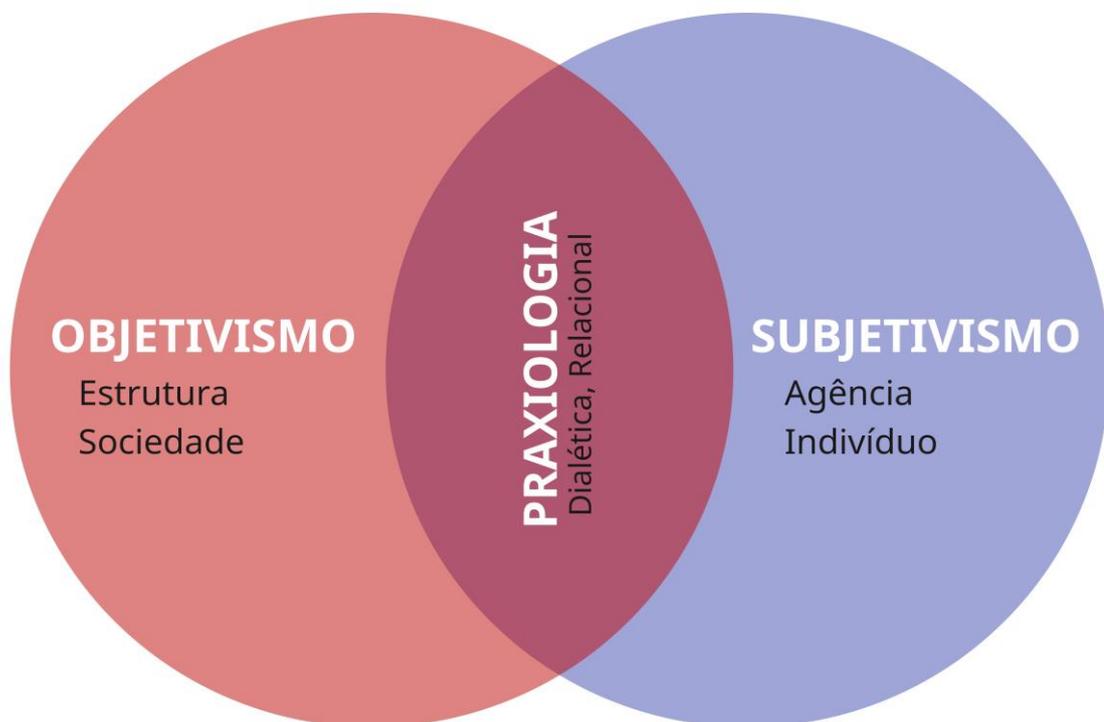
Para Bourdieu (1994, 2009) o mundo social pode ser tomado como objeto por três tipos de conhecimento: o conhecimento fenomenológico, que preconiza que o mundo social pode ser apreendido como mundo natural, cujo representante central pode-se dizer, o filósofo Edmund Husserl; o conhecimento objetivista ou estruturalista, que “apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado” (Bourdieu, 1994, p. 47). O conhecimento objetivista prima pelos princípios estruturais da sociedade em detrimento dos princípios fenomenológicos e tem como seu representante central o antropólogo Claude Lévi-Strauss; e por fim, o conhecimento que Bourdieu (2009) denominou de praxiológico, o qual não anula os princípios, postulados e pressupostos dos saberes fenomenológicos e estruturalistas. Mas, em síntese, busca ultrapassar os limites existentes nas duas vertentes dicotômicas, mostrando que nos espaços sociais o que se observa é um movimento dialético entre os conhecimentos fenomenológicos e objetivistas, onde as estruturas objetivas são frequentemente subjetivadas e as subjetividades frequentemente objetivadas.

Enfim, o conhecimento que podemos chamar praxiológico não se refere apenas ao sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam, e tendem a

reproduzi-las, ou seja, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (Bourdieu, 1994, p. 47).

Essa noção dialética, que pressupõe uma perspectiva relacional da realidade social, onde se propõe passar do *opus operatum* ao *modus operandi*, quer dizer, do produto como fato consumado ao processo dinâmico da produção das práticas (Bourdieu, 1994), será fundamental, primeiro para compreendermos o processo teórico-metodológico com o qual Bourdieu mobiliza os diversos conceitos constitutivos de sua teoria da ação, com intuito de explicar o mundo social, segundo para orientar metodologicamente nossas análises, neste estudo.

Figura 1 – Esquema representativo dos três tipos de conhecimento apresentados por Bourdieu.



Fonte: Elaboração própria, com base na explanação de Bourdieu (1994, 2009).

2.2. Diálogo entre a metodologia e a teoria disposicionalista de Bourdieu

Ao longo da coleta dos dados, buscamos traçar um percurso que nos permitisse, por meio da análise do conteúdo dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), dos planos de disciplina e das entrevistas em profundidade, mapear os

elementos constitutivos do campo do ensino da Sociologia, ao qual estão inseridos/as os/as docentes, bem como compreender as suas disposições e as características invariantes de suas manifestações frente aos desafios do ensino das Relações Étnico-Raciais, de modo que fosse possível, a partir de indícios empíricos, construir classificações, sem incorrer no erro de nos fecharmos perante às inúmeras possibilidades que pudessem emergir ao longo desta etapa. Pois, conforme alerta o próprio Bourdieu (2002, p.26):

Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos”.

Mirando uma postura vigilante, na tentativa de minimizar as possibilidades de confusão entre rigidez e rigor científico, nossos esforços foram direcionados para um tipo de análise que se pudesse classificar como multifatorial, relacional e praxiológica, isto é, que consistisse não somente em analisar, de forma unívoca, a prática dos professores em interface com o ensino da Temática Étnico-Racial, mas que, além disso, nos permitisse examinar, a partir da teoria do campo (Bourdieu, 2001a; 2001b; 2004; 2011; 2019, 2021), por meio da Análise de Correspondência Múltipla, as diversas propriedades sociais, oriundas do processo de socialização, que condicionam a prática docente.

Sendo assim, nosso ponto de partida foi o conceito de campo, sob a noção de que estes são microcosmos sociais que funcionam no interior de um universo mais amplo, também chamado de macrocosmo social. Esses microcosmos são regidos por regras específicas próprias. No entanto, estão, ao mesmo tempo, submetidos às regras gerais do macrocosmo. Daí, afirmarmos que um campo em específico, como, por exemplo, o campo do ensino de Sociologia ou o campo da Educação, apesar de possuírem suas próprias regras, possuem apenas uma autonomia relativa. Além disso, ressalta-se que os campos funcionam

[...] ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças,

contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (Bourdieu, 1996, p.50).

Bourdieu considera a distinção entre campo de forças e campo de luta, metodologicamente importante (Bourdieu, 2021), mas não desconsidera que essa oposição seja apenas um recurso consciente e abstrato operado pela razão. Sendo assim, o campo deve ser percebido, primeiro, como um campo de forças que constrange os agentes, ou seja, “um espaço de posições que exerce coerções sobre todo agente que entra nesse espaço” (Bourdieu, 2021, p.73), e segundo, como um campo de lutas, ou campo de “ações orientadas que buscam conservar ou transformar o estado da relação de força” (Bourdieu, 2021, p.271).

A noção de um campo de forças e de lutas, será fundamental em nosso processo analítico-metodológico, conforme se verá adiante. Para Lahire (2017, p.32), essas posições que colocam em disputa os/as agentes nos campos de forças podem “tomar a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, ‘ortodoxo’ e ‘heterodoxos’, ‘conservadores’ e ‘revolucionários’”. Na dimensão do campo escolar da Sociologia, universo em que os/as professores/as de Sociologia estão imersos, a dimensão do campo de forças pode ser medida objetivamente por meio dos arbitrários curriculares, regras e políticas expressas pelas próprias instituições, ao passo que a dimensão do campo de lutas, pode ser observada através dos conflitos entre os/as docentes formados/as e os/as não formados/as na área; os/as mais antigos/as e os/as recém-chegados/as, temporários e concursados, os/as recém-formados/as e os/as veteranos/as, os que lecionam no ensino básico e os/as docentes universitários/as, os que possuem mais títulos e os que possuem menos, assim como pelo comportamento em favor ou contra as regras estabelecidas do próprio campo e até entre docentes e discentes. Nesse sentido, Bourdieu é enfático ao afirmar que (2021, p. 300), “para entender o que se passa num campo social, é preciso postular estruturas invisíveis”.

Cabe mencionar brevemente alguns apontamentos críticos feitos por Bernard Lahire em relação aos limites do conceito de campo de Bourdieu, uma vez que tais contribuições iluminam aspectos importantes de nossas análises. Para o autor, a teoria dos campos de Bourdieu constitui-se como uma teoria específica sobre os campos de poder, que, dentre outras, é apenas uma das soluções possíveis (Lahire, 2017). Por isso, pontua Lahire, não deve ser tomada como uma teoria geral ou universal. Trata-se,

em tese, de uma “teoria regional do mundo social” (Lahire, 2002, p. 52). E aponta os motivos: primeiro, por não explorar que os agentes que participam em diferentes campos de diferentes maneiras, (aspecto considerado em nosso trabalho, quando tentamos apreender os diferentes espaços pelos quais transitaram os/as docentes entrevistados/as, desde a infância); segundo, por não explorar os agentes que se encontram social e mentalmente desconectados das atividades de um campo específico e; por fim, por não oferecer recursos suficientes para que se possa compreender aqueles a quem Lahire (2002) chamou de os “fora-de-campo”.

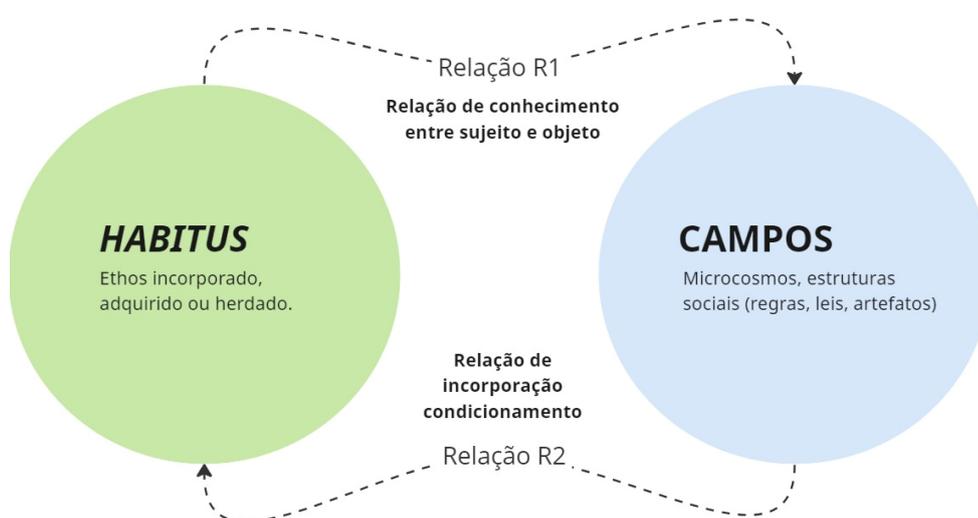
Sobre essas questões, tomamos como referência a aula conferida por Bourdieu no dia 14 de dezembro, no curso do Collège de France, em 1982, onde ele diz:

É verdade que o mundo social nem sempre funciona como campo (é preciso haver condições sociais para que o mundo social funcione enquanto campo). É apenas em certas condições que o mundo social escapa do estado de agregado: por exemplo, o conjunto de pessoas que estão, num certo momento, no corredor principal da *Gare du Nord* [estação ferroviária do Norte em Paris] não formam um campo, apenas um conjunto de pessoas que estão em interações pontuais. [...] O mundo social às vezes é pensado como um conjunto de interações inumeráveis cuja agregação produz alguma coisa irreduzível à soma dos elementos: assim, há muito tempo os economistas estudam a lógica dos efeitos perversos e o paradoxo de que, *em muitos casos, as ações individuais mudam de sentido ao se agregarem*. As ações individuais agregadas também são um estado particular do mundo social. Temos então o estado browniano, o estado agregado e o estado de campo. O estado de campo é um estado no qual as relações entre os agentes sociais não são redutíveis às interações físicas nem simbólicas (Bourdieu, 2021, p. 299, grifo nosso).

Dessa forma, creio que seja possível aventar a hipótese de que Bourdieu tinha consciência dos chamados “fora-de-campo”, isto é, aquelas pessoas que estão numa espécie de estado browniano de movimentos aleatórios nos espaços sociais, esbarrando umas nas outras acidentalmente. Contudo, há aquelas pessoas que não se reduzem apenas às interações físicas ou simbólicas desinteressadas, aquelas que se agrupam (conscientemente ou não) em prol de interesses políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, etc. Apesar do próprio autor declarar que durante algum tempo utilizou erroneamente a noção de campo como sinônimo de espaços de interações, a noção de campo não pode ser concebida dessa forma (Bourdieu, 2023). Isso porque um campo é definido a partir dos seus limites e fronteiras, bem como “uma maneira de nomear a noção de autonomia relativa que tenta constituir os mecanismos que são possibilitados por sua autonomia e que por sua vez a tornam eficiente”

(Bourdieu, 2021, p.304). Assim, as interações que ocorrem no interior de um campo não são mais do que as manifestações das estruturas constitutivas desse campo, agindo através dos seus agentes, iluminando assim a relação dialética existente entre ação e estrutura, entre *habitus* e campo. Sendo assim, não é possível conceber a noção de campo fora de sua relação com o conceito de *habitus*. Bourdieu (2023, p.22), inclusive, alerta para um mal-entendido sobre essa relação. Diz ele: “Os que me leem ou que utilizam conceitos como *habitus* ou campo têm uma tendência a dissociar esses dois conceitos”.

Figura 2 – Relação dialética entre *habitus* e campo, conforme propõe Bourdieu.



Fonte: Elaboração própria, com base no esquema proposto por Bourdieu (2021, p.55).

O caráter interdependente entre *habitus* e campo é ilustrado a partir de um esquema, no qual Bourdieu sugere uma relação do tipo sujeito/objeto, em que o sujeito estabelece com o campo uma relação de conhecimento, de compreensão e aprendizado dos códigos inerentes desse campo, por exemplo, diz ele: “esta relação [R₁], é uma relação de conhecimento: o *habitus* adequado diante de um martelo [...] é aquele que é capaz de martelar”⁹ (Bourdieu, 2021, p.57). É isso que faz com que as práticas de um sujeito científico, para usar um exemplo, façam sentido num determinado campo científico e em outro não. Partindo desse exemplo, podemos dizer

⁹ Embora essa analogia possa ilustrar o conceito, ela simplifica a ideia de *habitus*, que, segundo o próprio Bourdieu, envolve não apenas habilidades, mas disposições profundamente enraizadas que são formadas em contextos sociais específicos.

que na relação R1, ilustrada na Figura 2, “temos o sujeito científico que encontra em seu objeto uma relação do tipo sujeito/objeto” (Bourdieu, 2021, p.55). Cabe dizer que essa “não é uma relação sujeito-objeto na qual o sujeito se pensa distinto diante de um objeto (*objectum*), como alguma coisa que está diante dele, que está claramente de fora, que é constituída como tal e que é um problema” (Bourdieu, 2021, p.116). Essa relação sugere, portanto, que “parte do que encontramos no *habitus*, terá então seu princípio nas estruturas objetivas do mundo social que se incorporam” (Bourdieu, 2021, p.56). Isso nos leva à relação R2, onde o campo ou as estruturas, se assim preferirmos, condicionam a ação dos/as agentes. “Assim, poderíamos dizer que essa relação [campo → *habitus*] é uma relação do tipo ‘*habitus* determinado, condicionado por campo’” (*ibidem*). Apesar dessas relações R1 e R2 não serem “de modo algum do mesmo tipo” (*ibidem*), o esquema deixa evidente a relação de interdependência entre *habitus* e campo.

Essa relação pode ser observada, em termos empíricos, nos exemplos em que os/as agentes com mais capital cultural específico (referentes às Relações Étnico-Raciais), são aqueles que possuem maiores titulações, que estão envolvidos com a pesquisa das Relações Étnico-Raciais e com grupos sociais, afro e indígenas. O que sugere uma relação de conhecimento desses agentes com as regras do campo. Por outro lado, podemos afirmar que, havendo leis, diretrizes e orientações curriculares à prática do ensino da Temática Étnico-Racial, há arbitrários ou coerções do campo em favor do ensino da temática em questão, sugerindo uma relação de condicionamento.

Vale dizer, embora de forma sumária, que no conjunto das definições acerca do conceito de campo e *habitus*, outra ideia possui grande relevância para o nosso estudo. Trata-se da noção de subcampo, também abordada por Bourdieu. Como veremos mais adiante, instituiu-se entre os pesquisadores do ensino de Sociologia no Brasil, a partir da teoria do campo, uma disputa pela definição desse universo a partir das noções de campo e subcampo. Trata-se então de “uma luta pela definição das fronteiras entre os campos” (Bourdieu, 2023, p.27). Isto posto, faz-se necessário, mencionar brevemente que o próprio Bourdieu, preocupado em diferenciar campo de subcampo, afirma que um subcampo não funciona à parte do campo que o engloba, e embora funcione sob lógicas e regras diferentes, não pode ser deduzido do campo o qual está submetido.

Além disso, esclarece que a diferença entre campo e subcampo não se restringe a uma diferença de escala (Bourdieu, 2023). Com efeito, uma reflexão mais detida sobre a noção de subcampo, será desenvolvida na última parte do segundo capítulo, em diálogo com a literatura especializada do ensino de Sociologia no Brasil.

2.2.1. Coleta, interpretação dos dados e diálogos conceituais

Os dados foram coletados em três fontes: Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas envolvidas na pesquisa; planos de disciplina, utilizados no ano letivo de 2023; e entrevistas em profundidade com os/as professores/as de Sociologia. Quanto ao recorte espacial, a pesquisa se limitou às escolas da rede pública do ensino médio da região de Maceió (capital do estado de Alagoas) e Rio Largo (região metropolitana de Maceió).

O Quadro 1 apresenta a relação das escolas, bem como as localidades, modalidades ofertadas no ensino médio e ano referente à última atualização dos seus PPP. Cabe mencionar que dos/as 10 docentes entrevistados/as, 2 lecionam em uma mesma escola. O que explica o quantitativo de 9 instituições de ensino.

Quadro 1 – Relação das escolas envolvidas na pesquisa, segundo a localização, modalidades de ensino ofertadas e ano do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nome da escola	Bairro	Modalidade	Ano
<i>E.E. Prof.a Benedita de Castro Lima</i>	<i>Clima Bom</i>	<i>Integral - Eja Mod. -Parcial</i>	<i>2022</i>
<i>E.E. Geraldo Melo dos Santos</i>	<i>C. Universitária</i>	<i>Integral - Prof. integ. - Eja mod.</i>	<i>2022</i>
<i>E.E. Maria Ivone Santos de Oliveira</i>	<i>C. Universitária</i>	<i>Integral - Eja reg. e mod.</i>	<i>2020</i>
<i>E.E. Dra Eunice de Lemos Campos</i>	<i>B. Bentes</i>	<i>Integral - Regular - Eja reg.</i>	<i>-</i>
<i>E.E. Ozória de Moura Lima</i>	<i>Rio Largo</i>	<i>Regular</i>	<i>2020</i>
<i>E.E. Prof. Theotônio Vilela Brandão</i>	<i>Poço</i>	<i>Regular - Integral - Eja mod.</i>	<i>2022</i>
<i>E.E. Marcos Antônio Cavalcanti Silva</i>	<i>B. Bentes</i>	<i>Integral - Prof. integ.</i>	<i>2022</i>
<i>E.E. Prof.a Irene Garrido</i>	<i>T. Martins</i>	<i>Regular – Eja reg.</i>	<i>-</i>
<i>E.E. Prof.a Claudizete Lima Eleutério</i>	<i>Rio Largo</i>	<i>Regular - Eja mod.</i>	<i>2022</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas informações dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Os dados foram organizados em duas dimensões. Na primeira, analisamos aspectos relacionados com a estrutura do campo estudado, por meio de regras e normas mais ou menos explícitas em documentos, como os PPPs das escolas e os planos de disciplina utilizados pelos/as docentes. Nestes documentos, analisamos os

elementos que se repetem entre eles, partindo, em primeiro lugar, de um exame da frequência da temática étnico-racial, sob a forma de conteúdos programáticos. Para tanto, utilizamos o método das separatrizes, por meio do cálculo dos quartis. Posteriormente, realizamos o exame de referências e menções aos autores/as das Ciências Sociais, que são, ao mesmo tempo, estudiosos/as das Temática Étnico-Racial. Por fim, buscamos por menções às Leis 10.639 e 11.645, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004 (DCN-Educação para as Relações Étnico-Raciais), bem como às habilidades da BNCC, cujo objeto são as Relações Étnico-Raciais.

Na segunda dimensão, examinamos aspectos associados ao *habitus* (tendência à ação) e ao senso prático (capacidade de um/a agente antecipar e responder adequadamente às situações cotidianas). Os dados analisados, nessa segunda dimensão, foram produzidos por meio das entrevistas feitas entre novembro e dezembro de 2023.

Partindo de uma série de indicadores associados à trajetória dos/as professores/as, buscamos identificar elementos objetivos que serviram de indícios para a compreensão das suas práticas docentes acerca das Relações Étnico-Raciais. A título de exemplo, como explicar a tendência de um/a docente, cujas questões raciais atravessaram sua trajetória social, política e intelectual, trabalhar a temática com pouca frequência ou de forma tangencial? O que leva alguém a trabalhar muito frequentemente e de modo a aprofundar essas questões, mesmo quando em sua trajetória há indícios de que foram invisibilizadas?

Por prática docente, entendemos o resultado do sistema de disposições ou do princípio gerador e estruturador de representações que é o *habitus* (Bourdieu, 1994, 2009).

[...] o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto da história, conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (Bourdieu, 2009, p. 90).

Sendo um produto das experiências passadas, o *habitus* possui a função de conservar e reproduzir as condições idênticas ou semelhantes àquelas as quais foi produzido. Nas palavras de Bourdieu (2009, p. 93), “o *habitus* é a presença operante

de todo o passado do qual é produto: no entanto, ele é o que confere as práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato” Nessa perspectiva, *habitus* é concebido como um sistema de disposições que impulsiona os/as agentes¹⁰ a pensar, sentir, crer e agir de formas determinadas, embora seja inteiramente possível que essa tendência à ação condicionada, não se manifeste por algum motivo, pois o *habitus* pode ser concebido como uma força que nos leva a agir de determinadas maneiras e em determinados espaços, cujas regras foram internalizadas, mas não como uma ação propriamente dita. Por exemplo, se não conseguimos usar um martelo adequadamente, é porque provavelmente não adquirimos o *habitus* necessário para martelar. Em contrapartida, mesmo que tenhamos o *habitus* adequado para martelar, só conseguiremos fazer isso tendo a posse de um martelo. Nessa lógica da ação, Bourdieu menciona que a noção de *habitus* se torna central, ao passo que nos ajuda a responder às seguintes provocações:

O que faz com que os agentes sociais ajam em vez de não agirem? Essa é uma pergunta muito importante porque ela não é autoevidente. Por que os agentes sociais agem num certo espaço e não agem em outros espaços? Por que aquilo que faz certos agentes sociais agirem num espaço determinado é indiferente para outros agentes sociais? Por que, por exemplo, aquilo que faz um professor se motivar é indiferente para um banqueiro? É aqui que a noção de *habitus* se torna central (Bourdieu, 2021, p. 99).

A escolha por observar inicialmente elementos constitutivos do campo, deu-se pelo fato de nos permitir pensar aspectos para explorar o *habitus* dos/as docentes em relação ao ensino da Temática Étnico-Racial. Seguimos, portanto, a lógica proposta pelo próprio Bourdieu (2021, p. 421-422): “no modelo que proponho há duas coisas, o campo e o *habitus*, e é conhecendo as leis do campo que poderemos compreender o que acontece com o *habitus* [e] para compreender o que são as pessoas, em cada momento de sua trajetória, é preciso conhecer seu *habitus*”. O que só é possível por meio da prática ou das respostas dadas pelas pessoas frente as situações cotidianas.

¹⁰ Cabe, nesse ponto, mencionar os esclarecimentos feitos por Bourdieu (2021, p.96) acerca da palavra agente, ou seja, o “sujeito que age”, diz ele: serve contra a palavra ‘ator’, que implica que existe um papel. [...] haveria um roteiro, e o ator executaria um papel que decorou de cor. [...] já a palavra ‘sujeito’ evidentemente reintroduz toda a filosofia da consciência. [...] na palavra ‘agente’ temos pelo menos a palavra ‘ação’ [...] Mesmo que seja desencantadora, a palavra ‘agente’ corresponde a uma filosofia da história [e a uma filosofia] da ação que creio estar mais conforme à realidade.

Partindo dessa base, postulamos que a relação do/a docente com os problemas étnico-raciais, em decorrência de seu *habitus*, interfere em sua maneira de ensinar a temática. Dito de outra forma, a prática docente é o resultado do *habitus*, concebido como “aspecto do capital que está incorporado” (Bourdieu, 2021, p. 422). Sendo também o resultado das “tomadas de posição ou ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática” (Bourdieu, 1996, p. 18). Além disso, observamos que, no âmbito da prática do Ensino da Sociologia escolar, o ensino da Temática Étnico-Racial varia tanto em frequência (*muito frequente, frequência mediana, pouco frequente ou ausente*), quanto em relação ao modo de abordagem (*fundamental ou tangencial, reflexivo ou essencialista e, afirmativo ou discriminatório*).

A noção de capital na teoria bourdiesiana é ampla e pode designar propriedades e patrimônios materiais ou simbólicos (Certeau, 1998; Leborn, 2017). Nas palavras de Bourdieu (2020, p.113), capital ou capital simbólico “é um estatuto social, um modo de ser social, de ser no mundo social, de ser para os outros; é um ser social que é [...] reconhecido como tendo o direito de dizer”. Essa noção, está relacionada com a ideia de prestígio e reputação social que os agentes de um determinado campo atribuem a estas propriedades ou a estes modos de ser, ao passo que o tipo e a quantidade de capital simbólico acumulado, determina a posição, o estatuto e o reconhecimento dos agentes dentro do campo que o legitima. Dito de outra forma, capital é

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ‘ligações’ permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivadas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade (Bourdieu, 2015, p. 75, grifo do autor).

Os capitais podem ser de três tipos: econômico, social e cultural (Leborn, 2017; Bourdieu, 2023). Nos deteremos, para efeitos desse estudo, no capital do tipo cultural. Sendo assim, por capital cultural¹¹ entendemos como um “ter que se tornou ser, uma

¹¹ Bourdieu fala de capital informacional ou capital de informação, sob o argumento de que essa “noção permite retirar propriedades mais gerais que a noção de capital cultural deixava escapar” (Bourdieu, 2023, 2015).

propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (Bourdieu, 2015, p. 83). A noção de capital cultural está associada à ideia de cultivo de si (*ibidem*), um trabalho das pessoas sobre elas mesmas e, por isso, não pode ser transmitido como um capital econômico, de modo instantâneo. Contudo, é um capital que pode ser adquirido por meio de heranças culturais de forma intencional ou não.

A noção de capital cultural foi produzida para nomear essa transmissão objetivamente (e não intencionalmente) escondida do capital cultural que acontece inevitavelmente, e mesmo fora de qualquer intenção pedagógica expressa, por meio das relações sociais dentro de uma família: a comunicação linguística, a rotina cotidiana (Bourdieu, 2023, p.218).

Com efeito, mobilizamos aqui o conceito de capital cultural sob suas três formas: no estado incorporado ou sob a forma de disposições duráveis ou como afirma Bourdieu (2023), na forma de cultura de um “sujeito culto”, à medida que este estado é fundamental para que a apropriação do capital objetivado seja possível; no estado objetivado ou sob a forma de bens culturais, como, por exemplo, livros, artigos, máquinas, softwares, aplicativos, etc.; e por último, no estado institucionalizado ou sob a forma de reconhecimento conferido por uma instituição, como, por exemplo, os diplomas, os certificados e os títulos que estes conferem aos agentes, por exemplo. É importante mencionar que, assim como acontece com *habitus*, a noção de capital também deve ser concebida em sua relação de interdependência com a noção de campo.

Para fins dessa pesquisa, consideramos que no campo do ensino de Sociologia, e também no subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, a Temática Étnico-Racial tem ganhado expressividade e legitimidade, sendo o domínio desse conhecimento considerado um capital cultural pela comunidade que os constitui. De modo que, professores que venham abordar a temática podem obter maior reconhecimento social do trabalho desenvolvido. Nesses termos, a temática em questão se configura em um importante capital cultural específico, pois, como destacado por Bourdieu, o capital

[...] se define em sua relação com um campo particular: só existem capitais específicos. Em termos simples, poderíamos dizer que o capital específico de um campo é aquele que funciona nesse campo. Em termos ainda mais direto, “é aquilo que vale” dentro de um campo, aquilo que é preciso ter para realmente pertencer a um campo (Bourdieu,2023, p.209).

A expressão “específico”, atribuída à palavra capital, na citação, remete a ideia de que mesmo que um capital seja válido ou valorizado em um determinado campo, isso não

garante a ele a valorização ou o reconhecimento imediato em um outro campo, cujas regras são diferentes. A conversão de um capital específico em um outro capital, apesar de ser possível, não é automática, com exceção do capital econômico, “aquilo no que qualquer outra aquisição poderá ser convertida” (Bourdieu, 2023, p. 215). Cabe reforçar, a título de exemplo, que muitos dos capitais culturais objetivados, cuja apropriação ocorre por meio dos livros, quadros etc., são transferíveis. Contudo, essa transferência não acontece de forma autossuficiente. Como bem nos lembra Bourdieu (2023, p.256), “com efeito, podemos transmitir um quadro sem transmitir a cultura que normalmente o acompanha e que é a condição de sua apropriação que chamaríamos de verdadeira”.

Essa questão é importante para o nosso trabalho, ao passo que Bourdieu conferiu alta relevância à transferência de capital cultural que ocorre no contexto familiar e de forma não pedagógica, isto é, de forma não intencional, por meio das comunicações, linguagens, rotinas, aspectos emocionais e psicológicos (Bourdieu, 2023). Ademais, a transferência de capital cultural não se restringe ao universo familiar. Ela acontece também no universo escolar e “aquilo que a família transmite é a condição do sucesso na escola” (Bourdieu, 2023, p.220). Por esse motivo, optamos por adotar as entrevistas em profundidade, pois, nos permitiria coletar informações relacionadas aos espaços e as experiências extraescolares.

Isto posto, salientamos que, por meio das entrevistas, e desde a formulação do seu roteiro e, principalmente dos testes que foram feitos com o objetivo de ajustar as questões aos problemas reais, buscamos compreender como o capital cultural incorporado (*habitus*), tanto no universo familiar quanto escolar e universitário, manifestava-se por meio daquilo que Bourdieu (1996) chamou de senso prático, ou pelo “que chamamos, no esporte, o senso de jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (1996, p. 42).

Bourdieu percebeu que a noção de senso prático é melhor apreendida por meio da metáfora do “jogo” e do “senso do jogo” que para ele é um exemplo de senso prático “que faz com que, um jogador passe a bola para o outro não no lugar onde esse outro se encontra no momento, mas no lugar onde ele se encontrará quando o passe chegar” (Bourdieu, 2021, p. 114). Dito de outra forma, trata-se de um modo de agir que orienta tanto a percepção quanto a resposta adequada do agente sobre a situação (Bourdieu,

1996). O senso prático é então, a capacidade de antecipar uma situação e, ao mesmo tempo, responder a ela de forma adequada, permitindo que o/a agente tenha uma boa *performance* frente às dinâmicas dos diferentes espaços os quais transita (ou transitou) e participa (ou participou).

Com efeito, ter o senso do jogo é ser livre em relação ao jogo porque compreendemos sua necessidade: aquele que tem o senso do jogo, por exemplo, economiza energia em relação àquele que não o tem porque ele se encontra imediatamente no lugar certo enquanto o outro começa indo para o lugar errado. De certa maneira, ter o senso do jogo é ser aquele através do qual a necessidade do jogo se realiza. [...] O senso do jogo se adquire jogando, é portanto um produto da história (Bourdieu, 2021, p. 114-115).

Nota-se que, usando a analogia do senso do jogo para explicar o conceito de senso prático, quando Bourdieu menciona a liberdade do/a jogador/a em relação ao jogo, propõe uma forte capacidade de ação dos/as agentes, corroborando a relação dialética já exposta, entre o campo e o *habitus*. Outro ponto importante a ser mencionado acerca da noção de senso prático é a sua relação imanente com a noção de *habitus*. Se é verdade que se adquire o senso prático no exercício da prática e que ele funciona como uma capacidade de perceber, antecipar e agir adequadamente frente às situações, sem que isso seja um cálculo consciente (isso está implícito na noção de “senso”), é verdade também que não há senso prático sem um *habitus* minimamente ajustado às regras do campo, isto é, sem que as regras do jogo tenham sido aprendidas e incorporadas pelos/as agentes (mesmo que elas não sejam propositalmente seguidas), pois “o caráter pré-reflexivo do senso prático resulta do ajuste, mais ou menos aproximado, do *habitus* à situação” (Mauger, 2017, p. 305). Para verificarmos um exemplo, “[...] basta colocar numa quadra de handebol um jogador de tênis ou de basquete (para usar coisas relativamente próximas) para ver que isso não funciona de jeito nenhum” (Bourdieu, 2021, 114). No âmbito dessa pesquisa, isso se refere aos/às docentes cujo domínio das leis, diretrizes e temas associados a uma educação das Relações Étnico-Raciais é ignorado, assim como àqueles cujo envolvimento em grupos sociais ligados a essa temática é incomum. Isso tende a torná-los/as menos engajados/as na prática do ensino da Temática Étnico-Racial em sala de aula.

Desde a concepção da estrutura do roteiro das entrevistas, nossa preocupação foi e estabelecer um diálogo direto com os conceitos oferecidos pelo aporte teórico

bourdiesiano, a respeito de sua teoria disposicionalista. Sendo assim, dividimos as entrevistas, desde os primeiros testes práticos, em diferentes partes. Cada uma delas correspondendo a um conceito constitutivo da teoria adotada. Cabe mencionar que somente no último bloco de perguntas, as questões associadas à Temática Étnico-Racial se tornaram dominantes, conforme é possível verificar por meio do APÊNDICE 3.

Tal estratégia foi adotada, como uma tentativa de neutralizar possíveis vieses das respostas dos/as entrevistados/as. Pois, caso tomassem ciência que uma das dimensões da pesquisa, envolvia as questões étnico-raciais, no contexto do ensino de Sociologia, poderiam ser compelidos a responder de forma “politicamente correta”.

O Quadro 2, exemplifica a maneira como construímos as questões das entrevistas.

Quadro 2 – Exemplo da estrutura do roteiro das entrevistas em diálogo com os conceitos constitutivos do aporte teórico.

1. Questão teórica	2. Questão empírica	3. Questões orientadoras das entrevistas.	4. Observações
---------------------------	----------------------------	--	-----------------------

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 3 é possível visualizar uma parte do questionário¹², utilizando o conceito de *habitus* e tomando como base a estrutura apresentada no Quadro 2.

Quadro 3 - Exemplo de parte do roteiro das entrevistas estruturado em diálogo com o conceito de *habitus*.

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE HABITUS: <i>Como se forma o habitus?</i>
QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE HABITUS: <i>Considerando o processo de socialização desde a infância (trajetória), quais são os principais fatores, a serem considerados determinantes para a formação do habitus dos/as docentes entrevistados?</i>
PERGUNTAS ORIENTADAS PELA NOÇÃO DE HABITUS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS: ¹³ <i>Onde você nasceu? Onde cresceu? De onde são seus pais (ou quem o/a criou?) [caso não seja da região]. Por que você e/ou sua família veio/vieram morar em Maceió? Qual é a lembrança de infância mais presente até hoje, a respeito do seu meio familiar? E em relação ao meio escolar? Qual o tipo de formação acadêmica (licenciatura ou bacharel)? Possui pós-graduação? Em que área fez a graduação e a pós-graduação?</i>

¹² O roteiro completo das entrevistas encontra-se no APÊNDICE 3.

¹³ Essas questões serviram como orientações (script). Sendo assim, não foram feitas diretamente aos(às) docentes. Ao introduzir cada parte da entrevista, em diálogo com os conceitos, foram feitas as contextualizações necessárias e posteriormente as perguntas de forma semi-estruturada.

Fez graduação em qual universidade?

Em que ano terminou a graduação? Qual é a lembrança que mais te marcou na graduação?

Você se recorda qual era a renda de seus pais (ou quem os criou)?

Como define o seu núcleo familiar atual e do passado em termos de classe e étnico-raciais?

Como você se identifica em relação às questões de classe, gênero e étnico-raciais?

OBSERVAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DO CONCEITO DE HABITUS: *assim, Habitus é “a inércia de todas as experiências passadas que existem no corpo biológico de cada um de nós. Mas para compreender o que essa pequena limalha [partícula] fará, não basta conhecer as forças que se exercem sobre ela num instante t, como se fosse uma questão de física. Será preciso conhecer toda sua trajetória: de onde ela vem, como ela chegou lá etc. E tudo isso que aconteceu com ela [ou seja, toda sua trajetória] entrará, através da mediação do habitus, na resposta que ela dará ao estímulo no instante t: o estilo no instante t é definitivamente importante, mas na medida em que ele reage sobre um indivíduo. Além disso, esse habitus tem a propriedade dupla de constituir um estímulo - o habitus constitui o estímulo no sentido em que ele o percebe, ou o define, ou o pensa, e, ao mesmo tempo, ele modifica a eficácia que exercerá sobre ele” (Bourdieu, 2023, p.42).*

Fonte: Elaboração própria.

Elaborar o roteiro das entrevistas em diálogo direto com os conceitos, nos permitiu de forma objetiva identificar, na trajetória relatada pelos/as docentes, os indicadores que nos possibilitaram associar os elementos das Transcrições das Entrevistas com a teoria adotada.

A respeito dos/as participantes, foram realizadas entrevistas com docentes do ensino médio das escolas estaduais, da região metropolitana de Maceió, em Alagoas. Mais precisamente, nas cidades de Maceió e Rio Largo. Quanto ao critério de escolha desses/as participantes, mobilizamos algumas redes de contatos de professores e professoras do Estado, via grupos de Whatsapp, e convidamos pessoas formadas ou não em Ciências Sociais, que lecionassem a disciplina Sociologia. No total, foram realizadas 10 entrevistas. O Quadro 4 – expõe o perfil básico de cada um/a dos/as, docentes envolvidos/as, com as respectivas informações: nomes¹⁴, idade, formação acadêmica, titulação e autoidentificação étnico-racial (IER)¹⁵.

Quadro 4 – Informações sobre os perfis dos/as docentes entrevistados/as.

Nome	Idade	Formação	Titulação	IER
Altair	29	Licenciatura CS	Graduado	Parda
Cosmo	39	Licenciatura CS	Me. Antropologia	Negra
Draco	45	Licenciatura CS	Esp. Ens. Sociologia	Preta

¹⁴ Por uma questão de privacidade os nomes femininos foram substituídos por nomes de flores ou plantas e os nomes masculinos por nomes de astros (estrelas, constelações ou planetas).

¹⁵ Tomando como base as identificações autodeclarativas dos/as participantes da pesquisa, denominamos como indicadores étnico-raciais os termos Preto, Pardo e Negro.

<i>Fobos</i>	34	<i>Licenciatura CS</i>	<i>Dr. Educação</i>	<i>Negra</i>
<i>Wega</i>	26	<i>Licenciatura CS</i>	<i>Graduado</i>	<i>Preta</i>
<i>M. Acácia</i>	43	<i>Licenciatura CS</i>	<i>Me. Sociologia</i>	<i>Parda</i>
<i>Magnólia</i>	42	<i>Licenciatura CS</i>	<i>Me. Sociologia</i>	<i>Parda</i>
<i>Margarida</i>	57	<i>Licenciatura CS</i>	<i>Graduada</i>	<i>Negra</i>
<i>Corola</i>	63	<i>Licenciatura Pedagogia</i>	<i>Graduada</i>	<i>Negra</i>
<i>Violeta</i>	62	<i>Bacharel Psicologia</i>	<i>Esp. Psi. da Educação</i>	<i>Negra</i>

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os/as 10 docentes envolvidos/as, por uma questão de equilíbrio, dividimos igualmente o número de participantes do sexo feminino e masculino. Quanto à formação, 80% possui formação específica na área, ou seja, são licenciados em Ciências Sociais (CS), enquanto 20% são formados em outras áreas divididas entre pedagogia e psicologia. Ademais, encontram-se lecionando Sociologia em escolas estaduais da rede pública de Maceió. Percebemos que essas professoras, além de não possuírem formação em CS, também não possuem nenhuma especialização na área, apesar de possuírem em outras áreas. Notamos ainda que são docentes com mais idade, quando comparadas com os/as demais entrevistados/as.

2.2.2. Indicadores e classificações analíticas

Mirando aquilo que Bourdieu (2020) denominou de momento objetivista de um trabalho científico, buscamos criar indicadores de classificação que nos permitissem mensurar, comparar e diferenciar tanto a frequência quanto o modo dos/as docentes abordarem, no contexto de suas práticas, as questões étnico-raciais. Nosso maior desafio foi conseguir elaborar as métricas de tal modo que os indicadores de classificação fossem pautados em classificações que já existissem na realidade, servindo assim de parâmetros de comparação facilmente observáveis.

Posso então distribuir as coisas sociais num espaço objetivo de modo que as relações que se instauram entre as coisas assim constituídas possam ser chamadas de objetivas porque são ao mesmo tempo necessárias e independentes (independentes, evidentemente, do ponto de vista do observador). Se construo, por exemplo, o espaço dos professores de ensino superior, poderíamos estar completamente convencidos de que o fato de eu estar nesse espaço não tem nada de embaraçoso, não intervém em nada na minha percepção com exceção do fato de que isso me ajudou a detectar indicadores ocultos que, se fosse um novato exterior ao campo, eu não teria pensado em mobilizar (Bourdieu, 2020, p. 61).

Além disso, elementos constitutivos do processo de socialização dos/as docentes, foram considerados, como, por exemplo, seus estilos de vida, gostos, grupos aos quais são filiados ou se opõem, formação acadêmica, origem familiar e autoidentificação quanto às características étnico-raciais. O quadro 5, expõe os indicadores de classificação relacionados ao modo de abordagem e frequência com que a Temática Étnico-Racial é trabalhada em sala de aula.

Quadro 5 – Indicadores de classificação quanto ao modo de abordagem e frequência.

QUANTO AO MODO DE ABORDAGEM	QUANTO À FREQUÊNCIA DA ABORDAGEM
FUNDAMENTAL/TANGENCIAL	<i>Muito frequente</i>
REFLEXIVO/ESSENCIALISTA	<i>Frequência mediana</i>
AFIRMATIVO/DISCRIMINATÓRIO	<i>Pouco frequente</i>
-	<i>Ausente</i>

Fonte: Elaboração própria.

A respeito das classificações sobre os modos de abordagem, elaboramos uma descrição tipológica de cada binômio, servindo assim como critérios de orientação no momento das análises. Na primeira coluna do quadro 5, indicando os modos de abordagem, temos os binômios: “Fundamental/tangencial”; “Reflexivo/essencialista” e; “Afirmativo/discriminatório”. Na segunda coluna, vemos os indicadores de frequência, que indicam que as abordagens temáticas podem ser classificadas como “Muito frequentes”, “Frequência mediana”, “Pouco frequentes” ou “Ausentes”.

Visando a classificação do binômio “fundamental/tangencial” criamos as tipologias apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Características ideais do binômio “fundamental/tangencial” relacionado ao modo de abordagem do/a docente em relação às questões étnico-raciais.

MODO DE ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
FUNDAMENTAL	<i>Abordagem i) criteriosa quanto aos recortes e delimitações temáticas e quanto à abordagem característica da Sociologia ou das Ciências Sociais; ii) sistemática, pautada e planejada, partindo principalmente de orientações fundamentadas em bibliografias das Ciências Sociais sobre o assunto abordado.</i>
TANGENCIAL	<i>i) Ausência de um plano bem estruturado, sistemático e sociologicamente referenciado na temática abordada; ii) atividades pautadas e orientadas apenas pelo conhecimento cotidiano (doxa) ou apenas nas experiências particulares (sofia).</i>

Fonte: Elaboração própria.

Importante destacar que muitas vezes a prática docente é impactada pela escassez e pelas dificuldades enfrentadas pela fragmentação da carga horária da disciplina no currículo, sobretudo depois da Reforma do Novo Ensino Médio.

Para classificar uma abordagem como fundamental ou tangencial, em primeiro lugar, nos planos de disciplina, observamos dois critérios de classificação: o primeiro, consiste em identificar a presença/ausência de conteúdo sobre as Relações Étnico-Raciais nesses documentos. O segundo, envolve categorizar os tipos de referências usadas pelos docentes para fundamentar seus planos de disciplina por meio de duas classificações:

- (i) *Referências específicas*: referências bibliográficas específicas sobre a Temática Étnico-Racial, referência às DCN-Educação para as Relações Étnico-Raciais e referência às habilidades da BNCC voltadas ao desenvolvimento de competências associadas às Relações Étnico-Raciais;
- (ii) *Referências genéricas*: referências a livros didáticos e outras referências bibliográficas não específicas sobre a Temática Étnico-Racial.

Em segundo lugar, por meio das Transcrições das Entrevistas, buscamos compreender as predisposições dos/as docentes em relação ao ensino da Temática Étnico-Racial, isto é, se as escolhas por trabalharem a temática, sob a forma de conteúdos programáticos, em interface com o modo de abordagem, por exemplo, poderiam ser indícios de um *habitus* incorporado nos processos de socialização de cada docente ou se são resultados de adesões e constrangimentos circunstanciais do próprio espaço escolar.

Em relação ao binômio “Reflexivo/essencialista”, criamos as tipologias apresentada no Quadro 7, a partir da Sociologia reflexiva proposta por Bourdieu e Wacquant (1992).

Quadro 7 - Características ideais do binômio “Reflexivo/essencialista” relacionado ao modo de abordagem do/a docente em relação às questões étnico-raciais.

MODO DE ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
REFLEXIVO	<i>i) Busca desvelar as relações de dominação e romper como pensamento e práticas dualistas, essencialistas e naturalizadas, por meio de uma perspectiva relacional da realidade social.</i>

ESSENCIALISTA	<i>i) Concebe os fenômenos e a própria realidade social a partir de noções essencialistas e naturalizadas, reproduzindo as estruturas dominantes e as relações hegemônicas.</i>
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Para observar esses aspectos relacionados a uma abordagem reflexiva ou essencialista, analisamos as entrevistas, em busca de elementos que reforçassem ou não esse conceito de reflexividade. Por exemplo, o tratamento das questões raciais sempre a partir da perspectiva da escravidão, ignorando a história e cultura afro, bem como suas lutas e resistências, podem ser caracterizados como uma abordagem essencialista ou estereotipada, o mesmo ocorre com a prática do ensino da temática somente no mês da consciência negra, ou, em se tratando da questão indígena, somente no chamado dia do índio, que passou a ser o dia dos povos indígenas. Abordagens desse tipo folclorizam a história, a cultura, os saberes e as reais contribuições da população negra e indígena no Brasil.

Por isso mesmo, acho bom lembrar certas datas importantes em que a negrada (especialmente o mulhério) está muito presente. Estamos cansados de saber que nem na escola nem nos livros onde mandam a gente estudar se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles (Gonzalez, 2020, p. 186).

Dito de outra forma, esse tipo de tratamento à Temática Étnico-Racial nas escolas, tendem a reforçar os aspectos essencialistas e socialmente naturalizados e a desconsiderar a realidade social e suas configurações assimétricas de poder e dominação.

Quanto ao binômio “Afirmativo/discriminatório”, criamos as tipologias apresentada no Quadro 8,

Quadro 8 - Características ideais do binômio “Afirmativo/discriminatório” relacionado ao modo de abordagem do/a docente em relação às questões étnico-raciais.

MODO DE ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
AFIRMATIVO	<i>i) visa combater, as exclusões e sociais, culturais e econômicas, bem como os preconceitos de raça, gênero, classe, todos os tipos de silenciamentos e discriminações com teor pejorativo.</i>
DISCRIMINATÓRIO	<i>i) reforça, silencia ou se mostra indiferente a todos ou mesmo a alguns tipos de discriminações.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Para observar esses aspectos, num primeiro momento, a fim de identificar a presença ou a ausência da temática nas atividades pedagógicas, analisamos os Planos de Disciplina, uma vez que estes documentos são munidos de informações sobre as aulas ministradas¹⁶ e sobre os conteúdos escolhidos para serem ensinados. Num segundo momento, por meio de análises de respostas dadas a perguntas específicas, tais como: *qual sua opinião sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Leis 10.639 e 11.645? De que modo você acredita que o/a docente deve se posicionar quanto ao assunto racismo? Quando surge algum assunto, por parte dos/as estudantes, relacionado a preconceitos raciais em uma aula cujo tema é outro, como você lida com isso?* Dessa forma, buscamos identificar concepções, crenças e atitudes que possam servir de indícios sobre um tipo de abordagem convergente ou divergente da noção de ação afirmativa.

A respeito da segunda coluna do Quadro 5, classificamos a frequência com que a Temática Étnico-Racial aparece nos planos de disciplina, a partir dos seguintes identificadores: “Muito Frequente”, quando muito frequentemente apareceram nos materiais analisados; “Frequência mediana”, quando aparecerem com uma frequência que foi possível classificar como mediana, em relação aos demais casos observados; “Pouco frequente”, quando apareceram em menor quantidade em relação às duas outras classificações. Cabe ressaltar que as classificações das frequências se deram de forma comparativa, ao passo que uma definição final das classificações só foi possível a partir da comparação entre as frequências nos planos de disciplina de todos os/as envolvidos/as. Para tanto, utilizamos as separatrizes e o cálculo de quartil, que, segundo Feijoo (2010, p.29), “são valores de [uma determinada] distribuição que a dividem em partes quaisquer”. Ferramenta da estatística descritiva, as separatrizes mais comumente usadas são: os quartis (que dividem a distribuição em quatro partes iguais); os decis (que dividem a distribuição em 10 partes iguais); e os centis (que dividem a distribuição em 100 partes iguais).

Já o indicador “Ausente”, foi utilizado quando observarmos que a temática não esteve presente nos planos de disciplina, e também no caso de não ter sido possível

¹⁶ Os planos analisados foram referentes ao ano letivo de 2023.

identificar, nas entrevistas, algum indício de que o/a docente possa ter trabalhado a temática de forma oculta, isto é, mesmo não estando presente em seu plano ou por outros motivos, como, por exemplo, o caso do professor Fobos, que declarou abordar esses assuntos constantemente em suas aulas, afirmando não conceber a questão racial como um tema, mas como uma dimensão educacional.

No Quadro 9, elencamos outros indicadores importantes para caracterizar o perfil dos/as docentes, indo além das características exclusivamente profissionais, uma vez que no bojo da teoria adotada conhecer os elementos da trajetória pessoal dos/as agentes se torna essencial para compreender suas crenças e atitudes.

Quadro 9 – Lista de indicadores relacionados à trajetória pessoal dos/as docentes.

QUANTO À CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E ÉTNICO-RACIAL
GOSTOS, PREFERÊNCIAS E ESTILO DE VIDA
GRUPOS AOS QUAIS PARTICIPAM (RELIGIOSO, SOCIAIS, ACADÊMICOS E CULTURAIS)
ORIGEM DE CLASSE
FORMAÇÃO E TITULAÇÃO ACADÊMICA
GERAÇÃO/IDADE
IDENTIDADE AUTODECLARADA (RAÇA E GÊNERO)

Fonte: Elaboração própria.

Bourdieu (2021) diz que as pessoas que tentam entrar num determinado campo são de um tipo particular, isto é, são sujeitos sociais dotados de memórias, os quais ele representa provisoriamente como se fossem pequenas partículas que chama de limalhas. O que nos importa nessa parábola é que o autor afirma que “para compreender o que essa pequena limalha fará, não basta conhecer as forças que se exercem sobre ela num instante t , como se fosse uma questão de física. Será preciso conhecer toda sua trajetória: de onde ela vem, como ela chegou lá etc.” (Bourdieu, 2021, p. 42). Pensando nisso, definimos um conjunto de aspectos associados à trajetória dos/as docentes, que nos permitissem realizar inferências:

- (i) Quanto aos seus gostos, preferências e estilos de vida. A partir disso, identificar questões de classe, por exemplo, ao passo que os aspectos como o gosto ou as preferências, mesmo aquelas adquiridas na infância, tendem a se mostrar duradouras e estão diretamente relacionadas à classe ou ao *habitus* adquirido da classe a que se pertence;

- (ii) Quanto ao pertencimento a grupos ou movimentos políticos, sociais, culturais e religiosos, o que nos permite analisar os diferentes espaços sociais aos quais transitam (e transitaram), bem como a posição que ocupam (e ocuparam) nesses espaços, como, por exemplo, as escolas que frequentaram, os espaços religiosos, etc.;
- (iii) Quanto à origem familiar, ou seja, os aspectos sociais, econômicos e culturais, associados ao lugar onde nasceram, bem como os traços e características étnico-raciais;
- (iv) Quanto à formação formal (acadêmica) ou informal (livre), quer dizer, se possuem ou não formação em Ciências Sociais (bacharel ou licenciatura), se fizeram ou fazem algum tipo de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), entre outras. Além dos motivos que os/as levaram a escolher tais profissões;

Entendemos que todas essas classificações são importantes, pois aspectos como gosto, espaços vividos, formação escolar e origem familiar são determinantes para a compreensão das escolhas das pessoas.

Bourdieu sublinha que os gostos são um dos princípios da aproximação das pessoas, como é ilustrado pelos fenômenos de homogamia ou homofilia. Eles intervêm simetricamente nos conflitos e nos sentimentos de inimizade. Por estar, mais geralmente ainda, na origem de numerosas escolhas dos agentes sociais, o gosto constitui uma “espécie de senso da orientação social” (Duval, 2017, p. 208-209).

Além disso, tais classificações constituíram-se em um mecanismo de identificação de variáveis associadas às práticas docentes (variáveis suplementares) e às propriedades sociais, oriundas da socialização dos/as docentes (variáveis ativas), ajudando-nos no processo de sistematização dos dados a serem analisados por meio do método da Análise de Correspondência Múltipla (ACM).

A ACM é uma das ferramentas do método geométrico estatístico cujo objetivo é analisar múltiplas variáveis categóricas (qualitativas) simultaneamente. Em outras palavras, assim como as separatrizes, este é um método relacional utilizado para analisar uma dada configuração social. A principal característica desse método é a sua capacidade em representar graficamente quadros que expressam relações do tipo agentes *versus* variáveis. Por isso, a ACM é um método considerado adequado às análises fundamentadas na teoria do campo de Bourdieu, no qual diferentes agentes e

propriedades sociais (variáveis) são posicionadas em um plano cartesiano ou geométrico que representa o universo social estudado.

ACM é adequada à ideia de campo visto situar os agentes precisamente em um espaço objetiva e relacionalmente estruturado, no qual a distância entre uns e outros decorre de diferenças em suas propriedades sociais, inclusive dotações desiguais de capitais. Ao fazê-lo, a análise geométrica oferece elementos para a visualização dos fundamentos das polarizações e lutas travadas no espaço social e para detecção de padrões de correlação entre as posições sociais dos agentes e suas práticas e tomadas de posição nos mais variados domínios da vida social (Klüger, 2018, p. 69).

A ACM, era não só um método utilizado por Bourdieu e seus discípulos, para realizarem análises relacionais das disposições sociais, estilos de vida e tomadas de decisões eleitorais, mas o método que, dentre todos os outros, Bourdieu privilegiava em seus trabalhos relacionados ao conceito de campo, pois como afirma o próprio autor, “quem conheça os princípios da análise das correspondências múltiplas perceberá a afinidade entre este método de análise matemática e o pensamento em termos de campo” (Bourdieu, 2001c, p. 53). Apesar disso, no Brasil, a ACM começou a ser empregada nas Ciências Sociais tardiamente, o que talvez se justifique pelo fato das principais obras de Bourdieu, pelas quais se pode depreender o uso da ACM, só terem sido traduzidas para o português depois dos anos 2000 (Klüger, 2018). Outra hipótese, sustentada por Belem (2022), é a de que a baixa produção de artigos e teses que utilizam técnicas de quantificação, bem como a escassez de cientistas sociais capacitados em análises quantitativas, talvez se expliquem por conta da falsa separação entre métodos qualitativos e quantitativos ainda persistente tanto no discurso quanto na prática dos cientistas sociais. A autora demonstra ainda que um dos primeiros trabalhos utilizando a ACM no Brasil, foi apresentado no 32º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs), em 2008. No âmbito do subcampo de pesquisa do ensino da Sociologia, embora a teoria do campo se constitua como um elemento central nas investigações dos principais pesquisadores desse universo, a ACM não é um método comum.

Em nossa pesquisa, a ACM foi empregada, primeiro visando responder à questão sobre como as disposições adquiridas no processo de socialização dos/as docentes, poderiam explicar o modo como eles/as abordam as questões étnico-raciais, em resposta às regras do campo educacional e institucional (escolar); e

segundo, a partir da concepção de que somente um método que desse conta de explicar um conjunto de múltiplas relações e fatores poderia cumprir o objetivo de apreender um “sistema completo de relações que constituem o verdadeiro princípio da força e da forma específicas dos efeitos registrados em determinada correlação particular” (Bourdieu, 2007b, p. 98).

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E O CAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Por que estudar as disposições do/a professor/a de Sociologia a respeito de sua prática frente as questões étnico-raciais no ensino médio? Essa questão nos leva a dois apontamentos importantes: o primeiro está associado ao contexto específico do campo e do subcampo do ensino de Sociologia no Brasil (Mocelin 2019a, 2019b) e o segundo associado ao campo educacional brasileiro, mais especificamente em relação à implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

No primeiro, chamamos atenção para o fato de que as pesquisas realizadas no subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia (Bodart, 2019; Mocelin, 2020b; Bodart; Moraes *no prelo*), constituem-se como um importante referencial para práticas pedagógicas do campo do ensino de Sociologia (Mocelin 2020a), bem como contribuem para pensarmos as dinâmicas do próprio subcampo de pesquisa. Contudo, apesar de observarmos um relativo interesse dos/as principais pesquisadores/as do subcampo pelas temáticas raciais, suas produções acerca do assunto ainda não representam uma contribuição significativa, de modo a fomentar um debate científico e impactar definitivamente as práticas docentes. Isso porque a maioria dos estudos sobre às questões raciais em diálogo com o ensino de Sociologia no Brasil, são realizados pelos novos entrantes, ou seja, pesquisadores/as que estão tentando entrar no subcampo de pesquisa, porém não possuem um mínimo necessário de capital específico para causar um efeito sobre esse espaço.

O segundo apontamento está associado ao fato de que, mesmo completando, em 2024, 21 anos da promulgação da Lei 10.639, sua implementação ainda não aconteceu de forma afetiva nas escolas de educação básica. Nas entrevistas que

realizamos com os/as docentes desse nível educacional, quando perguntamos suas impressões sobre a implementação dessas leis, afirmaram, de forma consensual, que não percebem a implementação de tal legislação. Como, por exemplo, expressa o professor Cosmo.

Cosmo: Desde a Lei 10.639 de 2003, a gente tem um arcabouço legal, top, fantástico. Agora, o que a gente precisa avançar é tornar a escola justamente esse epicentro de discussões sobre esse tema em todas as áreas. Hoje mesmo a gente teve aqui na escola uma apresentação dos projetos integradores, onde as três primeiras músicas cantadas pelo grupo que se apresentou, foram louvores evangélicos, tudo bem! Hoje inclusive é o Dia do Evangélico. Aqui no Estado se comemora e tem um feriado alusivo a isso, contudo, a gente vê que esse tratamento não é dado de maneira equânime. Quando a gente fala sobre religiões de uma natureza africana, candomblé, umbanda, né? A quimbanda..., ou seja, precisamos fortalecer a ideia de que esse espaço de conexão transcendental ele também sofreu, de certa forma, as consequências do racismo.

Magnólia: Assim, eu não vejo a implementação da lei na escola, né? Não vejo de fato. Não vejo pelo menos nessa escola que eu trabalho não. Não vejo, a não ser agora esse projeto que eu tô coordenando que a gente, eu e a professora de filosofia, a gente colocou um projeto de humanidades, juventudes em ação e a gente embasa, por exemplo, o Concurso da Beleza Negra. A gente embasa na lei, né? Como se fosse pelo menos de alguma forma, trabalhada de forma em conjunto, não só na minha aula, não só na aula dela de filosofia, mas que, pelo menos no projeto, que vai movimentar a escola como um todo, o concurso, ele é embasado nessa lei... E aí a gente conseguiu, com muita resistência, que alguns alunos se inscrevessem.

Ao que tudo indica, em detrimento das ações afirmativas consistentes e pautadas nas referidas leis, o que se tem são iniciativas isoladas, que partem de alguns docentes, principalmente no mês da consciência negra, como o exemplo da Escola Estadual Marco Antônio, que em 2023 organizou o Concurso da Beleza Negra, no qual os estudantes faziam um estudo sobre a cultura, a história e a estética africana. A partir disso, elaboravam suas próprias vestimentas e discursos inspirados na cultura afro.

Iniciativas como essas são importantes, contudo, conforme apontam os/as próprios/as docentes, normalmente se esbarra na falta de recursos e na resistência do corpo diretivo das escolas. O que, por sua vez, inviabiliza a realização de atividades extraclasse, tais como: visitarem a Serra da Barriga, as comunidades quilombolas e indígenas. Quando perguntamos aos/às docentes o que eles/as gostariam de fazer para irem além dos limites da sala de aula, 30% deles/as mencionaram, entre outras coisas, o desejo de levarem os/as estudantes para conhecerem o Parque do Quilombo dos Palmares, em União dos Palmares–AL, uma vez que boa parte desses estudantes não conhece o local.

Margarida: O problema é que às vezes é recursos que a gente não tem aqui na escola, mas eu gostaria de fazer algo diferente. Por exemplo, eu gostaria de levar os alunos lá pra Serra da barriga. Sabe? Eu gostaria de levar os alunos para uma... Como é que se diz... uma reunião de umbanda, do candomblé, do espiritismo, por exemplo. Numa comunidade indígena. [...] Tive algo que aconteceu aqui na escola, que me deixou uma vez muito magoada com a minha escola [...] foi uma palestra, foi justamente sobre esse novo Ensino médio. [...] ninguém sabia como ia ser essa reforma. Ninguém sabia, nem nós, professores, sabíamos como iria funcionar e eu ia trazer um professor pra dar uma palestra aqui com os alunos, explicar o que seria esse novo ensino médio e não deixaram porque disse que parecia ser uma pessoa de esquerda que viesse pra cá fazer a cabeça dos alunos e não permitiu. Porém, liberou um outro professor para levar os alunos, liberou os ônibus pra o outro professor levar os alunos para uma palestra.

Cosmo: Esse ano [2023] a gente viveu um ano de muito contingenciamento, de recursos. É quase impossível sair da escola com o ônibus. Não tinha gasolina diesel pra colocar nos transportes. Então tem os fatores que são limitantes a gente fazer o que a gente pensa. Realmente a gente desde o ano passado. Quer levar os meninos e as meninas para subirem pra serra da barriga.

Nesse capítulo, buscamos contextualizar alguns problemas étnico-raciais estruturantes da realidade brasileira. Ao final, buscamos recuperar a discussão sobre a existência ou não de um subcampo do ensino de Sociologia no Brasil, bem como contribuir com esse debate a partir de um modelo proposto por Bourdieu (2021), no curso do Collège de France, em janeiro de 1983, enquanto analisava a gênese e o funcionamento do campo literário, o qual concebia como um subcampo. Para tanto, dividimos esse capítulo em três seções: na primeira, expomos as questões do racismo à brasileira e suas implicações para o campo da educação; na segunda, abordamos questões relacionadas às políticas de branqueamento implantadas por políticos, cientistas e cientistas sociais ligados às reformas educacionais do século XX, bem como as respostas do Movimento Negro (e seus aliados) e os desdobramentos desse embate nas políticas públicas educacionais do século XXI; por fim, recuperamos o debate sobre o campo e o subcampo do ensino de Sociologia no Brasil, seguido de um levantamento que sugere um crescimento de interesse dos agentes (dominantes e novos entrantes) do campo/subcampo, pelos assuntos associados às Relações Étnico-Raciais no ensino da Sociologia. Recuperar sumariamente as análises sobre campo e subcampo foi importante para situar nossa posição nessa discussão.

3.1. Gênese do racismo à brasileira: formação do *habitus* racial dominante e incorporação de um capital étnico-racial

Legalmente, o Brasil foi o último país do ocidente a abolir as práticas de escravização que duraram 300 anos. Desde a invasão europeia até hoje, conta-se mais tempo convivendo com a escravidão do que sem ela.

Após três longos séculos, é razoável afirmar que o Brasil ainda sofre com os reflexos negativos do período colonial, os quais, por sua vez, refletem em todas as esferas da sociedade, incluindo a esfera das organizações curriculares das instituições educacionais (ensino básico e superior).

Nesse cenário, podemos frisar que as organizações curriculares sofrem com os reflexos da escravidão no Brasil e com o preconceito travado após a abolição, por meio do movimento em busca da eugenia, a qual defendia saberes e práticas ancorados nas prerrogativas que apoiavam a necessidade de melhoria das características genéticas da população, sendo preciso, para isso, embranquecer os negros e impedir a sua reprodução (Oliveira, et al., 2022, p. 3).

Após a “abolição” em 1888, os problemas oriundos da colonização e escravização não foram solucionados, muito pelo contrário, problemas sociais envolvendo a população negra e indígena foram intensificados e somados a novos problemas. Primeiro, por meio das políticas públicas de incentivo à imigração, que buscavam atrair pessoas brancas europeias para o Brasil, com o intuito de concretizar o projeto da miscigenação entre as raças, antes cativas e agora marginalizadas e lidas como degeneradas. Depois, por meio das “soluções” eugenistas e higienistas, cujos ideais pregavam que “as subclasses de raças mistas e não brancas do Brasil eram, segundo a opinião geral, culturalmente atrasadas e, na opinião de alguns, racialmente degeneradas” (Dávila, 2006, p.52).

É quando todos se tornam cidadãos brasileiros, com a abolição da escravatura, em 1888, que a sociedade dominante vai reinventando e acentuando, em sintonia evidente com o pensamento racista europeu da época, uma nova diferença entre brancos e negros ou não brancos (Sansone, 2014, p. 400).

Entre as duas grandes guerras, durante o Estado Novo no Brasil, os negros e negras e os/as indígenas adultos/as não tinham sequer o direito de se tornarem trabalhadores/as e as crianças eram impedidas de frequentarem às escolas, sendo assim, privadas de adquirirem e acumularem o capital cultural mínimo necessário para disputarem posições e conquistarem a ascensão social. Para citar um exemplo que

se tornou público e tomou proporções consideráveis na mídia carioca em 1944, Dávila (2006) resgata a história de Jacyra, uma menina de descendência indígena que, nas palavras das freiras da escola Notre Dame, não foi aceita como estudante porque não era branca como as outras crianças.

Em vias de fato, a população afro-indígena, com o apoio de políticos e educadores brasileiros da época, foi empurrada para as margens da sociedade. Em outras palavras, essas populações foram marginalizadas e deixadas “à deriva”, conforme denuncia Lélia Gonzalez, na Reunião da sub-comissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias, realizada em 27 de abril de 1987 durante a Assembleia Nacional Constituinte.

Então é que vamos perceber que nesse período que vem de 1888 para cá as grandes promessas da campanha abolicionista não se realizaram; aquelas promessas de que o negro pode ser doutor, que pode ser isto e aquilo, que pode pretender a uma ascensão social, nada disso aconteceu. Porque, efetivamente, vamos verificar que os mecanismos jurídicos criados pela República positivista brasileira, no sentido de manutenção do negro na condição de trabalhador não-qualificado e aliado do centro da produção econômica. (Brasil, 1987, p.121)

Outro exemplo recuperado por Dávila (2006) em sua pesquisa sobre as políticas sociais e raciais no Brasil, dessa vez no contexto da profissionalização de professores/as entre 1920 e 1940, o autor observa, por meio da análise de fotografias e outros documentos, o processo de branqueamento que o levou a indagar sobre o que poderia estar ocorrendo com os/as professores/as negros/as. Pois à medida que a modernização, a tecnicização, as Ciências Sociais e a profissionalização avançavam, no campo educacional brasileiro, aumentava também a rigidez com que eram estabelecidas as distinções e as hierarquizações sociais, tanto a respeito das contratações dos/as docentes, quanto em relação ao tratamento dos/as estudantes.

O que aconteceu com os professores de cor? Eles perderam terreno na maré crescente das Ciências Sociais, modernização, tecnicização e profissionalização. [...] as hierarquias sociais brasileiras se tornaram menos flexíveis à medida que as instituições públicas se tornaram mais racionais e sistemáticas. As instituições públicas e as políticas sociais erigidas nas ondas da construção da nação, da República e dos anos Vargas normalizaram as hierarquias sociais. As complexas redes de políticas tecnocráticas fixaram lugares e papéis sociais em termos de raça, classe e gênero. [...] O resultado pernicioso dessa fé acrítica na ciência e no profissionalismo foi o desenvolvimento de um sistema escolar cada vez mais excludente em suas práticas de treinamento e contratação, e cada vez mais discriminatório em seu modo de tratar os alunos (Dávila, 2006, p.193).

Cabe ressaltar que liderando esse projeto de modernização, profissionalização e distinção social, estavam intelectuais e políticos como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Francisco Campos e outros reformadores da educação da primeira metade do século XX, muitos deles ligados ao Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, influenciado pelo positivismo norte-americano. O século XX foi marcado por lutas, resistências e tensões entre o Movimento Negro e os mecanismos republicanos que visavam progredir, embranquecendo a população negra e indígena. O sistema escravista e os períodos pós-colonial e pós-abolicionista, por meio de violações aos corpos dos membros dessas populações, produziram um campo de batalhas, no qual de um lado estavam posicionados os/as brancos/as de matriz europeia e do outro, os/ "outros/as", de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Um exemplo concreto desse campo de lutas, foram os diversos ataques feitos aos quilombos.

[...] mesmo com a destruição de diversos quilombos, o movimento de luta contra a escravização no Brasil não foi silenciado, as lutas individuais e coletivas, a formação de quilombos e a interação de escravizados com pessoas que se colocavam contra a escravização foram intensificadas. [...] Assim, os quilombos não eram considerados um grupo fechado, mas um polo de resistência que ganhava força dos(as) negros(os), dos indígenas e todas as pessoas que à época já tinham ciência da necessidade de abolir a escravização no Brasil (Silveira, 2020, p.5).

É possível aventar a hipótese de que a abolição da escravidão, ou pelo menos a legalização dela, em 13 de maio de 1888, a partir da Lei n.º 3.353, denominada Lei Áurea, resultou de um longo período de resistências e tensionamentos promovidos pelo Movimento Abolicionista, representado, dentre outros, pela figura de Luís Gama. Atualmente reconhecido como Patrono da Abolição da Escravidão no Brasil, por meio da Lei n.º 13.629. Contudo, é preciso reconhecer e ressaltar que o período pós-abolição foi marcado por uma série de outros tipos de violações, como, por exemplo, pela ausência de políticas e ações afirmativas que pudessem promover a efetiva inserção dos/as negros/as e indígenas na sociedade, no trabalho e nas escolas, isto é, no sistema econômico. Ao invés disso, como já mencionamos, instaurou-se entre intelectuais e políticos brasileiros um forte movimento, partidário da noção de que a miscigenação refletia a degeneração social, cultural e étnico-racial.

Na medida em que o modo de produção escravagista se encerra e ocorre o processo de exclusão dos negros da nova ordem competitiva, as dinâmicas que envolviam a "justificação" para a substituição de mão de obra escrava pela

européia centravam-se nos argumentos de que esses povos eram “violentos”, “preguiçosos”, “atrasados” e “moralmente inferiores” (Dias, 2024, p. 12).

Com efeito, esses movimentos se fundamentavam, ora no mito da democracia racial, ora nas suposições raciológicas eugenistas, fortalecendo assim a noção de que o “branqueamento” ou a “higienização” racial era uma solução perfeita para o problema da “degeneração” oriunda da negritude.

Quem eram esses que então promoveriam a “limpeza” da degeneração cultural e racial brasileira? “A eugenia brasileira era defendida por uma confederação de médicos, cientistas e cientistas sociais unidos por seu desejo nacionalista de ver o Brasil sair da beira da degeneração provocada pela mistura de raças e culturas” (Dávila, 2006, p. 54).

Além das figuras já mencionadas, destacam-se nomes como o de Joaquim Nabuco, que chegou a propor indenização aos senhores de escravo após a abolição; o deputado Silvio Romero, defensor do projeto de imigração dos europeus, uma vez que, segundo ele, diante de uma população não civilizada de negros/as e indígenas, o Brasil precisava das pessoas brancas europeias para solucionar o problema da economia, da educação e dos negócios (Silveira, 2020); Raimundo Nina Rodrigues, para quem os/as negros/as eram uma raça tão inferior, que deveriam ser submetidos/as a parâmetros jurídicos e processos legais próprios; Roquete Pinto e Arthur Ramos e os programas educacionais que comandavam pelo Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), criado por Anísio Teixeira, sucessor de Fernando de Azevedo, secretário da educação de 1926 a 1930 e membro da Sociedade Eugênica de São Paulo, para quem a mestiçagem entre as raças estava associada à fraqueza física e moral. Daí a sua defesa em favor da Educação Física para homens e mulheres como uma solução para o problema da degeneração (Vechia & Lorenz, 2009). Além desses, outros nomes como, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Oliveira Vianna, Rocha Vaz e o ministro da Educação e Saúde Pública, entre 1934 e 1945, Gustavo Capanema (Dávila, 2006).

Com isso, “[...] a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente, em brancos” (Munanga, 1999, p. 94). Esse tipo de violação e de pressão psicológica

que forcem dissimuladamente as pessoas de pele negra a vestirem-se com máscaras brancas (Fanon, 2020), nos permite dialogar com os conceitos de violência simbólica e *habitus*, nos termos de Pierre Bourdieu, como um processo de subjetivação ou de incorporação das normas de uma determinada cultura. Aquilo que Wacquant (2007, p. 66) descreveu como “história individual e grupal sedimentada no corpo, estrutura social tornada estrutura mental”. Em outras palavras, quando “o Eu (colonizador) acaba por imprimir suas culturas, instituições, modos de vida, linguagem e outras relações no Outro (colonizado)” (Dias, 2024, p. 6).

Dito isto, parece-nos razoável propor que, em decorrência de uma longa história colonial, a qual fomos submetidos e da qual sofremos os reflexos até hoje, constituiu-se, no Brasil, um tipo de *habitus* racial, fruto das experiências racializadas impostas pelo colonialismo e reiteradas durante todo o século XX, inclusive, pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1930. Assim, do mesmo modo que o *habitus* é internalizado pela experiência em um mundo social, “o *habitus* racial é internalizado pela experiência em um mundo social racializado” (Monsma, 2013, p.7).

De acordo com Monsma (2013), o conceito de *habitus* racial envolve a forma como percebemos as raças, tanto em relação aos outros quanto a nós mesmos. Ele inclui a maneira como classificamos as habilidades, os comportamentos e as qualidades morais das pessoas. Nesse sentido, o *habitus* racial consiste em categorias raciais de percepções e envolve as nossas disposições corporais e emoções, como atração ou repulsa, confiança ou desconfiança, segurança ou medo, em relação às pessoas classificadas racialmente. Ou seja, o *habitus* racial abrange as nossas atitudes em relação a essas pessoas.

Com isso, postulamos a existência de um sistema de disposições incorporadas, que leva as pessoas a pensarem, crerem, sentirem e agirem, que é oriundo de um imaginário construído especificamente em torno da noção de um tipo específico de etnia e raça. Ou seja, a partir do ideal de uma “raça perfeita”, que por sua vez, no Brasil, é o ideal de uma “elite” escravocrata, empresarial e política branca, cuja gênese de sua racionalidade repousa na eugenia. Assim, a racialização negativa que se impôs à população negra, mestiça e indígena, ou seja, o racismo habitual à brasileira constituiu-se como produto de “uma construção mental que expressa a experiência

básica da dominação colonial” (Quijano, 2005, p. 227). Tudo isso nos permite postular que os mecanismos e estruturas da escravidão, do processo colonial e pós-colonial, refletem como um sistema de disposições racistas impressa no corpo-mente das pessoas brancas e não brancas, que por sua vez, acabam aceitando as classificações raciais (racializações) impostas e legitimadas por uma classe dirigente branca.

Chamamos atenção para a necessidade de tratarmos o racismo, que é um aspecto do *habitus* (Monsma, 2013), como uma construção sócio-histórica, fruto das relações racializadas e dos processos de dominação, reforçando, assim, a necessidade de reconhecermos que, historicamente, as “elites” dominantes brasileiras, compostas majoritariamente por pessoas brancas e partidárias da eugenia, promoveram uma tentativa de extinção da população não branca. Essa noção, nos permite afirmar que, ao longo do século XX, a lógica eugenista foi incorporada à mentalidade da nossa sociedade, inclusive por meio da educação escolar formal, ao passo que, ser uma pessoa branca se tornou sinônimo de superioridade racial e cultural (racialização positiva/superior), o que levou pessoas brancas e não brancas a desejarem alcançar o status da brancura, parafraseando Dávila (2016), essas pessoas queriam ter a posse do diploma de brancura que as legitimassem como brancas, que conferisse a elas o *status* social da brancura.

A título de exemplos, chamamos atenção para os dados amplamente divulgados por pesquisas e manchetes em jornais, evidenciando que os/as brancos/as conquistam os melhores e mais bem remunerados cargos, além de ocuparem com mais frequência os espaços de poder na sociedade; demonstrando como a polícia trata pessoas brancas e não brancas de forma diferente, privilegiando as primeiras em detrimentos das segundas; o encarceramento em massa de pessoas negras, que por sua vez fortalece o imaginário falso de que o/a negro/a é naturalmente mais inclinado/a à criminalidade; e todas as experiências concretas de racismo sofridas pela população negra e indígena, tudo isso reforça um imaginário consolidado em nossa história, que confere ao entorno dos/as brancos/as, todas as qualidades e privilégios, enquanto toda sorte de defeitos são conferidas à população negra e indígena. Essas condições forçam as pessoas não brancas a vestirem-se com as máscaras brancas, tornando-as cultural e subjetivamente brancas (Munanga, 1999).

Nesse sentido, o valor social da brancura (Dávila, 2005) ou a branquitude, enquanto essa racialização superior ou “superioridade étnica e racial” legitimada e constituída simbolicamente, é aqui concebida como uma espécie de capital étnico-racial, ou seja, recursos e patrimônios simbólicos, cuja conquista e acumulação confere às pessoas posições sociais privilegiadas, ao passo que essa condição distintiva e, conseqüentemente, o desejo da busca por ela, reforça o *habitus* racial dominante ou as disposições racistas, garantindo assim, a manutenção, o funcionamento e a reprodução do racismo à brasileira.

3.1.1 Raça e etnicidade: algumas contribuições

Cabe, nesse ponto, resgatar algumas contribuições acerca da construção da noção de raça e etnicidade, com o intuito de iluminar as diferenças existentes entre esses dois termos, que, apesar de diferentes, podem ser igualmente complexos quando tomados por interpretações distintas.

A noção de raça que fundamenta os preconceitos com base na distinção racial já estava presente nos séculos XVI e XVII, sob a noção do sangue e da raça pura, sendo assim,

[...] transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe) [...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2004, p 17).

Contudo, os avanços científicos realizados nos campos da genética humana, biologia molecular e bioquímica, levaram os estudiosos desses campos a concluírem que

[...] a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques [...] O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim, o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc. que são ou foram etnias nações (Munanga, 2004, p 17).

Nesse contexto, se por um lado a noção de raça refere-se a um mecanismo biológico utilizado para atender a necessidade de classificação de plantas e seres

vivos, que posteriormente sofreu uma ressignificação sócio-histórica e ideológica, por outro lado, a noção de etnia refere-se ao contexto cultural, isto é, aos costumes e história de comunidades humanas definidas por afinidades linguísticas, culturais e traços genéticos semelhantes.

Em 1950, devido ao Holocausto e ao Apartheid, a Unesco declarou a não existência das raças e sugeriu que “os termos etnia e etnicidade dariam conta com propriedade dos fenômenos que outrora tinham sido descritos como resultados de relações entre raças” (Sansone, 2014, p. 402).

Ao resgatar historicamente a noção de raça, Livio Sansone (2014) afirma que o termo surgiu, no âmbito da língua portuguesa, entre 1712 e 1728, sob diferentes designações associadas a animais, seres humanos, castas, espécies e até nações. Ele ainda destaca que o termo 'racismo' surge somente a partir da década de 1930, no contexto dos movimentos anticoloniais e do surgimento da genética, e que a noção de raça sofre de uma relativa indefinição devido à sua complexidade histórica. Talvez seja por esse motivo que, em se tratando de seres humanos, embora raça seja um termo biologicamente inoperante, socialmente, continua a ser mobilizado por acadêmicos, ativistas sociais, políticos, jornalistas e, cotidianamente, pelas pessoas em geral. Isso significa que, social e culturalmente, a noção de raça não se tornou, como pretendia a Unesco, obsoleta, pelo contrário, raça se mostrou um conceito com grande potencial dinâmico, sendo adaptado e transformado com as sociedades ao longo do tempo.

Embora o termo etnia remonte à antiguidade grega, sendo usado para descrever as populações que viviam fora da polis e mais tarde, no século XIX, tenha sido recuperado pelo eugenista francês George de Lapouge (1854-1936), passando então a funcionar como uma terceira via ao lado dos termos raça e nação, segundo Arruti (2014, p. 204), “a resposta mais duradoura e de maior fortuna crítica para o problema de uma definição adequada de grupo étnico seria dada por Barth (1998), em *Os grupos étnicos e suas fronteiras*”. Nesta obra, o autor incorpora, por um lado, a tese de Weber, na qual os grupos étnicos não podem ser definidos por seus conteúdos culturais e, por outro lado, assume o interacionismo simbólico de Gofman, propondo um deslocamento “da análise da cultura para análise dos processos de

produção dos limites do grupo étnico, sustentando que não são os grupos étnicos que definem as suas fronteiras, mas em vez disso, são os mecanismos de produção de suas fronteiras que os definem (Arruti, 2014). Assim, a concepção de que a etnia está associada aos traços culturais, como a língua, a religião e o território, é por Barth (1998) questionada e substituída por uma perspectiva que sugere que os traços étnicos são constituídos a partir de uma estrutura relacional ou um sistema de regras estabelecido entre os membros de um determinado grupo.

Mesmo quando há o contato permanente entre grupos e uma tendência à redução das diferenças culturais entre eles, a reafirmação permanente das fronteiras étnicas se manifesta por meio de uma estrutura de interação, ou seja, um conjunto sistemático de regras, códigos de conduta para interação, que regulam os encontros sociais interétnicos. As regras de interação selecionam e isolam certos segmentos da cultura de possíveis confrontações e mudanças, permitindo a redefinição e perpetuação da diferença e, assim, dos próprios grupos enquanto entidades categoriais (Arruti, 2014, p. 206).

Dessa forma, a noção de etnia é então constituída socialmente, por meio da interação entre os grupos, assim como ocorre com a noção de raça, sendo passível de redefinições. Nesse contexto, a cultura, a linguagem, a religião e o território, por exemplo, tornam-se, espécies de capitais culturais (ou étnico-raciais) específicos (Bourdieu, 2015, 2023), ao passo que só serão considerados critérios válidos para determinar o grupo étnico, se assim forem legitimados entre os membros desses grupos. Vale ressaltar que para compreender o funcionamento desses grupos partindo da teoria bourdiesiana, uma análise empírica dos elementos constitutivos dos mesmos, bem como das relações internas de disputas por posições entre os membros e, destes com relação a outros grupos étnicos, seria indispensável.

Numa esteira de análise mais voltada ao sentido político atribuído à noção de etnicidade, Arruti (2014), menciona a perspectiva de Banton, na obra *A Ideia e a Raça* (1977), onde a noção de etnicidade está associada a um posicionamento político por parte das pessoas que são alvo de distinções raciais impostas a elas. Em outras palavras, por pessoas que têm suas identidades atribuídas distintivamente por outras pessoas e que passam a usar tais distinções a seu favor, num movimento de enfrentamento político.

Dessa forma, um grupo até então distinto por características ditas raciais, tornar-se-ia um grupo étnico a partir do momento em que, aceitando a distinção que lhe é imposta pela maioria, passa a utilizar-se politicamente

dela na formação de agrupamentos autônomos ou com interesses e reivindicações comuns (Arruti, 2014, p. 208).

Tal mecanismo, em nossa análise, pode ser concebido como uma transgressão da violência simbólica, uma espécie de enfrentamento por parte das pessoas cujas identidades étnicas lhes são impostas, ao passo que deixa de ser uma violência simbólica no exato instante em que perde o seu caráter dissimulado, no momento em que passa a ser reconhecido e apropriado conscientemente pelo/a violentado/a.

3.1.2 Noção de raça no Brasil: fruto do imperialismo norte-americano?

A constituição das heteroidentificações, cujos significados impostos por terceiros (colonizadores) são aceitos e passam a fazer parte das estratégias políticas da formação de grupos (colonizados) com interesses e reivindicações em comum, nos remete à crítica anti-imperialista feita por Bourdieu e Wacquant, a respeito da construção da noção de raça no Brasil. A questão que se coloca, no entanto, questiona se teria sido a noção de raça, que se estabeleceu no Brasil, constituída por influência das artimanhas imperialistas norte-americanas. Essa é a tese que Bourdieu e Wacquant (2015) defenderam em um artigo publicado originalmente em março de 1998, na revista *Actes de la recherche en sciences Sociales* e que se tornou prefácio da obra *Escrito de educação*, organizada por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, publicada pela editora Vozes.

Inicialmente o texto denominado Sobre as artimanhas da razão imperialista denuncia o processo de imposição de pautas e pressupostos indiscutidos, oriundos dos interesses particulares de intelectuais e universidades norte-americanas, que segundo os autores, acabaram sendo propagados universalmente devido à força de suas publicações, financiadas por organismos internacionais como a OCDE, a Comissão Europeia, bem como os centros de estudos e assessorias para políticas públicas, como o Adam Smith Institute e a Foundation Sant-Simon (Bourdieu; Wacquant, 2015).

Num segundo momento do texto, os autores franceses tomam como exemplo, o esvaziamento do conceito de multiculturalismo, que na Europa foi utilizado para designar o pluralismo cultural, enquanto nos Estados Unidos da América o assunto se limitou às questões étnicas, ligadas às sequelas da população negra e à crise do mito

do sonho americano, associada ao crescimento generalizado das desigualdades sociais ocorridas na década de 1990, nesse país.

Para os autores, a principal questão por trás desse esvaziamento de certos conceitos é “não o reconhecimento das culturas marginalizadas pelos cânones acadêmicos, mas o acesso aos instrumentos de (re)produção das classes média e superior” (Bourdieu; Wacquant, 2015, p.19).

Na esteira das críticas decoloniais, Catarine Walsh parece corroborar essa perspectiva, quando afirma que “a operação do multiculturalismo neoliberal e uma interculturalidade de corte funcionam como dispositivos de poder, [...] permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial” (Walsh, 2019, p.13).

Num terceiro movimento, os autores tratam da conformidade e resignação das sociedades com o padrão neoliberal norte-americano, o que, segundo eles, incide numa remodelagem das relações sociais e práticas culturais dessas sociedades. Além disso, apontam para o esforço dos Estados Unidos da América em introduzir, no contexto cultural e econômico, seus interesses imperialistas, como se esses fossem uma necessidade natural de todas as sociedades.

É sob esse pano de fundo que os norte-americanos, assim como exportam o seu cinema, a sua música e os seus esportes, vem exportando também as suas epistemologias, sem sequer considerarem as particularidades de cada sociedade a qual se impõem culturalmente, e assim, como o lobo na pele do cordeiro, lançam mão de artifícios que contam com representantes de determinados grupos locais, como, por exemplo, os negros, para maximizar a credibilidade de suas ações imperialistas e gerar dependência cultural em escala planetária. Isto quando não tentam impor suas pautas, por meio de subterfúgios mascarados de boas intenções democráticas e redentoras. É nesse ponto que os autores denunciam que os Estados Unidos da América, arbitrariamente, conseguem se impor até mesmo em países cuja realidade é oposta à sua, como o Brasil, a respeito das questões étnico-raciais.

Uma representação histórica, surgida do fato de que a tradição americana calca, de maneira arbitrária, a dicotomia entre brancos e negros em uma realidade infinitamente mais complexa, pode até mesmo se impor em países em que os princípios de visão e divisão, codificados ou práticos, das diferenças étnicas são completamente diferentes e em que, como o Brasil,

ainda eram considerados, recentemente, como contra-exemplos do “modelo americano” (Bourdieu; Wacquant, 2015, p.22).

Para exemplificar como uma boa parte dos pesquisadores norte-americanos e latino-americanos formados nos Estados Unidos da América, que pesquisavam, na época, as desigualdades étnico-raciais no Brasil, esforçaram-se para construir a imagem de um Brasil racista que contrariava, inclusive, a sua própria autoimagem, Bourdieu e Wacquant afirmam que o trabalho de Michael Hanchard, cientista político afro-americano, em vez de considerar a realidade brasileira em sua lógica própria, aplicou categorias raciais norte-americanas ao contexto brasileiro, impondo a história particular dos Movimentos dos Direitos Civis dos Estados Unidos da América como um padrão universal aplicável a todos os negros oprimidos. Com efeito, Bourdieu e Wacquant afirmam que os norte-americanos são os únicos que definem a questão racial (exclusivamente em relação aos afro-americanos) a partir da lógica da ascendência e também a única sociedade moderna a operar pela lógica do one-drop-rule. Ou seja, um princípio colonial que diz que uma gota de sangue negro mancha a qualidade da brancura. Esses exemplos evidenciam a particularidade dos Estados Unidos da América no que se refere à concepção étnico-racial em relação ao Brasil, que, por sua vez, define raça por uma espécie de degradê entre o preto e o branco, bem como por características fenotípicas. Valendo-se das contribuições de Angela Davis, para exemplificar essas diferenças entre os dois países, os autores assumem o discurso de que nos Estados Unidos da América não existe, por exemplo, um equivalente para a noção de miscigenação ou raça mista, noção que no Brasil, por exemplo, é bastante eloquente.

As explicações de Bourdieu e Wacquant receberam, obviamente, a contracrítica do próprio Michel Hanchard (2002), que considerou os apontamentos feitos pelos dois autores como superficiais e equivocados, uma vez que analisaram, unicamente como fenômenos de territórios nacionais, ou seja, por uma lente analítica nacionalista, o Movimento Negro brasileiro e o Movimento por Direitos Civis nos Estados Unidos da América, como se estes não tivessem nenhuma ligação entre si. Outro autor, Jonh French (2002), defendeu a ideia de que os autores franceses não conheciam a realidade brasileira e por isso subestimaram a capacidade do Movimento

Negro brasileiro de resistir ao suposto imperialismo, bem como de terem uma visão afunilada e caricatural dos intelectuais norte-americanos.

Apesar das críticas, que sugerem “passos em falso” de Bourdieu e Wacquant, há de se considerar que suas denúncias evidenciam um *modus operandi* bastante difundido dos estadunidenses de exportarem seus produtos em escala global, incluindo, os “produtos epistemológicos”, que na visão dos dois autores franceses, são exportados por meio de um processo que eles nomearam de *Mcdonaldização*, sem os devidos critérios científicos e sem as devidas preocupações com relação ao caráter particular dessas epistemologias, que, diga-se de passagem, são locais, mesmo aquelas que se pretendem universais, como acontece muitas vezes com os conceitos exportados da Europa e dos Estados Unidos da América para o resto do planeta. Cabe dizer que esse problema da universalização dos saberes é, inclusive, uma das preocupações dos estudiosos das questões étnico-raciais no Brasil e no Mundo.

Outro ponto levantado pelos autores e que nos parece pertinente, é a tese de que o racismo à brasileira é muito diferente do racismo norte-americano, assim como as noções de raça e etnicidade. O que torna evidente que qualquer comparação que venha ser feita entre essas duas sociedades deve levar em conta tais diferenças, que são tanto históricas quanto culturais.

Por fim, a tese defendida por Bourdieu e Wacquant de que a concepção de raça no Brasil foi formada sob influência do imperialismo norte-americano não nos parece nenhum absurdo, o que não significa que não possa ser posta à luz das críticas. Assim como não é nenhum absurdo saber que na primeira metade do século XX, o Brasil importou concepções educacionais eugenistas, portanto racistas, dos Estados Unidos da América, por meio de representantes brasileiros, como Anísio Teixeira, que foi estudar os ideais positivistas de John Dewey naquele país, os quais influenciaram fortemente a concepção e as ações educacionais do brasileiro, e consequentemente toda a nossa concepção de educação.

Em seu estudo sobre as políticas educacionais brasileiras, Dávila (2006, p.188), apresenta um gráfico com a porcentagem de livros de língua estrangeira circulando na biblioteca do Instituto de Educação brasileiro entre 1929 e 1937, no qual a quantidade de livros em inglês era três vezes maior que o número de livros em francês

em 1937, sendo que em 1929 essa diferença era quase imperceptível. A reforma educacional de Francisco Campos (1931) é outro exemplo, pois sofreu pesada influência das ideias norte-americanas. “Em seu prefácio à Reforma, Campos utilizou terminologia não traduzida do inglês, como ‘training, ‘tests’ e ‘syllabus’” (Dávila, 2006, p. 171), o que evidencia outro apontamento feito por Bourdieu e Wacquant, ao afirmarem que entre os produtos culturais estadunidenses globalmente difundidos, aqueles mais expressivos, não são as teorias, mas sobretudo, determinadas palavras de ordem políticas e termos isolados com aparência técnica tais como: flexibilidade e empregabilidade (Bourdieu e Wacquant, 2015).

3.2. Os movimentos de (re)existência no século XX no Brasil, seus impactos na criação das políticas educacionais do século XXI e na organização dos currículos.

Durante o século XX, uma parte dos políticos, cientistas, cientistas sociais e médicos nacionalistas brasileiros foram partidários da eugenia como solução para a “degeneração” e, com isso, defendiam a criação da imagem de um “homem” brasileiro, que deveria representar o melhor exemplar da raça e da cultura, ou seja, a imagem e semelhança do “homem” branco europeu.

A começar do movimento pela saúde e higiene pública da segunda década do século XX, políticas visando a embranquecer a composição da população por meio da imigração europeia começaram a dividir espaço com novas políticas objetivando embranquecer o comportamento e as condições sociais. O consenso entre os formuladores de políticas era que as escolas eram as linhas de frente da batalha contra a “degeneração”. Os educadores transformaram as escolas em laboratórios eugênicos – lugares onde ideias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas sobre as crianças. A eugenia tornou-se a justificativa para expandir e alocar recursos educacionais. Práticas curriculares e extracurriculares casaram-se à eugenia em formas que continuam e ecoar hoje (Dávila, 2006, p. 55-56).

Se por um lado, políticos, intelectuais e educadores elegeram a escola como o principal campo onde as pessoas incorporariam o capital étnico-racial brasileiro, isto é, onde aprenderiam reiteradamente como deveriam pensar, sentir e se comportar diante das questões raciais, por outro lado, havia intelectuais e educadores dispostos a disputar esse espaço em prol de um projeto alternativo de nação, reivindicando os direitos daqueles que foram escravizados, opondo-se ao mito da democracia racial e às políticas eugênicas que, por sua vez, buscavam exterminar as “pessoas de cor”.

No final do século XX, Octavio Ianni dizia que durante todo esse século:

[...] várias ondas de racialização do mundo. Tanto a primeira e a segunda grandes guerras mundiais, como a guerra fria, são épocas de intensa e generalizada racialização das relações entre coletividades, tribos, povos, nações ou nacionalidades. Na medida em que as guerras mesclam-se e desdobram-se em revoluções nacionais ou revoluções sociais, tornam-se ainda mais acentuadas as desigualdades, divergências e tensões que alimentam os preconceitos, as intolerâncias, as xenofobias, os etnicismos ou os racismos. Ao lado dos preconceitos de classe, casta e gênero, emergem ou reaparecem os preconceitos raciais (Ianni, 1996, p. 6).

No cenário brasileiro, nessa época, emergem também as associações de (re)existência dos povos negros e indígenas, pois re-existir, nesse contexto, era resistir e existir em meio às numerosas tentativas sistematizadas do extermínio daqueles/as que não se enquadravam nos padrões étnico-raciais estabelecidos pelos brancos de uma elite nacionalista. Se no contexto colonial os locais de (re)existência eram os quilombos, no período pós-colonial capitalista, esses locais passam a ser as associações, os congressos e outros tipos de associativismos organizados pela população negra, indígena e seus/suas aliados/as. Tal constatação reforça a tese de que os entrelaçamentos entre raça, classe e gênero são fundamentais para a compreensão da história da escravidão, dos processos do pós-abolição, bem como da constituição daquilo que estamos chamando nesse estudo de *habitus* racista. Pois “Não dá para se pensar a escravidão, os processos de resistência e a abolição deslocando ou escamoteando o conceito de interseccionalidade” (Gomes Dias, 2024, p.12). Da mesma forma que para se compreender esses processos, envolvendo a construção das identidades negras brasileiras, é necessário mirar no horizonte das lógicas pós-coloniais, capitalistas e neoliberais, como fizeram, por exemplo, Otávio Ianni e Florestan Fernandes. Em outras palavras, quando se trata da busca da compreensão da formação de um *habitus* racista, cuja lógica é pautada, sobretudo na eugenia, não se deve partir de uma perspectiva única e essencialista de identidade.

3.2.1 As três fases dos estudos pós-coloniais

Os estudos considerados pós-coloniais, foram divididos por Ballestrin (2017), em 3 diferentes fases. A primeira, denominada de Pós-colonialismo anticolonial, consistiu num movimento de caráter mais político do que acadêmico, cujas

preocupações estavam voltadas para os mecanismos das lutas pela libertação da África e da Ásia. Entre os pensadores envolvidos nessa corrente, estão os latino-americanos, africanos e europeus, tais como: Amílcar Cabral, CheGuevara, Frantz Fanon, Ho Chi Minh, Jean-Paul Sartre, Aimé Césaire.

Com influências da psicanálise, do pan-africanismo, do pensamento afrodiaspórico e do marxismo revolucionário, a questão da identidade já ali aparecia como fundamental na problematização do colonizado versus colonizador e do racismo a serviço do colonialismo (Ballestrin, 2017, p. 509).

A segunda fase, denominada como Pós-colonialismo Canônico ou Pós-estrutural, tinha como questão central, demonstrar a tese, apontada na obra *Orientalismo*, de Edward Said (2007), sobre a invenção estereotipada do Oriente pelo Ocidente. Essa invenção era uma artimanha do colonialismo e do imperialismo europeu para manter as suas bases políticas e ideológicas. Nessa fase, questões ligadas à classe, raça e gênero, bem como à diáspora africana foram abordadas de forma mais ou menos crítica (Ballestrin, 2017). Além de Edward Said, outros autores se destacam, tais como: Gayatri Spivak, Paul Gilroy, Stuart Hall e Homi Bhabha.

Por fim, a terceira fase, denominada Decolonial, surgiu da cisão entre a versão latino-americana do Grupo de Estudo Subalterno (1992-1998) e do programa de investigação Modernidade/Colonialidade (1998).

A perspectiva decolonial procura recuperar as contribuições latino-americanas do pós-colonialismo anticolonial, ao mesmo tempo em que pretende se afastar do cânone pós-colonial, inserindo a América Latina no debate e radicalizando a crítica à modernidade e ao eurocentrismo (Ballestrin, 2017, p. 510).

Entre os principais expoentes dessa fase, cujas preocupações estão associadas à filosofia da libertação, teoria da dependência, teoria do sistema-mundo, estudos subalternos, filosofia afro-caribenha e feminismo latino-americano, estão: Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Eduardo Restrepo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Immanuel Wallerstein.

3.2.2 Nas trincheiras da re(existência) do século XX no Brasil

Como vimos, a ciência e as Ciências Sociais nem sempre abordaram a questão racial de forma crítica, muitas vezes reproduzindo padrões estabelecidos no

bojo das ideias eurocêntricas e imperialistas. Contudo, como as esferas sociais são campos de forças e disputas (entre dominantes e não dominantes) que agem sobre os agentes, mas que, ao mesmo tempo, são passíveis de transformações, há de se identificar, como fizemos anteriormente com os intelectuais brasileiros de uma elite dominante, os/as intelectuais da (re)existência, isto é, aqueles/as que se colocaram nas trincheiras opostas às ideias raciais dominantes do século XX. Nesse cenário, destacam-se importantes nomes, tais como: Alberto Guerreiro Ramos (1995), crítico da miopia sociológica em relação aos negros, a qual chamou de patologia social do branco brasileiro; Abdias Nascimento (2019), que a partir do conceito de Quilombismo, do Teatro Experimental do Negro (TEN) e de suas ações políticas, visibilizou e defendeu uma alternativa existencial inspirada no Quilombo dos Palmares, mirando, por sua vez, na formação de coletividades e associações fraternas, tanto para a população negra, como para a sociedade brasileira. Nessa mesma linha, das experiências dos quilombos como sistema social, destaca-se o pensamento de Beatriz Nascimento (2021). Lélia Gonzalez (1987) é outra pensadora que, dentre as intelectuais negras, contribuiu tanto no campo acadêmico quanto no contexto político, denunciando, sobretudo, as práticas do governo brasileiro no processo de embranquecimento, oriundo da miscigenação. Sueli Carneiro, por sua vez, contribuiu ativamente no contexto das interseccionalidades e, sobretudo, nos estudos sobre a mulher negra. Nesse contexto, criou o primeiro programa de saúde mental para mulheres negras no Brasil. Outro nome que merece destaque, sobretudo pelas contribuições ligadas ao campo educacional brasileiro, é o de Nilma Lino Gomes (2017), ex-ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, durante o governo Dilma e para quem o Movimento Negro representa um espaço de formação das identidades negras. Suas contribuições refletem, sobretudo, os saberes identitários, políticos e estético-corporais, inclusive no espaço escolar. Conceição Evaristo (2020), outra figura comprometida com as questões da mulher negra brasileira e o difícil processo social ao qual essas mulheres são submetidas, na dinâmica dos preconceitos de gênero. À luz de uma estética da existência, propõe o conceito de escrevivência, noção na qual a vida e a escrita se encontram em um processo dialético, pautado nas vivências que o corpo não consegue exprimir. Nessa

chave de contribuições (re)existentes, destacam-se ainda as pesquisas coordenadas por Florestan Fernandes em parceria com Roger Bastide. Estas, encomendadas pela Unesco, após a Segunda Guerra Mundial, cujo objetivo era “promover pesquisas e discussões sobre os fatores que teriam contribuído para a perseguição racial e para o genocídio judeu” (Silveira, 2020, p. 131). Contudo, seus estudos acabam se opondo à noção de que no Brasil existia uma democracia racial, conforme endossavam Gilberto Freyre e outros intelectuais.

Como afirmou Roger Bastide (1953) na carta aberta a Guerreiro Ramos, definitivamente, a pesquisa coordenada por ele e Florestan Fernandes sobre a situação dos negros em São Paulo não sucumbiu aos interesses da UNESCO. Com o intuito de questionar e combater o racismo científico no pós-Holocausto, a instituição apostava na tese endossada por Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Donald Pierson e outros sociólogos sobre a democracia racial praticada no Brasil. Arelado ao processo de miscigenação e à ideologia do “branqueamento”, esse mito racial não ameaçava acabar, apenas, com os conflitos raciais, mas com a própria existência do povo negro. (Silveira, 2020, p. 136).

Em 1950, um ano antes das pesquisas realizadas por Florestan Fernandes e Roger Bastide, outro importante evento aconteceu: o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, organizado no Rio de Janeiro, pelo TEN, que funcionava sob a coordenação de Abdias Nascimento. Nesse congresso, homens e mulheres negras se reuniram em torno de um evento marcado por estudos e reflexões sobre as pautas do Movimento Negro. Além disso, o encontro representou uma oposição a outros congressos que, com efeito, seguiam a tendência dominante da época, como, por exemplo, os Congressos Afro-Brasileiros de Recife (1934), organizado por Gilberto Freyre e Salvador (1937), organizado por Édison Carneiro. Segundo o TEN, esses encontros tratavam o/a negro/a como um mero objeto de pesquisa (Silva, 2020) e costumava contar com intelectuais partidários das políticas públicas eugenistas promovidas pelo Ministério da Saúde e da Educação, como, por exemplo, José Bastos D’ávila, biométrico-chefe do sistema escolar do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), criado por Anísio Teixeira, cujo objetivo era “pesquisar a degradação, desenvolver programas de saúde e educação para tratá-la e aplicar esses programas nas escolas da cidade” (Dávila, 2006, p.67). O congresso Afro-Brasileiro de Recife, em 1934, “reuniu uma eclética mistura de antropólogos, eugenistas e outros cientistas sociais, de um lado, e membros de organizações religiosas e sociais afro-brasileiras, de outro” (Dávila, 2006, p. 160).

Anos antes do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, o TEN foi responsável por outros dois importantes encontros. A saber, a primeira e a segunda edição da Convenção Nacional do Negro, que ocorreram respectivamente em 1945, em São Paulo e em 1946, no Rio de Janeiro. Na edição de São Paulo, dois principais assuntos foram destaque:

O *primeiro*, que a discriminação racial e o preconceito passassem a ser crimes previstos em lei. O *segundo*, que se criasse um sistema nacional de bolsas de estudos para estudantes negros nas universidades e no ensino secundário. A Convenção produziu um documento intitulado: “Manifesto à Nação Brasileira” que notabilizou-se porque pela primeira vez, no país, se reivindicava que o preconceito de cor e a discriminação racial fossem considerados crimes (Silva, 2005, p. 2, grifos nossos).

Ademais, observa-se que esses encontros eram pautados, entre outras coisas, por fortes reivindicações por ações afirmativas em prol da população negra e indígena marginalizada. Em entrevista concedida à professora Nilda Alves, coordenadora do Laboratório Educação e Imagem da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Ahyas Siss (2008, p.95), afirma que a partir da segunda metade do século XX, outros acontecimentos foram de grande importância, como, por exemplo: “as marchas contra “a farsa da abolição” e pelo fim das desigualdades raciais e sociais, promovidas pelo Movimento Negro, em 1988, no Rio de Janeiro e em São Paulo, bem como a expansão dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), cujas raízes remetem ao Centro de Estudos Afro-orientais na Bahia (CEAO), criado em 1959, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e que, a partir dos anos 2000, impulsionados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, passaram a se chamar Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), hoje com mais de 100 núcleos distribuídos entre as universidades de todas as regiões brasileiras. (Ifgoiano, 2021).

Segundo Siss (2008) essas reuniões, grupos de estudos, congressos e outros tipos de associativismo tiveram participação expressiva da população negra e outros coletivos como, partidos políticos de esquerda, membros de instituições religiosas, como, por exemplo, ialorixás e babalorixás, padres e pastores; além da presença do sindicato dos professores e outros.

Ao longo dessa década, pesquisadores e intelectuais, Afro-brasileiros ou não, se reúnem em encontros, sessões de estudos, seminários e congressos, como por exemplo os ocorridos nas cidades de Porto Alegre nos anos de 1984 e 1985, de Botucatu, em 1985, de Belo Horizonte, em 1987 e,

novamente em Porto Alegre, em 1988, nos quais foram analisadas as múltiplas relações estabelecidas entre educação, práticas pedagógicas, relações raciais e a formação de professores. Dessas atividades desenvolvidas por esses pesquisadores resultaram publicações e protocolos de intenção apresentados ao MEC/FAE e assinados em Brasília, como nos lembra a professora Petronilha Silva, em bela obra (Siss, 2008, p.95-96).

É possível afirmar que as lutas e as reivindicações da população negra e indígena, durante o século XX, foram fundamentais para que grupos e classes, antes impedidas de frequentarem os ambientes escolares, passassem a ter direito à educação formal. A partir da entrevista supracitada, é possível perceber o crescimento no interesse dos/as pesquisadores da segunda metade da década de 1980, pelos assuntos que interseccionam às questões étnico-raciais e o campo da educação no Brasil, o que aponta para o fato de que, somente após o enfraquecimento do regime ditatorial militar, implantado no Brasil com o golpe de 1964, esses movimentos passaram a ter efetividade, propriamente dita (Gomes 2017).

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, seus discursos e suas reivindicações começaram a mudar (Gomes, 2017, p. 33).

Nesse período de redemocratização pelo qual passava o país, “quatro grandes campos de pesquisa estavam bem definidos na área das Relações Étnico-Raciais em interface com a educação. São eles: “Diagnósticos”, “Materiais Didáticos”, “Formação de Identidades” e “Estereótipos” (Siss, 2008, p.96).

O primeiro campo de estudos, buscava diagnosticar a situação educacional dos negros e negras no Brasil. Com isso, evidenciaram-se as desigualdades educacionais entre as crianças negras e as brancas. Esses trabalhos demonstraram que quando comparadas as trajetórias escolares dos dois grupos, as crianças negras tinham desempenho escolar inferior ao das crianças brancas. O que nos permite dialogar com a teoria da reprodução de Bourdieu (2015), a partir da qual, observa-se que o sistema escolar, ignorando as desigualdades sociais e culturais entre as crianças de diferentes classes, age de tal modo que “sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos” (Bourdieu, 2022, p.59). Dessa forma, reafirma-se a ideia de que a colonização imprimiu na sociedade brasileira, não sem a contribuição dos

reformadores educacionais já mencionados, uma racionalidade elitista, um *habitus* étnico-racial eugenista, que garantiu que as desigualdades de acesso e de oportunidades entre as classes e, concomitantemente, entre as raças, fossem reproduzidas em todas as esferas sociais, incluindo a escola.

O segundo campo, sobre os “Materiais Didáticos”, era pautado por trabalhos fundamentados em Althusser e Bourdieu, onde se buscava desvelar as ideologias dos textos didáticos. Esses estudos apontavam para o mecanismo de reprodução do sistema educacional, a respeito dos preconceitos de classe e raça, o que colocava a população negra e indígena numa escala de classificação inferior, naturalizando as desigualdades raciais e sociais.

A partir dos trabalhos do terceiro campo, foi possível observar os aspectos educativos internos e externos à escola. Os pesquisadores buscavam compreender as maneiras pelas quais se construía a identidade dos negros e negras, tanto no espaço escolar quanto fora dele. Além disso, buscavam compreender como seria possível trabalhar a autoestima das crianças negras nos vários espaços educativos.

Por fim, através dos estudos dos estereótipos, que buscavam compreender os mecanismos de construção da imagem das pessoas negras nos meios de comunicação, percebeu-se que, tanto a mídia quanto a escola contribuíam para a construção dos estereótipos negativos em relação à população negra. Esses resultados nos levam novamente ao diálogo com Bourdieu (2014), a respeito do caráter reprodutivista da educação escolar.

3.2.3 Conquistas legais por direitos à educação das populações negras e indígenas: fruto de mais de um século de luta

Apesar das constantes reivindicações feitas pelos grupos negros, indígenas e aliados, as quais algumas estão expressas no Manifesto à Nação Brasileira (APÊNDICE 1), produzido na edição de São Paulo da Convenção Nacional do Negro (1945), somente a partir da Conferência de Durban, como ficou conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, que as políticas de ação afirmativa passaram a ganhar fôlego, sobretudo no

que tange as políticas educacionais. No mesmo ano, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) 21, da ANPEd, intitulado Afro-Brasileiros e cujo foco até hoje são as Relações Étnico-Raciais e a educação (Siss, 2008).

Outro marco que se deve considerar, é o período entre os anos de 2003 a 2015, marcados pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Nesse período, a partir das iniciativas do Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), os movimentos de luta da população negra e indígena passaram a ter suas reivindicações atendidas.

Somente a partir dos anos 2000, os frutos de mais de um século de luta e resistência começam a florescer, por meio das ações afirmativas concretizadas sob as formas de leis e programas governamentais, no âmbito da educação para as Relações Étnico-Raciais. Como, por exemplo: o Programa de Diversidade na Universidade que tem o objetivo de defender a inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial (Brasil, 2003a); a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003b); Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (Brasil, 2008a); a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 28 de abril de 2008, que estabelece critérios para a assistência financeira visando fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico, no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra, nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) (Brasil, 2008b); a Lei das cotas, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece as diretrizes e regras sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio, dispondo especificamente sobre os percentuais de vagas que devem ser

preenchidas por autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, bem como por pessoas com deficiência (Brasil, 2012); o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, instituído pela Portaria MEC nº 1.129, de 17 de novembro de 2013, cujo objetivo é democratizar o acesso e a permanência na formação e capacitação de estudantes brasileiros/as, autodeclarados/as pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para concorrer em iguais condições aos processos seletivos de mestrado e doutorado; estudantes com baixa renda salarial familiar, que tenham terminado ou estejam cursando a graduação em instituições públicas, ou privadas de ensino superior nos cursos ligados às Ciências da Saúde, ou Ciências Humanas e áreas afins (Brasil, 2013); o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que em seu artigo 2º, inciso III, preconiza a superação das desigualdades educacionais, promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação; e por fim, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2015, sobre Formação de Professores Indígenas de Educação Superior e de Ensino Médio.

Quadro 10 – Leis, Pareceres, Resoluções relacionadas com a educação para as Relações Étnico-Raciais a partir dos anos 2000.

Referência	Descrição	Ano
<i>Lei nº 10.558</i>	<i>Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.</i>	2002
<i>Lei nº 10.639</i>	<i>obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.</i>	2003
<i>Parecer CNE/CP nº 03</i>	<i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;</i>	2004
<i>Lei nº 11.645</i>	<i>obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".</i>	2008
<i>Resolução/CD/FNDE Nº 14</i>	<i>Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).</i>	2008
<i>Lei nº 12.711</i>	<i>Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.</i>	2012
<i>Portaria MEC nº 1.129</i>	<i>o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento</i>	2013
<i>PNE 2014-2024</i>	<i>o Plano Nacional de Educação</i>	2014

Resolução CNE/CP nº 1	<i>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.</i>	2015
-----------------------	---	------

Fonte: Elaboração própria.

3.2.4 O currículo como campo de disputa e a questão étnico-racial

Algumas leis supracitadas, como, por exemplo, a Lei 10.639/03 e a 11.645/2008, impactam diretamente na organização dos currículos escolares. Estes, por sua vez, interferem de inúmeras formas no funcionamento do campo educacional, como, por exemplo, na produção dos materiais didáticos, uma vez que ambos: currículo e material didático, buscando atender as demandas sociais previstas em políticas públicas educacionais, precisam ser constantemente revisados e incorporar novos temas e discussões. Isso porque, conforme propõe Michael Apple (2001a; 2001b; 2006), o sistema educacional e o currículo são campos de lutas. Em outras palavras, “o currículo é resultado de disputas, do exercício de poder estabelecido desde o espaço escolar até o campo político, passando pelo administrativo que lhe dá certos ares de coisa técnica, mas pura ilusão, ainda exercício do poder” (Moraes, 2017, p. 31). Visto dessa ótica do exercício do poder, quando o currículo está associado à formação discursiva das identidades, em torno daquilo que deve ou não ser ensinado nas escolas, a discussão sobre a construção de um currículo multicultural deve ser considerada. Lopes (2005), tensionando as articulações entre a noção estruturalista de recontextualização (Bernstein, 1996), e a noção pós-estruturalistas de hibridismo, no âmbito das teorias da cultura e dos estudos pós-coloniais defende que

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (García Canclini, 2001). Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades (Lopes, 2005, p.56-57).

Apesar das leis que visam garantir o ensino da cultura afro-indígena só terem sido constituídas efetivamente no século XXI, depois dos anos 2000, autores/as

preocupados/as com as questões raciais no contexto educacional, como, por exemplo, Jerry Dávila (2006), Abdias Nascimento (2016), dentre outros/as, nos lembram que, embora necessária e urgente, essa é uma reivindicação de outrora. Preocupados com a questão da discriminação da cultura e da identidade negra, esses autores, denunciaram um sistema que operava (e, em boa parte, ainda opera) por meio da lógica daquilo que Abdias chamava de uma outra estratégia de genocídio do/a negro/a, ou seja, o embranquecimento cultural por meio das políticas e das práticas educacionais brasileiras.

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. [...] Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p. 113).

Esses apontamentos nos permitem trazer para o contexto brasileiro as questões levantadas por Bourdieu, acerca da conservação e da reprodução cultural, bem como das disputas em torno dos campos e subcampos educacionais, cujos agentes dominantes, posição conferida pelo acúmulo de seus capitais específicos, prezam pela conservação das regras, enquanto que os não-dominantes, lutam pela transgressão desses espaços e pela inclusão de novas temáticas, como, por exemplo, temáticas historicamente silenciadas sobre África, Índia, etc. À luz das reflexões bourdieusianas, no âmbito da teoria crítica do currículo, Michael Apple enriqueceu o debate étnico-racial com suas contribuições sobre o papel do currículo num universo onde educação, poder, ideologia e cultura se entrelaçam. Na perspectiva do autor, “o controle do aparelho cultural da sociedade, quer das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quer dos actores que nelas trabalham, é essencial na luta pela hegemonia ideológica” (Apple, 2001a, p.58). Com efeito, a questão apontada por Apple problematiza o papel da escola, refletindo sobre o que fazem e o que não fazem as escolas. Para ele, em primeiro lugar, é preciso romper com a crença em um currículo neutro. Pois “com certeza, esta pretensão de neutralidade tem menos fundamento do que os seus propósitos nos levam a crer [...] o corpo formal de conhecimento escolar e o currículo oculto contêm, frequentemente, compromissos

ideológicos” (Apple, 2001a, p. 88). Apesar de concordar com as perspectivas que consideram que as escolas são instituições reprodutivas, Apple salienta que essas instituições fazem muito mais do que meramente coroar a reprodução social; elas também assumem uma dimensão produtiva ou distributiva, contribuindo com a criação de novos conhecimentos e com a manutenção dos privilégios das classes dominantes. Sendo assim, selecionam, legitimam, preservam e visibilizam conhecimentos, normas e valores dominantes, distribuindo, dessa maneira, os estudantes pelos seus “lugares apropriados”, de acordo com a lógica hierárquica das classes e da divisão do trabalho.

O que Apple levanta como "questionamento" é a evidência de que o processo de legitimação cultural não ocorre de forma direta ou indissolúvel. A "cultura dominante" é, em muitos momentos, questionada, rejeitada, fragmentada e, até mesmo transformada, porque os poderes diluídos e desigualmente distribuídos nos espaços escolares e sociais são resultados, tanto de uma reprodução econômica e cultural quanto de movimentos de resistência, contestação e luta (Nogueira, 2019, p.122).

Conceber o currículo como um campo de lutas, requer considerar a coexistência de interesses e ideologias em disputa, tornando evidente questionamentos como: quais culturas, saberes e valores devem circular nas escolas? Que tipo de cultura é legitimada como um capital específico nos diferentes campos e subcampos de ensino? Para dar conta dessa e de outras questões envolvendo o ensino que nem sempre é aparente, isto é, que não é expresso nas normas, regras e planos explícitos, a noção de currículo oculto, usada por Apple, torna-se fundamental.

O conceito de “currículo oculto” possibilita-nos compreender que existe uma grande diferença entre aquilo que é explicitamente previsto e designado pela escola como conhecimento a ser perseguido e adquirido pelos alunos e o que é efetivamente assimilado e adquirido por estes mesmos alunos, durante o período de escolarização (Nogueira, 2019, p.125).

Na perspectiva de Apple, o currículo oculto pode ser explicado como um conteúdo que é socializado nas escolas de forma latente, oculta, em contraste com aquilo que é ensinado explicitamente. Conforme afirma Nogueira (2019), o currículo oculto pode assumir duas formas: a forma implícita natural e implícita perversa: A primeira consiste naquilo que está inscrito na lógica do funcionamento mecânico das escolas, como, por exemplo, a organização do tempo, as divisões disciplinares, dinâmicas de atividades, avaliações etc; já a segunda, está associada à ocultação, mistificação e dissimulação dos processos sociais, cujo objetivo é a alienação e a

dominação sociocultural. Um exemplo de currículo oculto perverso pode ser verificado através das exigências, feitas pelas escolas ou pelos/as docentes, para que estudantes tenham comportamentos vistos como desejáveis no âmbito das exigências do mercado de trabalho.

A sociedade necessita de trabalhadores dóceis; as escolas, através das relações sociais e do currículo oculto, garantem, de certo modo, a produção dessa condição dócil. [...] Assim, se observarmos as instituições educativas, constataremos que as questões tácitas ensinadas aos estudantes reflectem aproximadamente as predisposições e particularidades de personalidade que os estudantes "irão necessitar", posteriormente, quando ingressarem no mercado de trabalho (Apple, 2001a, p.120-121).

No âmbito desta pesquisa, compreendemos que o currículo oculto perverso possa ser verificável por meio do modo de abordagem dos/as docentes com relação a Temática Étnico-Racial, por exemplo, observando como introduzem e tendem a trabalhar as questões ligadas à cultura afro-indígena. Se o fazem, por exemplo, de forma essencialista, discriminatória, etc. Por meio da análise do currículo oculto, é possível verificar, por exemplo, que tipo de *habitus* e de capital cultural são exigidos (e ao mesmo tempo inculcados) aos/às estudantes no âmbito do ensino da Temática Étnico-Racial.

Cabe mencionar que as análises de Apple, seguindo algumas tendências dos estudos multiculturalistas do currículo na década de 1990, não deixaram de abarcar as questões raciais, sobretudo no âmbito das reformas educacionais, cujos interesses se mostravam associados à direita do espectro político. Nesse sentido, por meio de um ensaio apresentado em 1998, no simpósio *Racismo e Reforma no Reino Unido: Mercado, Seleção e Desigualdade?* Apple (2001c, p.62), afirma que “Não seria possível entender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional sem colocar a raça como um elemento central dessas análises”. No entanto, adverte que tratar sobre esse assunto não é uma tarefa fácil, uma vez que em sua concepção, raça não é uma categoria estável. E justamente por isso, não é possível tratar essa questão partindo da noção reificada de raça, como uma coisa ou uma simples entidade biológica. Para o referido autor, assim como para os estudiosos da Temática Étnico-Racial, raça é uma construção social, um sistema inteiro de relações sociais e além disso, “as dinâmicas raciais operam de modo sutil e poderoso mesmo quando elas não se encontram claramente nas mentes dos atores envolvidos”

(Apple 2001c, p.62). Apple chama atenção para o fato de que nos Estados Unidos, intelectuais progressistas ligados às reformas educacionais, no final do século XX, também se valeram de ideais e pressupostos eugenistas para fundamentarem suas propostas e práticas educacionais, com objetivo de melhorar a raça, assim como ocorreu no caso brasileiro. Contudo, o que se observou como resultado desses projetos, foram as expansões das desigualdades entre estudantes brancos e afro-caribenhos (Apple, 2001c). O autor chega a mencionar que os currículos nacionais norte-americanos representam um atraso em relação à educação antirracista. Pois a partir desses documentos, busca-se destruir as experiências e as memórias históricas particulares, em favor da criação de uma imagem superficial de um “Nós Norte-americanos”. Tudo isso, se deve “ao modo como a raça funciona como uma presença ausente” (Apple, 2001c, p. 64). Assim, o autor questiona a suposta ausência da raça nos currículos nacionais, pois há de se considerar a branquidade como raça. Ainda que a raça branca esteja (conscientemente ou não) “invisível” nas representações e nos discursos dominantes, não significa que ela não esteja presente. “A ideia de branquidade como invisibilidade, como algo que não existe, serve idealmente para designar o grupo social que é tomado como a “humanidade comum” (Dyer, 1997, p. 47 *apud* Apple, 2001c, p.65).

Nesse contexto, o autor chama atenção para o que considerou ser uma das maiores falhas dos estudos culturais sobre a política de identidade racial.

[...] o fracasso em tratar de modo adequado as políticas hegemônicas da direita. Como mostrei com pesar em outro lugar, a restauração conservadora tem tido muito sucesso em criar ativas posições de sujeito que incorporam vários grupos sob o guarda-chuva de uma nova aliança hegemônica. Ela tem sido capaz de assumir uma política dentro e fora da educação, na qual o medo de um outro racializado está associado a medos que dizem respeito à nação, cultura, controle, e declínio – e a medos pessoais intensos sobre o futuro dos filhos numa economia em crise. Tudo isto está associado de uma maneira tensa, criativa e complexa [...] Deste modo, trajetórias socialmente muito mais democráticas de reforma são interrompidas [...] grupos de pessoas são empurradas para projetos direitistas implicitamente racializados pelo sucesso da direita em institucionalizar sua lógica e seus pressupostos (Apple, 2001c, p. 66-67).

Não pretendemos promover uma aproximação entre os avanços conservadores ocorridos no Brasil, tanto no campo político quanto no campo do currículo nacional (BNCC), e os apontamentos feitos por Apple, apesar do próprio autor mencionar que tais “análises se estendem para além dessas fronteiras

geográficas, incluindo a Austrália, o Reino Unido e muitas outras nações” (Apple, 2001c, p. 62). No entanto, cabe fazer uma breve menção sobre o golpe que levou ao “impeachment” a Presidenta Dilma Rousseff em 2016, associando tal fato ao retorno da onda conservadora às instâncias do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Primeiro, entre 2016 e 2018, no governo Michel Temer e posteriormente com a vitória de Jair Messias Bolsonaro, nas eleições de 2018, tais acontecimentos figuraram uma tomada de posição em favor do ultraconservadorismo social, cultural e religioso, sobretudo no que concerniu às políticas públicas educacionais relacionadas com as pautas sobre as questões étnico-raciais e de gênero. Nesse contexto, destaca-se a Reforma do Novo Ensino Médio (2017) e a BNCC (2018) como medidas reformistas direitistas e de cunho neoliberal, isto é, unilateral, empresarial e privatista, aprovadas arbitrariamente por membros vinculados à esfera privada da educação, setores e movimentos empresariais, sem que fosse instituído, como de costume em governos democráticos, um amplo debate com a participação de entidades especializadas como, por exemplo, a ANPEd, APOCS e outros agentes da comunidade acadêmico-científica. A citação a seguir evidencia tais postulados.

[...] quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o *Todos pela Educação* e *Todos pela Base*, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de *Ensino Superior privado*, *empresas educacionais de capital aberto*, *o Sistema S*, *organizações do mercado de material didático e tecnologias*, e, além dessas, há também ligação de tais membros com organizações multilaterais, como a *OCDE* e a *Unesco* (Pires; Cardoso, 2020, p. 77, grifos nossos).

Conforme analisam Silva e Silva (2021), tendo surgidos para atender aos interesses hegemônicos da sociedade, o Novo Ensino Médio (NEM) e a BNCC desfavorecem as reivindicações pautadas pelos movimentos negros a respeito de uma educação antirracista ou voltada ao combate das discriminações raciais. Observam que “a temática para as Relações Étnico-Raciais no documento [BNCC] vem sendo invisibilizada” (Silva; Silva, 2021, p. 568). Dessa maneira, compreendem que a proposta formativa endossada no contexto do NEM está desarticulada da oferta de uma educação que preza pela formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Além disso, destacam que as Relações Étnico-Raciais não aparecem no documento como uma prioridade, “afetando assim a oferta de um currículo

multicultural que promove o respeito à diversidade e que confronta a pensarmos sobre o processo de desigualdade em nível nacional e local” (Silva; Silva, 2021, p.568).

A partir de 2023, com a derrota de Bolsonaro nas eleições de 2022 e com o início do terceiro mandato de Lula à presidência do Brasil, importantes iniciativas foram tomadas logo nos primeiros três meses de governo. Dentre elas, destaca-se a criação dos Ministérios dos Direitos Humanos, dos Povos Indígenas, das Mulheres e do Ministério da Igualdade Racial. Além disso, buscando atender às reivindicações de parte da população formada por professores/as, pesquisadores/as, estudantes e entidades educacionais, que pediam a revogação do NEM, o governo optou por suspender durante noventa dias a sua implementação e, imediatamente, convocou uma consulta pública com o intuito de ouvir a sociedade civil acerca da Reforma.

Todo esse movimento evidencia a tese de que o campo educacional, assim como outras esferas sociais, constitui-se como um espaço de constantes disputas por posições e por ideologias, podendo pender tanto para sua conservação quanto para a sua transgressão, o que confere aos campos seu caráter dinâmico e relacional.

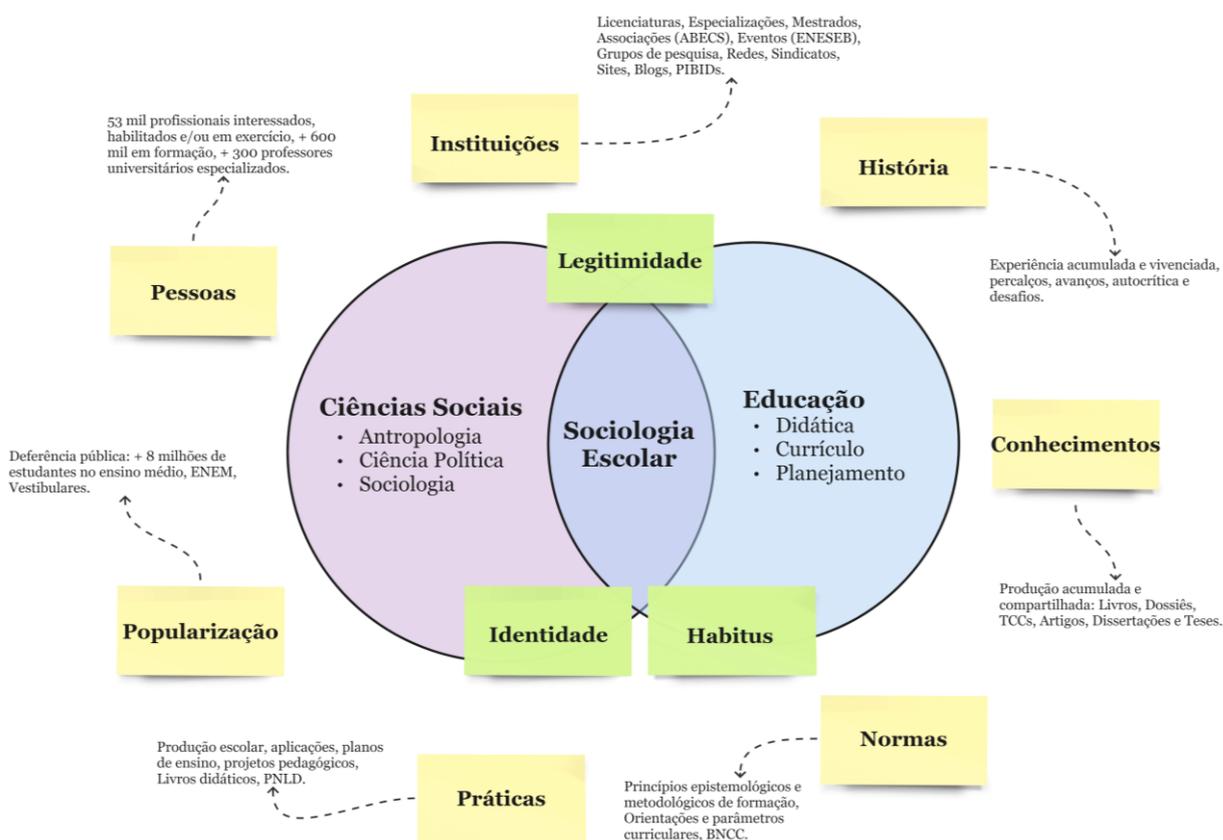
Visando a teoria do campo, nos termos propostos por Bourdieu, buscamos, na próxima seção, retomar brevemente a discussão existente entre os pesquisadores do ensino de Sociologia, no que concerne a existência ou não de um campo ou subcampo constituído no Brasil e em seguida, apresentar os resultados do levantamento sobre a produção desse campo/subcampo acerca da temática étnico-racial.

3.3. O campo/subcampo do ensino de Sociologia e sua produção sobre as questões étnico-raciais

No que concerne às pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Brasil, há um debate acerca da constituição e da autonomização do campo ou subcampo do ensino de Sociologia, cujo lastro conceitual remete à teoria do campo de Bourdieu. Dentre os/as autores/as envolvidos/as nesse debate estão: Ferreira e Oliveira (2015), Eras (2014), Bodart e Souza (2017), Bodart e Pereira (2017), Souza (2018), Brunetta e Cigales (2018), Handfas e Carvalho (2019), Bodart (2019a; 2019b), Mocelin (2020a; 2020b) e Oliveira (2023), Bodart e Moraes (*no prelo*).

Para Mocelin (2020a) o campo do ensino de Sociologia é composto por uma comunidade voltada às práticas, às produções e à promoção do ensino de Sociologia. Ou seja, o campo é caracterizado como um espaço especializado que articula os conhecimentos do campo das Ciências Sociais com os procedimentos pedagógicos do campo da Educação. Nessa perspectiva, o campo do ensino da Sociologia é formado por licenciandos/as, licenciados/as, professores/as, estudiosos/as e pesquisadores/as dedicados/as a estudarem e compreenderem o próprio ensino da Sociologia nas escolas e universidades. Na figura 3, reproduzimos o esquema do campo do ensino de Sociologia e seus elementos constitutivos, conforme proposto por Mocelin (2020a).

Figura 3 – Elementos constitutivos do campo do ensino de Sociologia.



Fonte: Mocelin (2020a).

Já o subcampo do ensino da Sociologia é delimitando “por uma preocupação em torno da produção acadêmico-científica sobre ensino das Ciências Sociais” (Mocelin, 2020b, p. 397). Trata-se de um subcampo de pesquisa, cujo objetivo é

estudar elementos relacionados ao campo do ensino de Sociologia. Além disso, caracteriza-se também por dinâmicas cujo objetivo é mapear a sua própria produção, buscando assim,

[...] acompanhar de perto os percalços, avanços e desafios que se colocam à institucionalização da disciplina de Sociologia no currículo escolar e, ao mesmo tempo, reivindicar maior abertura às questões relacionadas ao ensino das Ciências Sociais na educação básica, junto à pesquisa nas Ciências Sociais (Mocelin, 2020b, p. 398).

Na condição de uma fração científica inserida dentro de um campo mais amplo, o subcampo de pesquisa é formado por acadêmicos e cientistas sociais que pesquisam o ensino das Ciências Sociais, em seus diversos níveis e modalidades, bem como a formação de professores/as em Ciências Sociais (Mocelin, 2020b).

Segundo Bodart (2019), a utilização da noção de campo ou subcampo, para designar a esfera social que abarca as pesquisas sobre o ensino de Sociologia, pode ser caracterizada a partir de três formas:

- (i) uso ordinário do conceito de campo, ou seja, a partir de uma noção genérica, sem rigor teórico e conceitual;
- (ii) uso preocupado em descrever a configuração do campo (ou subcampo), mas ainda sem rigor conceitual e;
- (iii) uso dos conceitos de campo e subcampo com certo rigor conceitual.

Entre os trabalhos cuja noção de campo aparece de forma ordinária, Bodart (2019) observa não ter encontrado uma preocupação com a construção conceitual do campo. Já com relação aos trabalhos preocupados em apenas descrever a configuração do campo ou subcampo sem conceituá-los, Bodart (2019) aponta para os trabalhos de Handfas e Maçaira (2011; 2012), chamando atenção por serem os pioneiros no uso da expressão “campo de estudos sobre o ensino de Sociologia”, ao passo que “Eras (2014), parece inaugurar o uso da expressão “subcampo do ensino de Sociologia”, porém sem cuidados com o rigor conceitual, estando mais preocupada com uma análise empírica do subcampo em questão” (Bodart, 2019, p. 17). Dentre estes/as, outros/as pesquisadores/as também buscaram elementos para descrever o subcampo, como, por exemplo: Neuhold (2015), Ferreira e Oliveira (2015), Cigales e Martins (2015), Röwer (2016), Oliveira (2016), Bodart e Cigales (2017), Bodart e

Pereira (2017), Engerhoff e Oliveira (2018) e Bodart e Tavares (2018; 2019), Bodart e Moraes (*no prelo*). A partir dos trabalhos que fazem uso dos conceitos de campo e subcampo com certo rigor conceitual, Bodart(2019), indica que esses apresentam um esforço em fortalecer a presença da disciplina no ensino médio, ao mesmo tempo que busca demarcar o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia. Dessa maneira, afirma que:

[...] esses esforços são complementares, uma vez que: i) a disciplina precisa ser observada na realidade empírica para ser tomada como objeto de estudo e; ii) o seu ensino precisa ser norteado por pesquisas que visam a qualificação da prática e formação docente, e as pesquisas são importantes subsídios nessa direção (Bodart 2019, p.24).

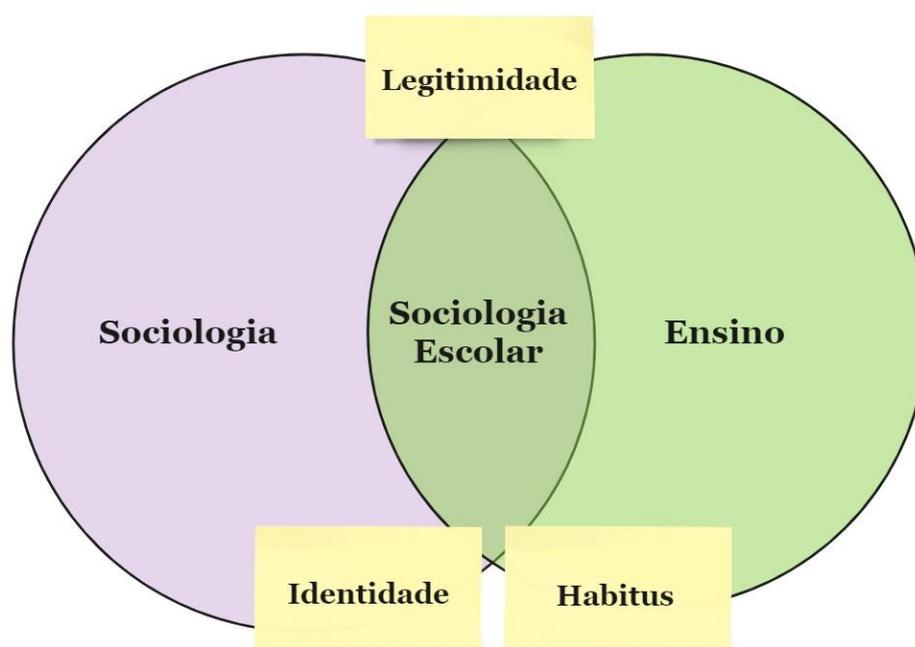
Ao menos entre 2015 e 2019, Ferreira e Oliveira (2015) e Bodart (2019a), concordavam quanto ao fato de que ainda era cedo para se falar de um processo de autonomização do subcampo do ensino de Sociologia no Brasil, tendo em vista que o mesmo se encontrava numa relação de dependência tanto do campo da Sociologia, quanto do campo da Educação. Além disso, em outro trabalho, Bodart (2019b) afirma que o subcampo do ensino de Sociologia é dependente da presença da Sociologia na educação básica, pois somente a partir da reintrodução da disciplina, em 2008, o subcampo passou a avançar.

Em um de seus trabalhos mais recentes sobre o campo do ensino de Sociologia, Oliveira (2023) apresenta uma perspectiva diferente daquela apresentada em outros trabalhos por Ferreira e Oliveira (2015), Bodart (2019b) e Mocelin (2020a), na qual o campo das Ciências Sociais faz intersecção com o campo da Educação (Figura 3). Apontando para outra direção, Oliveira (2023) afirma que o campo do ensino de Sociologia opera na intersecção com o campo do Ensino e não com o campo da Educação.

A Educação é um campo mais amplo, que vem se consolidando no Brasil em termos institucionais principalmente a partir da década de 1930 [...], como bem demarca a criação do Ministério dos negócios da Educação e da Saúde Pública em 1930, ou ainda a publicação do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Por outro lado, o campo do Ensino remete a uma reflexão própria sobre a didática e as metodologias de ensino, algo que se institucionaliza dentro do modelo que surge com as Faculdades de Educação após a Reforma Universitária de 1968 [...] Ao indicarmos que o campo de Ensino de Sociologia surgiria da interface entre o campo da Sociologia e o da Educação, estaríamos confundindo o todo com uma de suas partes. (Oliveira, 2023, p. 90-91).

Essa concepção preconiza que a intersecção do campo do Ensino com o campo da Sociologia é mais específica, sobretudo no que concerne aos aspectos didáticos e às metodologias de ensino, que embora sejam partes constitutivas do campo educacional, não se restringem a ele. Na figura 4, representamos graficamente a concepção apresentada por Oliveira (2023).

Figura 4 – Representação do campo do ensino de Sociologia como resultado da intersecção do campo da Sociologia, com o campo do Ensino.



Fonte: Elaboração própria, a partir de Mocelin (2020a) e Oliveira (2023).

Cabe observar, que no modelo proposto por Mocelin (2020a), representado pela Figura 3, o termo “Sociologia Escolar” aparece como sinônimo de campo do ensino de Sociologia. Além disso, o campo que faz intersecção com o campo da Educação é o das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), não o campo da Sociologia como afirma Oliveira (2023). Dito isto, observamos que nessa perspectiva, “os agentes que integram a comunidade científica do Ensino de Sociologia não compõem um subcampo dentro de um campo mais amplo do Ensino de Sociologia” (Oliveira, 2023, p.92), mas sim, que ocupam posições privilegiadas nesse campo mais amplo. Dessa forma, concebe-se a existência de um campo do Ensino e de um campo

da Sociologia, que ao estarem em intersecção, dão origem a um novo campo, o campo do ensino de Sociologia (campo do Ensino + campo da Sociologia = campo do Ensino da Sociologia). Nesse novo campo, ao que tudo indica, os/as agentes-pesquisadores/as que integram tanto o ensino básico (grupo de docentes da educação básica) como o ensino superior (grupo de docentes da universidade), disputam posições nesse espaço amplo, sendo o primeiro grupo considerado não-dominante e o segundo dominante.

Em um outro trabalho, Bodart e Moraes (*no prelo*), examinaram a configuração das relações estabelecidas entre pesquisadores/as do campo em questão, buscando verificar se as pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Brasil, possuem as propriedades necessárias para formar uma rede conexa que os permitissem afirmar a constituição de um círculo acadêmico específico que caracterizasse a existência do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia no Brasil.

A partir desse trabalho, foi possível sugerir a existência de três círculos intelectuais constitutivos do ensino da Sociologia.

Um primeiro, constituído principalmente por professores-autores de manuais de Sociologia e uma reduzida discussão sobre o tema nos espaços acadêmicos. Um segundo círculo acadêmico, marcado por professores-militantes, cujo capital científico é, prioritariamente, de origem institucional e cujas práticas estiveram vinculadas à luta pelo retorno da Sociologia ao currículo e à construção, posterior, de espaços institucionalizados para abarcar o Ensino de Sociologia. Por fim, um terceiro círculo científico constituído por professores-pesquisadores, cujo capital cultural científico é do tipo puro, oriundo da produção científica, embora conservando estratégias anteriores que envolvem capitais científicos institucionais (Bodart; Moraes, *no prelo*).

Analisando a configuração do círculo formado pelos/as professores-pesquisadores/as, observou-se a constituição de uma rede conexa e consistente, com elementos empíricos suficientes para que fosse possível afirmar, ainda que em processo de fortalecimento e em busca de mais autonomia, a existência de um subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia no Brasil.

Ao analisar os trabalhos de Oliveira (2023) e Bodart e Moraes (*no prelo*), em primeiro lugar, observamos que o que determina a existência ou não de um subcampo do ensino de Sociologia não é a intersecção com o campo da Educação ou do Ensino. Ou seja, ainda que o campo do ensino de Sociologia seja resultado da intersecção do campo do Ensino com o campo da Sociologia, conforme propõe

Oliveira (2023), isso não compromete a existência ou inexistência de um subcampo do ensino de Sociologia no Brasil. Em termos analíticos, as definições de campo ou subcampo variam a partir do recorte adotado. Podemos afirmar que a academia é um campo, enquanto que a Sociologia é um subcampo. Por outro lado, poderíamos dizer que a Educação ou a Sociologia seria um campo, e deles derivar um subcampo. O que também pode ocorrer a partir da intersecção entre dois campos, já que ambos podem ser resultantes de um mesmo campo mais amplo.

Em segundo lugar, percebemos que os/as agentes-pesquisadores/as do campo do ensino de Sociologia, pelo menos no que concerne à luta por capital específico, não disputam as mesmas posições que os/as agentes-não-pesquisadores/as. Em nossa concepção, o conjunto de agentes-pesquisadores/as formam um grupo, cujas demandas, interesses, preocupações e conhecimentos são específicos desse grupo, constituindo assim um subcampo dentro de um campo mais amplo, no qual estão inseridos/as tanto os/as pesquisadores/as quanto os/as não-pesquisadores/as. O fato de existirem agentes em posições institucionais dominantes, nos contornos do campo, conforme menciona Oliveira (2003), isso não confere a estes, automaticamente, uma posição privilegiada nos contornos do subcampo. Dessa forma, o/a pesquisador/a e o/a não-pesquisador/a disputam posições no campo do ensino de Sociologia, enquanto docentes que se diferenciam pelos seus capitais específicos (capital institucional, econômico e social). Porém, não disputam as mesmas posições no que se refere ao subcampo de pesquisa (capital científico puro, oriundo de suas produções). Por esses motivos, defendemos que a esfera da pesquisa científica pode ser compreendida como um subcampo de pesquisa, pois ela é formada por agentes e regras específicas. Conforme afirma Mocelin (2020b; 2020b) há diferenças estruturais e em relação a dinâmica de ambas as esferas. Mas principalmente em se tratando de capital valorizado, os diferentes grupos (pesquisadores/as e não-pesquisadores/as) buscam e valorizam diferentes capitais.

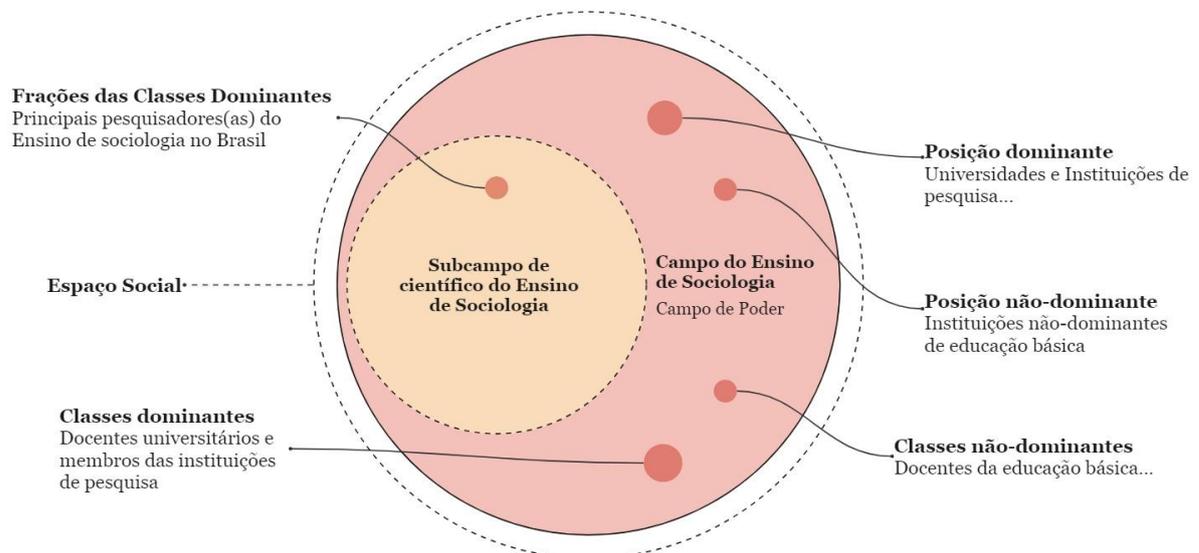
Cabe mencionar que na concepção de Bourdieu (2023, p. 26),

Um subcampo não é uma parte de um campo. Quando passamos de um campo para um subcampo, há um salto, uma mudança qualitativa e isso acontece em cada nível de divisão. Por exemplo, o subcampo da crítica tem uma lógica diferente da lógica do campo literário. Suas leis de funcionamento são diferentes, elas não podem ser deduzidas do conhecimento do campo

que o engloba: os objetivos são diferentes, assim como as formas de capital que funcionam nele. Portanto, o subcampo não funciona na lógica da parte.

A partir da representação de uma estrutura em quiasma de campo e subcampo, feita durante o curso do Collège de France, em janeiro de 1983, enquanto analisava a gênese e o funcionamento do campo literário, Bourdieu (2021) dizia que o campo social é o espaço de luta entre as classes, já o campo de poder, é um espaço de luta entre as classes dominantes e os subcampos são os espaços de luta entre as frações dessas classes dominantes, onde essas frações lutam entre elas pelo poder. Partindo dessa lógica, buscamos representar o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, dentro do campo de poder do ensino de Sociologia.

Figura 5 – O subcampo científico, no campo de poder.



Fonte: Elaboração própria, com base na explanação de Bourdieu (2021).

Ainda que se considere as universidades e as instituições de pesquisa, a partir de suas posições dominantes no campo do ensino de Sociologia, “que efetivamente trata-se de um campo de poder” (Oliveira, 2023, p.92), há de se considerar que nesse campo, existem inúmeras classes dominantes, como, por exemplo, os docentes das universidades e os membros das instituições de pesquisa. Nesse caso, os/as principais pesquisadores/as do ensino de Sociologia, representam uma fração dessas classes dominantes, o que constitui um subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia.

Isto posto, postulamos que no argumento de Oliveira (2023) há algumas inconsistências que tornam sua hipótese (existência de um campo do ensino de Sociologia) questionável:

- (i) ignora que agentes sociais que estão no campo de pesquisa não disputam pelos mesmos capitais simbólicos dos professores da educação básica, o que tem levado pesquisadores a considerar a existência de um subcampo dentro de um campo mais amplo;
- (ii) as noções de campo e subcampo são construtos teóricos, podendo variar a partir de diferentes recortes analíticos;
- (iii) em se tratando do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, as pesquisas não se voltam apenas para o ensino, mas também para variados elementos constitutivos do campo da Educação, tais como as políticas públicas educacionais, o currículo, a formação docente, os recursos didáticos, etc. Nesse sentido, ao nos reportamos para a esfera acadêmica ligada ao ensino de Sociologia, a tomamos como um subcampo de pesquisa dependente do campo do ensino de Sociologia.

Com efeito, o que buscamos nessa seção, foi resgatar o debate acerca da constituição do campo e do subcampo do ensino de Sociologia, apresentando os expoentes desses esforços, bem como promover uma outra perspectiva à luz das contribuições de Bourdieu. Esse movimento se fez necessário, uma vez que analisamos o modo como os/as docentes, que constituem o campo em questão, especificamente no universo da educação básica, atuam frente às regras existentes nesse espaço; se essas regras funcionam mais como obstáculos às suas disposições ou se, ao contrário, contribuem com a prática do ensino da Temática Étnico-Racial; e se os/as docentes que participaram dessa pesquisa, além de serem partes constitutivas do campo, também compõem o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia.

Por fim, cabe mencionar que no âmbito do campo do ensino da Sociologia, a Temática Étnico-Racial pode ser considerada um capital cultural, dada a legitimação e a valorização que tem sido atribuída a essa temática. Por exemplo, em 2024, foi lançado, pela Revista Café com Sociologia, um dossiê temático específico sobre

questões de raça e gênero em diálogo com o ensino da Sociologia. Pensando nisso, na próxima seção, apresentaremos o levantamento realizado com o intuito de mapear a presença da Temática Étnico-Racial no contexto do ensino de Sociologia.

3.3.1. A produção do subcampo de pesquisa sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil: um levantamento quantitativo

Buscando identificar as Temáticas Étnico-Raciais no contexto das pesquisas do ensino de Sociologia, o que nos dará um parâmetro dos arbitrários culturais estabelecidos na área, entre os dias 06 e 23 de maio de 2023, realizamos o levantamento que objetivou mapear trabalhos relacionados diretamente a esse tema em interface ao ensino de Sociologia publicados no Brasil entre os anos de 2008¹⁷ e 2023. Foram considerados artigos (publicados em periódicos, capítulo de livros e anais¹⁸), dissertações de mestrado (acadêmico e profissional) e teses de doutorado. Consultamos duas bases de dados: o Google Acadêmico¹⁹ (GA), por meio do software *Publish or Perish*²⁰, e o Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD).

Cabe mencionar que um estudo sobre a melhor cobertura entre as bases de dados do Google Acadêmico, Web of Science (WoS) e *Scopus*, cujos resultados foram socializados no blog da Scielo, mostrou que em todas as áreas temáticas, o GA encontra significativamente mais citações do que a dupla WoS e *Scopus*.

É claro que a pesquisa fornece evidências de que o GA encontra significativamente mais citações do que a Coleção Núcleo do WoS e o *Scopus* em todas as áreas temáticas. Isso ocorre porque todas as citações encontradas pelo WoS (95%) e pelo *Scopus* (92%) também foram encontradas pelo GA, que também encontrou um número substancial de citações únicas que não foram encontradas nas outras duas bases de dados. Em Humanidades, Literatura e Artes, Ciências Sociais e Negócios, Economia e Administração, as citações únicas do GA excedem 50% de todas as citações nas mesmas áreas (Spinak, 2019).

¹⁷ Consideramos apenas os trabalhos produzidos a partir de 2008, em decorrência da Lei nº 11.684 que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

¹⁸ Não foi considerado trabalhos como resumos e resumos expandidos. Somente artigos completos.

¹⁹ O Google Acadêmico indexa trabalhos de diversas bases de dados abertas como Scielo, Altametric e Wiley.

²⁰ <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>

Sendo assim, realizamos as buscas por meio dos seguintes descritores e operadores booleanos: "ensino de Sociologia" OR "Sociologia escolar" AND "relações étnico-raciais" OR "relações étnico raciais" OR "relações raciais" OR "étnico-raciais" OR "étnico raciais" OR "questões raciais" OR "raciais" OR "raça" OR "racismo".

Essa busca resultou em 996 trabalhos, dentre eles, apresentações de dossiês temáticos, edições especiais de revistas, planos de disciplina, resumos, e-books completos, TCC, entre outros trabalhos que foram excluídos previamente por não se enquadrarem nos critérios estabelecidos (artigos, dissertações ou teses). O volume de trabalhos encontrados evidencia a importância do tema no subcampo de pesquisa, tornando-o um assunto a ser apreendido para aqueles que buscam distinção social no interior dessa esfera social.

Em uma primeira filtragem, examinamos os trabalhos sobre as Relações Étnico-Raciais produzidos somente pelos/as pesquisadores/as mais consagrados/as do subcampo do ensino de Sociologia no Brasil. Isso por que eles possuem maiores chances de produzir efeito sobre o campo ou o subcampo do qual participam.

Com efeito, mesmo que sempre seja possível entrar num campo, introduzir-se nele como intruso [...] nós só existimos realmente nele quando produzimos efeitos no campo. [...] fazer parte de um campo é produzir efeito nele. [...] existir num campo pressupõe um mínimo de capital específico necessário para produzir efeito (Bourdieu, 2023, p. 210).

Para identificar os/as agentes dominantes do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, apoiamo-nos no estudo produzido por Bodart e Moraes (*no prelo*), sobre a rede de pesquisadores brasileiros do ensino de Sociologia entre 1987 e 2022. Esse trabalho nos levou a conhecer os/as 36 pesquisadores/as mais influentes (considerando seus impactos por meio das citações recebidas em seus trabalhos) no que concerne o subcampo do ensino de Sociologia no Brasil.

Com base nessa primeira estratégia, percebemos que entre os/as pesquisadores/as dominantes, os debates em torno das questões raciais ainda não se constituem como um objeto consistente, isto é, como uma rede conexa. Notamos que dos/as 36, apenas 5 pesquisadores/as (13.8%) produziram, entre 2014 a 2023, algum trabalho sobre a temática em questão, Além disso, dentre os/as dominantes estes/as podem ser classificados/as como periféricos/as, isto é, menos influentes. Um

total de 9 trabalhos foram encontrados, sendo que 6 deles (66,6%), estão concentrados em 2 pesquisadores. São eles: LF Oliveira (4) e W Ferreira (2).

Quadro 11 – Trabalhos sobre ensino de Sociologia e Relações Étnico-Raciais, produzidos entre os/as 36 pesquisadores/as mais influentes do subcampo de pesquisa.

Autor(a)	Título do artigo	Veiculação	Ano
F. Feijó	<i>“EtnoMangá” Relatos de Racismo e Preconceito em Instituições de Ensino Pública</i>	Anais Eneseb	2023
RS Silva	<i>A lei 10.639/03 e o ensino de Sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático “Tempos modernos, tempos de Sociologia”</i>	BDTD Unesp	2021
W Ferreira	<i>A questão étnico-racial no ensino de Sociologia: analisando os livros da disciplina no PNL D 2018</i>	Conedu	2019
	<i>Podcast para o ensino do tema “Desigualdade Étnico-Racial e Luta Antirracista”</i>	Capítulo de Livro	2023
CE Caregnato	<i>O desafio de trabalhar relações étnico-raciais no ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio</i>	Lume/UFRGS	2016
LF Oliveira	<i>Ensino de Sociologia antirracista: reflexões sobre formação docente</i>	Inter-Legere	2016
	<i>Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia</i>	Educação e Realidade	2014
	<i>Uma Sociologia para quem e para quê? relações raciais no livro didático de Sociologia</i>	Academia.edu	-
	<i>RACISMO, o ensino de Sociologia e o:</i>	Capítulo de Livro	2019

Fonte: Elaboração própria, com base feito na base de dados do Google Acadêmico.

Adotando os mesmos critérios de inclusão de trabalhos e escolha de descritores, uma segunda filtragem foi realizada. Dessa vez, excluímos os pesquisadores/as dominantes e consideramos todos/as os/as demais. Além disso, nessa segunda estratégia, foi feito também uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD)²¹. Nesse caso, seguimos as orientações da própria Capes quanto ao uso da sintaxe²² e dos operadores lógicos booleanos²³.

Embora não tenha feito parte do recorte temporal desse levantamento, cabe mencionar que no início de 2024, foi publicado pela Revista Café com Sociologia, o

²² Sintaxe: ensino de Sociologia OR Sociologia escolar (relações étnico-raciais OR relações étnico raciais OR relações raciais OR étnico-raciais OR étnico raciais OR questões raciais OR raciais OR raça OR racismo).

²³ Sobre o uso de operadores lógicos booleanos, ver orientações da Capes disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/metalibplus/help/#:~:text=NOTA%3A%20Para%20usar%20os%20operadores,%3A%20use%20termo1%20AND%20termo2>. Acesso em mar. de 2023

dossiê *Raça, gênero e ensino de Ciências Sociais/Sociologia*, organizado por Cristiano das Neves Bodart, Maíra Honorato Marques de Santana e Fabio Monteiro de Moraes. Nesse dossiê foram publicados 11 trabalhos, dos quais 10 (8 artigos e 2 entrevistas) abordaram questões étnico-raciais no âmbito do ensino de Sociologia.

Especificamente no BTB, quando fizemos as buscas sem utilizar os filtros para refinar o levantamento, obtivemos um resultado de 84 trabalhos, contudo, ao fazer o refinamento²⁴, passamos a um resultado de 7 trabalhos. Desses, 2 já tinham sido encontrados a partir das buscas nas bases de dados do GA.

Ao observar o conjunto de produções levantadas, percebemos que, se por um lado os agentes dominantes do subcampo não mostram grande interesse pelos assuntos das Relações Étnico-Raciais, por outro, boa parte dos novos entrantes, aqueles que Bourdieu (2023) chamou de “os intrusos”, ao que tudo indica, possuem um interesse maior. Os indícios que nos leva a aventar essa hipótese, está no fato de que na segunda filtragem usando o GA e o BTB, obtivemos um total de 142 pesquisadores/as envolvidos/as na produção de 101 trabalhos científicos, cujos objetos de análise foram as Relações Étnico-Raciais em diálogo com o ensino de Sociologia no Brasil. Dados que reafirmam a importância dada ao tema e a nossa hipótese de que o mesmo, no contexto do ensino de Sociologia, já pode ser considerado um capital cultural valorizado.

Isto posto, observamos que desses trabalhos, 45,5% são artigos publicados em periódicos especializados entre 2011 a 2023; 18,8% são artigos oriundos dos Encontros Nacionais para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (Eneseb) ocorridos entre 2019 e 2023; 5,9% são publicações de artigos em anais de outros eventos ocorridos entre 2019 e 2022; 5,9% são capítulos publicados em livros organizados entre 2021 a 2023; 8,9% são dissertações, oriundas dos programas de mestrado acadêmico, defendidas entre 2017 a 2023; 13,8% são dissertações, oriundas do mestrado profissional (ProfSócio), defendidas entre 2020 a 2023; e por fim, apenas 1 tese de doutorado

²⁴ Refinamento/filtro: (a) Tipo: tese (doutorado), dissertação (mestrado acadêmico e profissional); (b) Ano: 2008 à 2023; (c) Grande Área Conhecimento: ciências humanas; (d) Área Conhecimento: Sociologia e ensino; (e) Área Avaliação: Sociologia e ensino; (f) Área Concentração: ensino de Sociologia.

defendida em 2017 foi encontrada. No quadro 12, apresentamos os quantitativos de trabalhos, separando-os por ano de publicação e categoria.

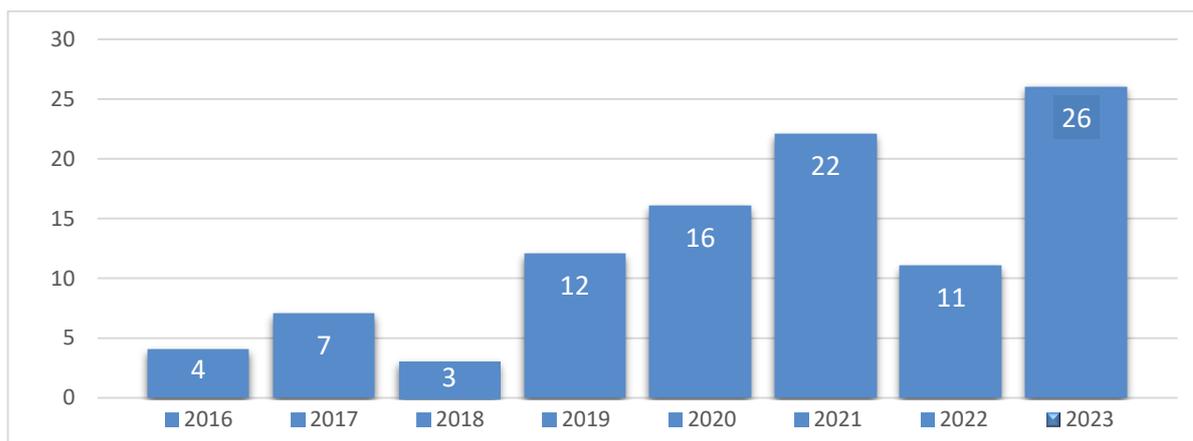
Quadro 12 – Quantitativo de trabalhos publicados pelos novos entrantes sobre as Relações Étnico-Raciais e o ensino de Sociologia entre 2011 a 2023.

Ano	Artigos	Eneseb	Anais	Capítulos	Dissertação		
					Dissertação	Prof socio	Tese
2023	7	11	-	3	1	2	-
2022	4	1	1	1	2	2	-
2021	9	5	1	2	-	4	-
2020	6	-	2	-	4	6	-
2019	5	2	2	-	1	-	-
2018	3	-	-	-	-	-	-
2017	5	-	-	-	1	-	1
2016	2	-	-	-	-	-	-
2015	2	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-	-
2013	1	-	-	-	-	-	-
2012	1	-	-	-	-	-	-
2011	1	-	-	-	-	-	-
Total	46	19	6	6	9	14	1

Fonte: Elaboração própria, com base em informações coletadas nas bases de dados do GA e BTD-Capes.

Ao somarmos o total dos trabalhos dos Quadros 11 e 12, ou seja, as produções dos/as agentes dominantes e as produções dos novos entrantes, e distribuímos conforme os anos em que foram publicados, observamos um crescimento significativo a respeito do número de trabalhos produzidos a partir de 2016, o que sugere um crescimento no interesse pelo assunto, apesar de ser evidente uma maior aderência dos novos entrantes.

Gráfico 1 – Crescimento de interesse dos/as agentes do subcampo do Ensino de Sociologia pela Temática Étnico-Racial.



Fonte: Elaboração própria, com base em informações coletadas nas bases de dados do GA e BTD-Capes.

Considerando que o subcampo do ensino de Sociologia é uma esfera social em expansão, sobretudo se o compararmos com outros subcampos de pesquisa e se levarmos em consideração que, apesar de reunir os agregados necessários que nos permite afirmar sua existência, esse é um subcampo ainda em processo de fortalecimento e em busca de autonomização (Bodart; Moraes, *no prelo*). Poderíamos dizer que, dada as condições conjunturais atuais, nas quais as questões raciais estão em pauta, tanto na academia quanto na esfera política, sobretudo com a terceira vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) à presidência da República brasileira e a decisão do governo em instituir importantes ministérios, como, por exemplo, o Ministério das Mulheres, dos Direitos Humanos e Cidadania e, principalmente, o Ministério dos Povos Indígenas e da Igualdade Racial, é possível que essa realidade desperte maior interesse, tanto dos/as novos/as entrantes, quanto dos/as dominantes, e assim, levem-nos/as a pesquisar o ensino de Sociologia em diálogo com as questões raciais de forma mais consistente, o que para nós, coloca-se como uma necessidade urgente, haja visto que nos últimos 6 anos, desde o governo Temer, perpassando pelo governo Bolsonaro, houve um forte avanço da onda conservadora no Brasil, em que os problemas do racismo contra a população negra, e os ataques contra os povos indígenas, se agravaram nas esferas sociais e políticas.

Outro aspecto a ser mencionado é o fato de que somente a partir de 2016 (Quadro 12) as Relações Étnico-Raciais começaram a aparecer no horizonte de alguns poucos/as pesquisadores/as do ensino de Sociologia. Considerando que bem antes disso, em 2003 e em 2008, foram promulgadas respectivamente as Leis 10.639

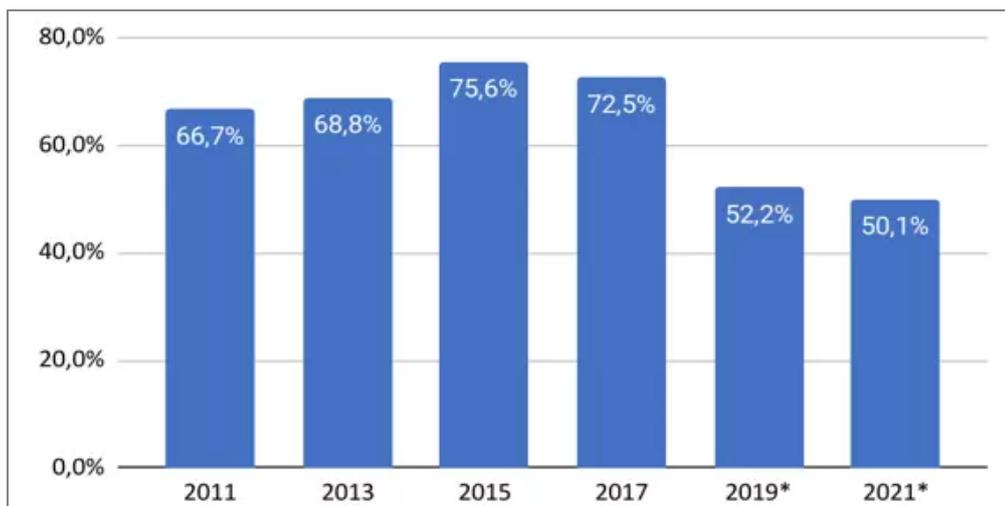
e 11.645, nota-se que, embora estas leis sejam importantes para fortalecer as lutas afro-indígenas no Brasil, não passam de letras mortas, pois, 21 anos depois, ainda não as vemos implementadas no chão da escola. A impressão que se tem “é a de um certo clima caótico na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Um inventário crítico no âmbito de cada estado e de cada município me parece necessário” (Munanga, 2023, p.12).

Um estudo denominado *Percepções sobre o Racismo no Brasil*, encomendado pelo Instituto Peregum e o Projeto SETA, mostrou que raça, cor e etnia são os principais motivadores da violência nas escolas.

Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade da promoção de uma educação antirracista nas escolas, faculdades e universidades. Além disso, chama atenção para a necessidade do monitoramento e avaliações permanentes sobre a implementação das Leis 10.639 e 11.645, bem como sobre as diretrizes relacionadas à educação escolar quilombola e à educação escolar indígena.

Outro estudo denominado *Equidade racial na educação: recomendações políticas de equidade étnico-racial para os governos federal e estaduais*, coordenado tecnicamente pela Consultoria Antirracista Mahin e a ONG Todos pela Educação, utilizando dados extraídos dos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) destinados aos diretores e diretoras, entre 2011 a 2021, mostrou que apenas metade das escolas públicas brasileiras implementaram ações para combater o racismo e outras formas de preconceitos em 2021. Além disso, apontou para o fato de que o percentual de ações afirmativas nas escolas nesse mesmo ano foi o menor em 10 anos.

Gráfico 2 – Escolas com ações voltada às Relações Étnico-Raciais entre 2011 e 2021.



Fonte: Todos pela educação.

Em nossa perspectiva, dada a relevância histórica, social, e as ofensivas dos movimentos ultraconservadores de caráter xenofóbico e racista, que entre 2016 a 2022 foram intensificados, atingindo fortemente o contexto educacional, a pauta em torno das Relações Étnico-Raciais não pode continuar às margens dos interesses dos/as principais pesquisadores/as do ensino de Sociologia no Brasil.

Importa destacar que a legitimidade do tema não ocorre apenas por meio da atenção dada pelos/as pesquisadores/as mais importantes (dominantes no subcampo), já que há uma disputa pelas definições de conhecimentos a serem valorizados, aqueles/as que se consolidam como capitais culturais. A ampliação de trabalhos sobre o tema e os avanços legislativos e científicos são coercivos para que o tema, por um lado, ganhe relevância, mas por outro, o crescente conservadorismo, gera coerções a não serem abordados nas salas de aula. Outro aspecto a ser considerado está no fato dos conteúdos escolares serem resultados de transposições didáticas dos conhecimentos produzidos no campo científico, onde o tema vem, paulatinamente, ganhando destaque.

Podemos, com isso, inferir que um/a docente que conhece essa temática e a aborda em sala de aula pode, aos olhos dos/as agentes integrantes do campo do ensino de Sociologia, ganhar prestígio social, sendo considerado/a um/a profissional consciente, crítico/a e, portanto, qualificado/a, por outro lado, pode se tornar alvo de perseguições de conservadores/as.

4. CAMPO, *HABITUS* E SENSO PRÁTICO: ANÁLISE DAS DIMENSÕES EMPÍRICAS

Seguindo a lógica e a sequência em que foram realizadas as análises do *corpus* da pesquisa, o presente capítulo foi organizado em três momentos. No primeiro, realizamos o exame dos conteúdos dos Projetos Políticos Pedagógicos, por meio dos seguintes identificadores:

- (i) Menções explícitas sobre o referencial curricular adotado pela escola;
- (ii) Presença/ausência de orientações, diretrizes e/ou incentivos sobre práticas pedagógicas e condutas associadas às Relações Étnico-Raciais.

No segundo momento, examinamos os planos de disciplina de cada docente, buscando identificar os seguintes elementos:

- (i) Frequência com que a Temática Étnico-Racial aparece nesses documentos;
- (ii) Referências específicas sobre as Relações Étnico-Raciais, incluindo menções ou citações de autores das Ciências Sociais que são especialistas nesse campo, referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou às Leis 10.639 e 11.645, e, por fim, menções ou referências às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientam a prática das Relações Étnico-Raciais.

O terceiro momento foi subdividido em quatro subseções cujos objetivos foram:

- (i) Categorizar os modos de abordagem dos/as docentes, preconizando estabelecer critérios de nomeação de variáveis categóricas a serem analisadas;
- (ii) Analisar as posições de proximidades entre os/as docentes, suas práticas (modo de abordagem e frequência) e as propriedades sociais condicionantes (disposições, gostos, estilo de vida, origem de classe, engajamentos sociais);
- (iii) Constituir um modelo teórico com os tipos de respostas dos/as docentes, frente ao funcionamento do jogo do universo escolar estudado.

4.1 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)

Por meio das análises dos conteúdos dos PPPs, observamos que dentre todos os documentos, apenas em três casos não encontramos menções ao Referencial

Curricular de Alagoas (ReCAL, 2019; 2021) como elemento curricular basilar. No primeiro caso, tratou-se propriamente da ausência de menção ao referencial curricular adotado. O documento se limitou a tratar do currículo a partir de teóricos do assunto, mencionando a BNCC no contexto dos projetos integradores. O segundo caso, em vez do ReCAL ou da BNCC, o PPP menciona especificamente o referencial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), que por sua vez, está apoiada em eixos transversais como, por exemplo: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Sustentabilidade. Já no terceiro caso, o PPP não faz menção a nenhum referencial curricular específico, nem no conteúdo do documento, nem em suas referências bibliográficas. Todas as demais instituições, portanto, adotam como referenciais curriculares explícitos o referencial de Alagoas (70%), e/ou a BNCC (90%)

Quanto à concepção de currículo presente nesses documentos, observamos uma convergência conceitual entre duas noções. Na primeira, o currículo é concebido como um espaço de lutas ideológicas, que sofre influências de variadas ideologias, sugerindo a noção de que o currículo não é neutro. Na segunda, o currículo aparece como um espaço de construção coletiva, formação integral dos estudantes e emancipação humana.

A despeito de orientações sobre a temática e/ou condutas relacionadas às Relações Étnico-Raciais nesses PPPs, concebemos a presença dos dois tipos de orientações, apresentados a seguir:

- (i) *Orientações diretas*, derivadas de explicações textuais originais ou do uso da intertextualidade, por meio de citações de trechos de leis ou diretrizes associadas às Relações Étnico-Raciais;
- (ii) *Orientações indiretas*, derivadas da integração de um referencial curricular específico, sem que trechos de seu conteúdo sejam necessariamente explicitados no documento. Entendemos que uma vez que o PPP adota um referencial curricular, este tende a orientar, oficialmente, as práticas docentes.

Dentre as orientações encontradas nos PPPs, a título de exemplo, selecionamos o artigo 26, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Base (LDB), que diz que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes

culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996). Outro exemplo é a menção à Portaria 1.325/2016, que estabelece a Sistemática de Avaliação da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, que em seu artigo 45, inciso terceiro, versa sobre “O respeito e a realização de atividades adaptadas e a utilização de recursos específicos para a Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Escolar indígena, Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2016).

Outras orientações encontradas, seguem a mesma lógica, sempre num contexto geral e apontando para a promoção da igualdade em detrimento do preconceito e da discriminação sob todos os aspectos. Ademais, é importante ressaltar que a Escola Estadual Prof.a Benedita de Castro Lima, de forma mais específica, incentiva e orienta, ainda que de forma breve, a prática pedagógica nos termos da Lei 10.639/2003.

Nesse sentido, a escola incentiva e orienta a prática pedagógica no cumprimento da Lei 10.639/2003, referente à História e Cultura Afro-Brasileira, bem como as diretrizes para a Educação do Campo e Ensino Religioso, além das Diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, atendendo as leis que regem a efetivação de uma escola inclusiva e de qualidade, pois temos consciência que são muitos os fatores que influenciam na formação dos estudantes (Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima, 2022, p. 26).

Olhando estritamente do ponto de vista desses documentos, podemos inferir que tais menções, orientações e/ou incentivos às práticas pedagógicas, bem como às condutas associadas à promoção da igualdade étnica, racial e cultural, constituem-se como arbitrários culturais em prol da abordagem da Temática Étnico-Racial nas escolas. Outro elemento a ser considerado como indício de arbitrário cultural a serviço da abordagem da temática, é o fato de que 80% das escolas adotam o ReCAL (2019; 2021), como base curricular, pois há nesses referenciais, direcionamentos claros acerca da abordagem dos assuntos denominados polêmicos, que operam numa lógica de coercividade, como o caso desse exemplo:

Incluir projetos que abordem assuntos polêmicos específicos, tanto da escola, em que o estudante está inserido, quanto do Estado de Alagoas, proporcionando a participação efetiva, do mesmo, nas discussões dessas questões: promovendo debates, relatos, discussões em sala de aula sobre temas polêmicos que envolvam preconceito, racismo, homofobia,

sexualidade, garantindo a participação (envolvimento de todos os estudantes) (ReCAL, 2019).

A BNCC, apesar de todos os seus problemas com relação à promoção de uma educação mais voltada à profissionalização do que à humanização, bem como seu caráter neoliberal etc., constitui-se como outro elemento importante na orientação das práticas docentes acerca do ensino da Temática Étnico-Racial uma vez que é mencionada em 90% dos PPPs e que, no contexto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), a BNCC orienta o desenvolvimento de uma habilidade específica, na qual elementos sociais e culturais, dentre eles o racismo, devem ser abordados conceitual e criticamente.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BNCC, 2018, p. 572).

O Quadro 13 expõe as frequências e os percentuais relacionados às duas classificações das orientações depreendidas dos PPPs.

Quadro 13 – Frequência e percentual de orientação em prol da abordagem das Relações Étnico-Raciais.

Tipo de orientação	Parâmetro	Frequência	Percentual %
<i>Orientações diretas</i>	<i>Sim</i>	5	50
	<i>Não</i>	5	50
<i>Orientações indiretas</i>	<i>Sim</i>	9	90
	<i>Não</i>	1	10

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações coletadas nos PPPs.

Nota-se que as orientações classificadas como *diretas* (citações diretas às leis e diretrizes) estão presentes em 50% dos PPPs, enquanto que aquelas classificadas como *indiretas* (orientações implícitas, decorrentes do referencial curricular adotado), podem ser encontradas em 90% desses documentos por meio de menções ao ReCAL, à BNCC e/ou à SEE-DF, corroborando a tese de que tais elementos operam como arbitrários culturais em prol do ensino da Temática Étnico-Racial no âmbito da Sociologia escolar.

4.2 Análise dos Planos de Disciplina

Ao examinar os planos de disciplina que compõem o *corpus* da pesquisa, optamos inicialmente por medir a ausência ou a presença de conteúdos programáticos que abordam a Temática Étnico-Racial enquanto tema, título ou tópico de unidades estruturais de uma aula de 50 minutos. Nos casos em que foi possível observar, por exemplo, duas aulas com o mesmo tema, contabilizamos duas vezes.

Assim, observamos que entre os 10 planos analisados, 3 deles (30%) não fazem referências à temática, ou seja, tais planos não possuem em seu conteúdo programático, nenhuma categoria associada às Relações Étnico-Raciais, sugerindo, a princípio, que nenhum assunto relacionado às elas teria sido abordado no âmbito da disciplina.

Nos demais planos (70%), foi possível verificar a presença da temática através de diferentes assuntos, encontrados principalmente nos títulos e nos tópicos estruturais dos conteúdos das aulas, são eles: democracia racial, racismo brasileiro, multiculturalismo e interculturalismo, raça, etnia, racismo, racismo estrutural e institucional, preconceito, discriminação, segregação racial, luta antirracista, identidade cultural, comunidades afro-brasileiras e indígenas, colonização, neocolonização, movimento negro, ações afirmativas, decolonialidade, produção escravista e dia da consciência negra.

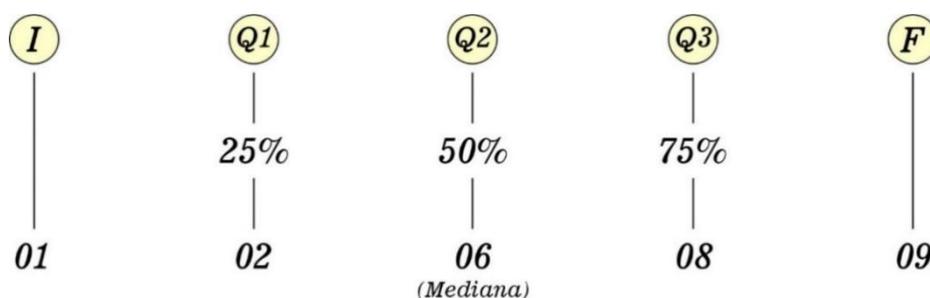
Cabe mencionar que, apesar dessas evidências, há outras instâncias, nas quais o exame não é possível apenas por meio da análise de conteúdo dos planos de disciplina e dos PPPs. Tais instâncias, no entanto, precisam ser verificadas, uma vez que, ainda que na hora de planejar as aulas o/a docente seja impulsionado/a a privilegiar determinados assuntos em detrimento de outros, isso não significa que ele/a esteja imune às pressões do campo educacional (currículo, leis e diretrizes) e do campo escolar (resistências, normas e regras institucionais não necessariamente explícitas), pois ao adentrar num determinado campo, as condutas dos/as agentes são modificadas pelas regras do jogo antes mesmo de se perceber as forças responsáveis por causar tais mudanças. Como nos lembra Bourdieu (2021, p.41), “o mundo social é isso: um espaço onde não podemos fazer qualquer coisa”.

Assim, constata-se que, apesar da pressão exercida pelas legislações e diretrizes para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, ainda há casos em

que a temática é silenciada nos planos de disciplinas, sugerindo uma tendência ao silenciamento também na sala de aula.

Por outro lado, nos demais 70% dos planos de disciplina, observa-se, no máximo, uma variação na frequência com que a Temática Étnico-Racial é mencionada. Tal variação foi observada a partir de um intervalo entre 0 a 9. Onde, 0 (zero) representa a ausência e 9 (nove) a maior quantidade de vezes em que a temática aparece em um único plano de disciplina anual. Com intuito de categorizar e representar os diferentes tipos de frequência, a partir de indicadores como: *muito frequente*, *frequência mediana*, *pouco frequente* ou *ausente*, utilizamos o método do cálculo de quartis, onde cada uma das 4 partes representa 25% dos elementos da série numérica, que em nosso caso, refere-se a frequência, de modo que o primeiro quartil demarca os primeiros 25% menos frequentes, o segundo quartil demarca a frequência mediana, isto é, até os 50% e o terceiro quartil, demarca a divisão entre os 75% e os 100%, ou seja, as partes consideradas muito frequentes. A figura 6, ilustra o que acabamos de descrever.

Figura 6 – Separatrizes (quartis) representando a presença dos conteúdos sobre Relações Étnico-Raciais nos Planos de Disciplina²⁵.



Fonte: Elaboração própria.

O método do cálculo da frequência por meio das separatrizes/quartis é um modo de classificação relacional, no qual as frequências são mensuradas em comparação umas com as outras. Desse modo, chegamos às seguintes formulações: *Pouco frequente*, refere-se ao caso em que as Relações Étnico-Raciais aparecem nos planos entre 01 e 02 vezes; *Frequência mediana*, para o caso em que aparecem entre 03 e 06 vezes; *Muito frequente*, para o caso entre 07 e 09 vezes. Essa lógica pode ser representada também pelas posições dos próprios quartis, da seguinte maneira:

²⁵ As letras I e F, na figura 4, representam as posições iniciais e finais dos quartis.

até Q1 → 25% = *Pouco frequente*; entre Q1 e Q2 → 50% = *Frequência mediana*; a partir de Q3 → 75% = *Muito frequente*. Dessa forma conseguimos classificar relacional e objetivamente a frequência com que cada docente tende a trabalhar a temática em suas aulas de Sociologia. O Quadro 14 apresenta essa situação de forma numérica.

Quadro 14 – Classificação da frequência da Temática Étnico-Racial nos planos de disciplina de cada docente.

Docentes	Frequência - quantas vezes o tema aparece no plano anual	Classificação da frequência
<i>Draco</i>	1	<i>Pouco frequente (Pf)</i>
<i>Altair</i>	2	<i>Pouco frequente (Pf)</i>
<i>Margarida</i>	3	<i>Frequência mediana (Fm)</i>
<i>Cosmo</i>	6	<i>Frequência mediana (Fm)</i>
<i>M Acácia</i>	8	<i>Muito frequente (Mf)</i>
<i>Wega</i>	8	<i>Muito frequente (Mf)</i>
<i>Fobos</i>	9	<i>Muito frequente (Mf)</i>
<i>Corola</i>	0	<i>Ausente (Au)</i>
<i>Magnólia</i>	0	<i>Ausente (Au)</i>
<i>Violeta</i>	0	<i>Ausente (Au)</i>

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações dos Planos de Disciplina.

Dos/as 7 docentes que planejaram trabalhar as Relações Étnico-Raciais em suas aulas, 3 deles/as podem ser classificados como: “*docentes que tendem a abordar a Temática Étnico-Racial com muita frequência*” (42,8%). Os/as outros/as 4, dividem-se igualmente como: “*docentes que tendem a abordar a Temática Étnico-Racial com frequência mediana*” (28,5%) e “*docentes que tendem a abordar a Temática Étnico-Racial com pouca frequência*” (28,5%). Os(os) 3 docentes que não mencionam a temática nos planos, foram classificados/as como: “*docentes que tendem a não abordar a temática*” (42,8%).

A partir desses dados, podemos inferir que a maioria dos/as docentes envolvidos/as nessa pesquisa (70%), tendencialmente possuem um *habitus* inclinado ao ensino da Temática Étnico-Racial, isto é, disposições a trabalharem com a Temática Étnico-Racial em sala de aula, pois como vimos anteriormente, o *habitus* é um esquema duradouro de percepções, pensamentos e ações que impulsiona as práticas individuais e coletivas (Bourdieu, 2009). Resta saber, no entanto, se essas disposições podem ser identificadas, por meio das entrevistas, como atitudes ou

manifestações práticas, sendo em algum momento objetivadas nas aulas de Sociologia, e também, de qual modo essas aulas podem ser classificadas para posterior análise de suas correspondências.

Além da análise da frequência, ainda examinando os planos de disciplinas, verificamos se os/as docentes costumam referenciar seus planejamentos de forma específica — incluindo autores das Ciências Sociais que ao mesmo tempo sejam especialistas na Temática Étnico-Racial, bem como as legislações e diretrizes curriculares sobre o assunto —, ou se apenas se baseiam em referências genéricas, como, por exemplo livros didáticos de Sociologia, referenciais curriculares estaduais ou se simplesmente negligenciam esses elementos quando trabalham as Relações Étnico-Raciais em sala de aula. Essa classificação é importante, uma vez que é parte da análise do modo de abordagem, aspecto que será examinado na próxima seção (análise das entrevistas).

O Quadro 15, demonstra com que frequência os/as docentes incorporam aos seus planos de disciplinas as referências específicas, genéricas ou se não incorporam nenhuma referência nesses documentos.

Quadro 15 – Distribuição dos tipos de referências incorporadas pelos/as docentes em seus planos de disciplina.

<i>Tipo de referências</i>	<i>Parâmetro</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual %</i>
<i>Referências específicas</i>	<i>Sim</i>	4	40
	<i>Não</i>	6	60
<i>Referências genéricas</i>	<i>Sim</i>	7	70
	<i>Não</i>	3	30
<i>Ausência de referências</i>	<i>Sim</i>	3	30
	<i>Não</i>	7	70

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações dos Planos de Disciplina.

O que se observa, é que 60% dos/as docentes, negligenciam as referências específicas em seus planos de disciplina. Apesar da maioria desses documentos possuírem referências bibliográficas genéricas (70%), observamos que mesmo alguns dos/as docentes tendencialmente mais dispostos a abordarem a Temática Étnico-Racial, costumam incorporar exclusivamente as referências bibliográficas genéricas, sobretudo os livros didáticos. O que, por sua vez, remete-nos a um pressuposto teórico acerca do conceito de *habitus*, que afirma que ele garante a conformidade das

práticas e sua constância temporal, de forma mais eficiente que qualquer regra ou norma (Bourdieu, 2009). Por outro lado, alguns docentes, cuja o envolvimento com a temática indica ser menor, incorporam aos seus planos de disciplina, referências bem específicas aos autores/as das Ciências Sociais em interface com as questões raciais, como, por exemplo: Stuart Hall, Kabengele Munanga, Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos, conforme se observa nos planos dos professores Altair e Cosmo, os únicos dentre os/as demais que apresentaram autores específicos.

Tais observações empíricas, sugerem uma contradição que, novamente nos remete à provocação de Bourdieu acerca daquilo que, para o autor, é central na noção de *habitus*, por exemplo, “o que faz com que os agentes sociais ajam em vez de não agirem? por que os agentes sociais agem num certo espaço e não agem em outros espaços?” (Bourdieu, 2021, p. 99).

Na próxima seção, buscamos a compreensão de questões dessa ordem, explorando o entrelaçamento das frequências e das abordagens da Temática Étnico-Racial com outros aspectos relacionados ao processo de socialização de cada docente. Incluindo dentre eles, por exemplo, geração/idade, sexo/gênero, formação acadêmica, autoidentificação, preferências temáticas e engajamento com diferentes grupos sociais, políticos, culturais e religiosos. Ao analisar esses elementos em conjunto, podemos traçar um perfil de tendência de comportamento do docente e sua prática de ensino, permitindo uma análise mais precisa de suas disposições e de suas respostas frente às situações do cotidiano escolar e em relação à Temática Étnico-Racial.

4.3 Análise das entrevistas

Nessa seção, primeiramente verificamos se as frequências temáticas observadas nos planos de disciplina foram objetivadas nas aulas, ou seja, se há indícios nas entrevistas que nos permitam afirmar que aquilo que foi planejado pelo/a docente se materializou como uma aula de Sociologia e se aqueles/as que foram classificados/as como *docentes que tendem a não abordar a Temática Étnico-Racial*, demonstram, nas entrevistas, outras características que possam levar a serem classificados/as de outra maneira. Feito isto, partimos para o exame dos modos de

abordagens, por meio das tipologias: *fundamental* ou *tangencial*; *reflexiva* ou *essencialista*; e *afirmativa* ou *discriminatória*, conforme detalhamos na seção *Indicadores e classificações analíticas*, no primeiro capítulo.

Nosso terceiro movimento foi coletar as variáveis categóricas ativas, associadas às propriedades sociais condicionantes tais como: idade/geração, sexo/gênero, autoidentificação étnico-racial, titulação e formação continuada, envolvimento com pesquisa acadêmica, participação em grupos ou movimentos sociais, políticos, religiosos e/ou culturais/artísticos, experiências de racismo (sofrido no processo de socialização), orientações em prol do ensino da Temática Étnico-Racial e/ou objeções oriundas da instituição ou de outros/as agentes como, colegas de profissão, gestores/as e/ou estudantes e por fim, origem de classe, isto é, o ponto de partida social dos/as docentes, pois para compreender as práticas das pessoas que entram em um determinado campo, não basta conhecer as forças que incidem sobre elas, é preciso conhecer também suas trajetórias, isto é, de onde elas partiram e como chegaram até o ponto em que se encontram (Bourdieu, 2021).

Todas essas informações foram correlacionadas com as classificações da frequência e com as formas de abordagem, concebidas como variáveis suplementares e associadas às práticas de ensino da Temática Étnico-Racial. Essa estratégia nos permitiu analisar correspondências não evidentes associadas aos perfis, comportamentos, agrupamentos entre agentes e variáveis que não poderiam ser analisadas a partir de observações unívocas e subjetivas, nem por meio do exame direto dos documentos que compuseram o *corpus* dessa pesquisa. Como nos lembra Bourdieu (2021), todo sociólogo tem como um dos seus problemas, a necessidade de desvelar o que está por trás das estratégias de representação coletiva de si, pois, segundo ele, “todos nós fabricamos estratégias individuais a partir de um arsenal de estratégias coletivas que não sabemos muito bem como adquirimos” (Bourdieu, 2021, p. 50). Para dar conta desse problema, utilizamos o método da Análise de Correspondência Múltipla (ACM), com a ajuda da linguagem e do ambiente de programação estatística R²⁶.

²⁶ <https://www.r-project.org/about.html>

4.3.1 Classificação dos modos de abordagem

Antes de prepararmos o quadro da ACM, se fez necessário a análise empírica dos três binômios, criados com o intuito de classificar os modos de abordagem da temática étnico-racial, cujo processo de constituição foi explicado no primeiro capítulo dessa pesquisa. O Quadro 16, retoma esses binômios, apresentando-os em interface com as análises, isto é, a partir da correspondência entre as tipologias e as propriedades sociais empíricas observadas.

Quadro 16 – Distribuição dos modos de abordagem da temática étnico-raciais.

<i>Tipo de abordagens</i>	<i>Parâmetro</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual %</i>
<i>Primeiro binômio</i>	<i>Fundamental</i>	5	50
	<i>Tangencial</i>	4	40
	<i>Ausência</i>	1	10
<i>Segundo binômio</i>	<i>Reflexiva</i>	8	80
	<i>Essencialista</i>	1	10
	<i>Ausente</i>	1	10
<i>Terceiro binômio</i>	<i>Afirmativo</i>	8	80
	<i>Discriminatório</i>	1	10
	<i>Ausente</i>	1	10

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações dos Planos de Disciplina.

A despeito das abordagens referentes ao primeiro binômio (*fundamental/tangencial*), observamos indícios que nos levaram a classificar 50% das abordagens como *fundamentais*, ou seja, fundamentadas em referências explícitas e específicas nos planos de disciplina e por meio de menções e exemplos claros nas entrevistas, conforme se observa trecho a seguir.

Altair: Eu parto sempre, por exemplo, do Gilberto Freyre. [...] “frequência” (Frq), Eu trabalho assim realmente passando por ele, mas um texto dele, que eu costumo trabalhar, é Interpretação do Brasil, que é o resultado do ida do Gilberto Freyre à ONU, Pós Segunda Guerra, pra apresentar na ONU o que o Brasil tem pra oferecer ao mundo, né? Que é justamente essa ideia da harmonia entre as massas. E aí, consigo também incrementar a integração do negro na sociedade de classes do Florestan, né? Então, são dois autores, assim, como ponto de partida, pra introduzir mesmo o tema, né? E o Florestan mais ainda porque fala realmente dessa questão dessa integração. Será que a abolição realmente trouxe uma sociedade democrática, onde o negro se inseriu? Então são dois autores que eu acho fundamentais.

Referente às demais, 40% foram classificadas como *tangenciais*, isto é, não fundamentadas em referências minimamente específicas e explícitas nos planos e/ou nas entrevistas, por meio de exemplos. Apenas em um dos casos (10%), não foi

possível encontrar indícios suficientes para realizar a classificação, uma vez que os elementos encontrados apontaram para um silenciamento da temática nas aulas de Sociologia. A partir das análises das entrevistas, foi possível constatar que dentre os/as três docentes que não mencionaram a Temática Étnico-Racial nos planos de disciplina (30%), dois/duas demonstraram trabalhar a Temática Étnico-Racial por meio de projetos, como explica essa docente.

Corola: Eu gosto muito de trabalhar [a Temática Étnico-Racial] nos projetos. Por sinal, um dos meus projetos agora foi sobre temas contemporâneos, né? Que é a produção das diferenças. Aí eu trabalhei, cada tipo de diferença. Não foi só o racismo, não, foi gênero, foi um monte de coisa, segregação, tudo.

Sendo assim, somente um/a docente (10%) realmente silencia a Temática Étnico-Racial no contexto de suas atividades pedagógicas. Quando perguntamos qual era a sua maior preocupação ao trabalhar esse tema em sala de aula, respondeu que sua preocupação era mais com a consciência de classe do que com os aspectos ligados ao racismo, reiterando outros aspectos observados quanto ao fato de privilegiar quase exclusivamente o referencial marxista ou classista. Esse caso evidencia um debate existente nas ciências humanas, que coloca de um lado, partidários ortodoxos das questões associadas à classe, e do outro lado, partidários ortodoxos das questões associadas às identidades, que parecem não concordarem que uma abordagem interseccional entre raça e classe seja possível.

Cabe dizer, a título de exemplo, que Karl Marx foi mencionado por 90% dos/as docentes, como um dos autores das Ciências Sociais que mais influencia as suas abordagens em sala de aula. Considerando que essa questão se constitui como uma propriedade social importante, inserimos no quadro da ACM, dentre as demais variáveis ativas, a preferência temática de cada docente.

Em relação as abordagens associadas ao segundo e terceiro binômios (*reflexivo/essencialista* e *afirmativo/discriminatório*), encontramos indícios que nos permitiram classificar 80% delas como *reflexivas* e *afirmativas*. Reflexivas porque, mesmo aqueles/as docentes que abordam a temática de forma *tangencial*, tendem a não essencializarem ou folclorizarem suas abordagens, quer dizer, tendem a evidenciar o conhecimento e a cultura dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos na

diáspora, mirando a desnaturalização das relações racializadas, constituídas histórica e socialmente em nossas sociedades.

Fobos: [...] porque a minha abordagem ela não é a parte do racismo. Eu parto do racismo [...] a minha abordagem é sempre a partir da positivação da identidade negra ou das... enfim. De algo positivo construído pelas e pelos africanos e pelos afro-brasileiros e africanos fora de Ásia, por exemplo, porque eu acho que a gente tem que trazer uma memória coletiva negra não sedimentada da escravidão, entende? [...] aconteceu algum episódio de racismo? Eu acho que é o momento da gente trazer várias outras coisas e não tratar diretamente sobre o racismo, sobre violência e sobre essas coisas, porque isso já tá tão enraizado, sabe? Que aí você começa a reproduzir. E a reconstruir uma memória baseada somente na escravidão, na colonização e no nazismo mesmo, né? Isso é problemático, dependendo da educação infantil, se você traz só exemplos de racismo de violência, como é que você vai ter o ponto positivo? Então, vamos trabalhar sobre os conhecimentos africanos? Quais são as contribuições da África para o mundo e para a civilização? E como tem, nossa! Eu trago sobre a filosofia africana, trago sobre os primeiros e primeiras técnicas de agricultura, da medicina.

Os indícios que nos levaram a classificar com o mesmo percentual de 80% as abordagens *afirmativas*, estão ligados aos casos em que os/as docentes demonstraram uma preocupação em combater o racismo em suas aulas, seja por meio do conteúdo programático ou por meio de intervenções dialógicas.

Magnólia: A minha preocupação geral é combater o racismo primeiramente, mostrar o racismo foi construído em nosso país, buscar pelo processo da história do nosso país, de colonização, né? Como nosso país se transformou num país racista. Então, a minha primeira preocupação é essa, é mostrar para o aluno como se deu e por que o nosso país é racista.

Altair: [...] fazê-los entender que essas brincadeiras não são brincadeiras. Essa é a minha primeira preocupação e que isso que eles chamam de brincadeira, é o que fica na nossa mentalidade. A gente leva pra fora da sala de aula e isso produz morte, né? Isso produz extermínio. Se produz genocídio e produz necropolítica, né? Que é uma visão também, que é penetrada no estado. Então, acho que a minha grande preocupação e o meu grande desafio é isso! E ao mesmo tempo, isso é importante, porque eu já tenho ponto de partida. Os alunos eles já me dão o ponto de partida, né?

Dentre os/as demais docentes (20%), um dos casos (o mesmo apresentado no primeiro binômio), não foi passível de classificação, uma vez que a temática foi silenciada em todas as instâncias analisadas. O que corrobora uma das hipóteses levantadas na concepção do presente estudo, ou seja, que no âmbito da Sociologia escolar, a Temática Étnico-Racial nem sempre é trabalhada em sala de aula, conforme determinam as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em outro caso, observamos indícios que apontaram para uma direção oposta às que acabamos de ver nos exemplos extraídos das entrevistas, em que os/as docentes trabalham a Temática Étnico-Racial de modo reflexivo e afirmativo. Nesse

caso, a abordagem do/a docente, configura-se como *essencialista* e *discriminatória*, visto que, em seus relatos, reproduz preconceitos incorporados socialmente, como, por exemplo, em relação a um determinado estereótipo ideal-conservador dos jovens; suposições sobre os direitos humanos atrapalharem o processo de combate à criminalização, bem como justificativas às abordagens policiais discriminatórias, além de fazer menções a supostos casos de racismo reverso.

Nessa esteira, destacamos a prevalência de uma postura reflexiva e afirmativa entre a maioria do/as docentes, evidenciada pela consideração cuidadosa das questões étnico-raciais em sala de aula, tanto na desconstrução de estereótipos quanto na promoção de uma identidade positiva da população indígena e negra. Contudo, uma pequena parcela demonstra relativa falta de engajamento, refletida em abordagens tangenciais ou mesmo em silenciamento da temática, revelando lacunas na implementação das leis e diretrizes vigentes.

4.3.2 Análise do “campo magnético” e das correspondências entre as “partículas”

No livro *An Invitation to Reflexive Sociology*, ao falarem sobre uma das propriedades dos campos, Bourdieu e Wacquant utilizam a metáfora do campo magnético para se referirem ao sistema de relações objetivas de atração e repulsão entre as partículas (variáveis) no campo.

Uma terceira propriedade geral dos campos é que são sistemas de relações independentes das populações que essas relações definem. [...] neste campo, eu encontrarei "partículas" (vamos fingir por um momento que estamos lidando com um campo físico) que estão sob o domínio de forças de atração, de repulsão, e assim por diante, como em um campo magnético. Dito isso, assim que eu falo de um campo, minha atenção se concentra na primazia desse sistema (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 106, tradução nossa).

Essa metáfora nos fornece uma pista metodológica importante, uma vez que a partir dela, depreendemos um modo específico de interpretação das correspondências entre os dados coletados na pesquisa. Ou seja, a partir das forças de atração e repulsão entre as variáveis em nosso “campo magnético”.

Isto posto, descreveremos como foi feita a montagem do quadro da ACM. Primeiramente, as informações coletadas nos materiais analisados foram tabuladas em uma planilha do Excel e organizadas da seguinte forma: na coluna “Nomes”

(primeira coluna), inserimos as observações²⁷, ou seja, os nomes dos/as agentes; depois, nas colunas subsequentes, inserimos os nomes das variáveis categóricas e por fim, associadas a essas variáveis, inserimos as categorias (também chamadas de modalidades). Dessa forma, atendemos a mecânica padrão do R e posteriormente importamos esses dados para o *software*. A título de esclarecimento conceitual, vale ressaltar que na ACM, uma variável contempla diversas categorias e um conjunto de variáveis com características similares é considerado uma *rubrica* (Krüger, 2018). O campo social estudado é representado por um plano cartesiano ou mapa fatorial (doravante denominado mapa) com dois eixos que se cruzam vertical e ortogonalmente, dividindo-o em quatro quadrantes.

As variáveis ativas e suas respectivas categorias, bem como as coordenadas no mapa (posições das categorias) e as suas contribuições para a formação dos eixos, foram apresentadas na Quadro 17.

Quadro 17 – Variáveis ativas, categorias, frequências e contribuições para a formação dos eixos no plano cartesiano.

Variáveis ativas²⁸ (20)	<i>Categorias</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Eixo 1</i>		<i>Eixo 2</i>	
				<i>Coord.</i>	<i>Contribuição</i>	<i>Coord.</i>	<i>Contribuição</i>
Ger	< 30	2	20	-1.08	3.52	0.33	0.46
	30-50	5	50	-0.29	0.38	-0.73	3.40
	> 50	3	30	0.60	2.77	0.31	1.00
Sex	F	5	50	-0.12	0.11	-0.69	5.18
	M	5	50	0.12	0.11	0.69	5.18
ID	Negra	5	50	0.43	1.39	-0.01	0.00
	Parda	3	30	-0.22	0.22	-0.62	2.45
	Preta	2	20	-0.74	1.65	0.96	3.95
Ocl	Alta	1	10	1.64	4.09	1.50	4.84
	Média	2	20	0.76	1.73	-1.51	9.81
	Baixa	7	70	-0.45	2.15	0.22	0.71
Tit	Grad	4	40	-0.93	5.25	0.09	0.08
	Esp	2	20	0.23	0.16	-0.60	1.53
	Me	3	30	0.63	1.81	0.07	0.03

²⁷ Essa é a forma que o R denomina os dados da primeira coluna da planilha de dados.

²⁸ Ger = Geração/idade; Sex = Sexo/gênero; ID = Identificação étnico-racial; Ocl = Origem de classe; Tit = Titulação acadêmica; Pref = preferência temática; RA = Vítima de racismo; FA = Formação antirracista; GS = Participação em grupo social; GP = Participação em grupo político; GR = Participação em grupo religioso; GAR = Participação em grupo artístico/cultural; GA = Participação em grupo acadêmico; GAI = Participação em grupo afro-indígena; PES = Pesquisa o ensino de sociologia; PER = Pesquisa as RER; ORD = Orientação do PPP; ORG = Orientação da gestão; ORI = Orientação do referencial curricular; VIP = Vigilância à prática docente;

	<i>Dr</i>	1	10	1.37	2.83	0.61	0.80
Pref	<i>Cap</i>	3	30	0.65	1.89	0.07	0.03
	<i>Cult</i>	1	10	-0.56	0.47	-0.17	0.07
	<i>Desig</i>	2	20	-0.11	0.04	-1.23	6.50
	<i>Pol</i>	1	10	-0.39	0.24	-0.41	0.37
	<i>Sociali</i>	2	20	-1.21	4.40	0.67	1.95
	<i>SocBra</i>	1	10	1.64	4.09	1.50	4.84
RA	<i>Sim</i>	5	50	0.07	0.04	0.83	7.46
	<i>Não</i>	5	50	-0.07	0.04	-0.83	7.46
FA	<i>Sim</i>	4	40	1.13	7.74	-0.23	0.00
	<i>Não</i>	6	60	-0.75	5.16	0.15	0.00
GS	<i>Sim</i>	4	40	1.13	7.74	-0.23	0.45
	<i>Não</i>	6	60	-0.75	5.16	0.15	0.30
GP	<i>Sim</i>	6	60	0.65	3.81	-0.10	0.14
	<i>Não</i>	4	40	-0.97	5.72	0.15	0.20
GR	<i>Sim</i>	5	50	0.16	0.19	-0.57	3.44
	<i>Não</i>	5	50	-0.16	0.19	0.57	3.44
GA_r	<i>Sim</i>	2	20	1.17	4.16	-0.20	0.17
	<i>Não</i>	8	80	-0.29	1.04	0.05	0.04
GA	<i>Sim</i>	8	80	-0.06	0.04	0.15	0.38
	<i>Não</i>	2	20	0.23	0.16	-0.60	1.53
GAI	<i>Sim</i>	3	30	0.87	3.46	0.57	2.06
	<i>Não</i>	7	70	-0.37	1.48	-0.24	0.88
PES	<i>Sim</i>	3	30	0.54	1.32	-0.23	0.34
	<i>Não</i>	7	70	-0.23	0.57	0.10	0.14
PER	<i>Sim</i>	2	20	1.51	6.86	1.06	4.78
	<i>Não</i>	8	80	-0.38	1.72	-0.26	1.20
ORD	<i>Sim</i>	5	50	0.31	0.74	-0.68	4.92
	<i>Não</i>	5	50	-0.31	0.74	0.68	4.92
ORG	<i>Sim</i>	0	00	-	-	-	-
	<i>Não</i>	10	100	-0.00	0.00	-0.00	0.00
ORI	<i>Sim</i>	9	90	0.13	0.23	-0.02	0.00
	<i>Não</i>	1	10	-1.17	2.08	0.14	0.04
VP	<i>Sim</i>	6	60	-0.12	0.12	-0.23	0.71
	<i>Não</i>	4	40	0.17	0.18	0.35	1.06

Fonte: Elaboração própria, com base nas análises de variância geradas pelo R.

Das 24 variáveis categóricas, constituídas e posicionadas no mapa, 20 foram definidas como ativas. No âmbito da ACM, as variáveis categóricas podem ser caracterizadas como *ativas* ou *suplementares*. *Ativas* são todas aquelas que incidem no estabelecimento dos eixos e na dispersão dos pontos no mapa, de modo que “apenas variáveis ativas participam da construção do espaço” (Klüger, 2018, p. 80). Dito de outro modo, somente as variáveis e categorias de variáveis *ativas* interferem na configuração de um campo social, determinando as distâncias entre as diferentes posições.

Já as variáveis *suplementares*, são utilizadas como complementos à interpretação das posições e das suas relações de atração e repulsão frente as variáveis *ativas*. As cédulas preenchidas com a cor cinza (Quadro 17), destacam as categorias que mais contribuem para a formação dos eixos do mapa. Vale ressaltar que a escolha da constituição das variáveis *ativas* ou *suplementares* na ACM ocorre a critério do/a pesquisador/a, de acordo com a formulação do problema da pesquisa (Klüger, 2018).

No Quadro 18, apresentamos as categorias, frequência e contribuições das variáveis constituídas como *suplementares*.

Quadro 18 – Coordenadas, contribuições e frequência das categorias de variáveis suplementares.

Variáveis Sup. ²⁹ (4)	Categorias	Frequência	%	Eixo 1		Eixo 2	
				Coord.	Contribuição	Coord.	Contribuição
Frq	Mf	3	30	-0.14	nulo	0.54	nulo
	Fm	2	20	0.62	nulo	0.54	nulo
	Pf	2	20	-0.57	nulo	0.07	nulo
	Fau	3	30	0.11	nulo	-0.96	nulo
Primeiro binômio (A1)	Fund	5	50	0.09	nulo	0.46	nulo
	Tang	4	40	-0.29	nulo	-0.11	nulo
	A1au	1	10	0.70	nulo	-1.90	nulo
Segundo binômio (A2)	Reflex	8	80	0.05	nulo	0.22	nulo
	Essenc	1	10	-1.17	nulo	0.13	nulo
	A2au	1	10	0.70	nulo	-1.90	nulo
Terceiro binômio (A3)	Afir	8	80	0.05	nulo	0.22	nulo
	Disc	1	10	-1.17	nulo	0.13	nulo
	A3au	1	10	0.70	nulo	-1.90	nulo

Fonte: Elaboração própria, com base nas análises de variância geradas pelo R.

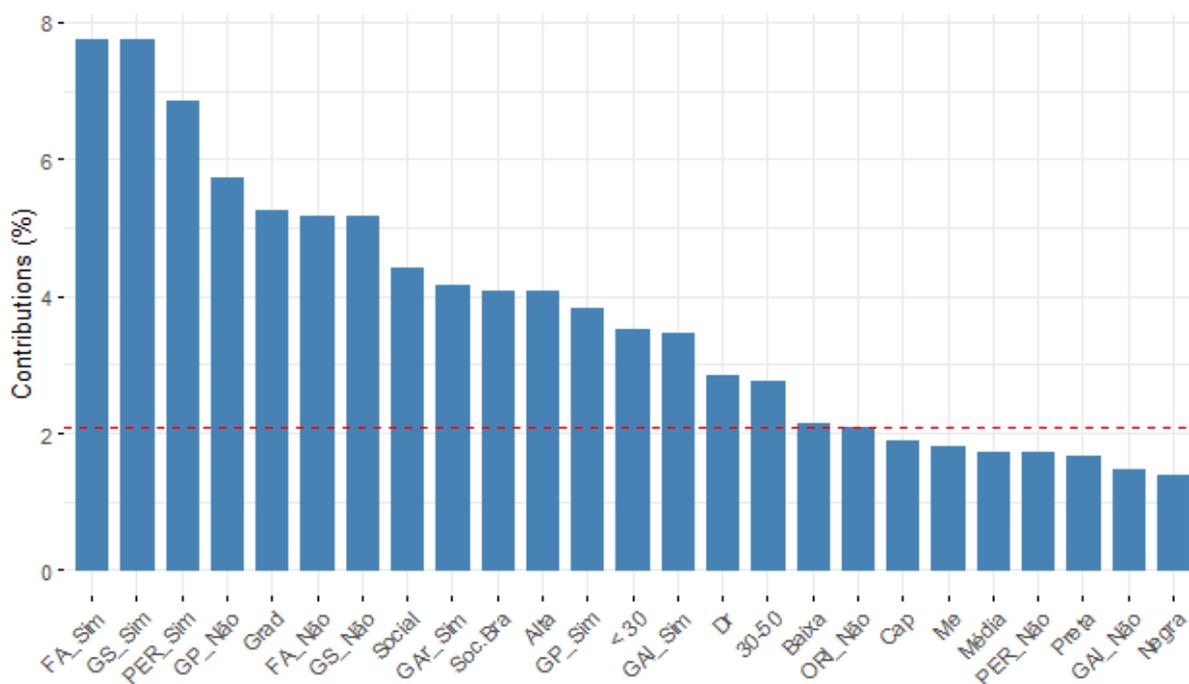
As variáveis *suplementares* estão associadas à prática do ensino da Temática Étnico-Racial, isto é, ao modo com que os/as docentes costumam abordar esses assuntos em sala de aula. Esses modos de abordagem foram apresentados nas seções anteriores, por meio das classificações referentes à variável “Frequência” (Frq), no Quadro 14 e “Modo de Abordagem” (A1, A2, A3), no Quadro 16.

²⁹ Frq = Frequência temática; A1 = Abordagem binômio 1; A2 = Abordagem binômio 2; A3 = Abordagem binômio 3;

Cabe ressaltar que as variáveis suplementares foram previamente codificadas e recodificadas – buscando-se atender a uma importante etapa da ACM, que é a redução do número de categorias (Klüger, 2018).

As cédulas referentes às contribuições (Quadro 18) foram preenchidas com a palavra "nulo" por não influenciarem diretamente a configuração do campo social. No entanto, com base nos dados percentuais que indicam que 90% dos docentes têm disposições favoráveis para abordar a Temática Étnico-Racial, seja de forma fundamental (50%) ou tangencial (40%), e que 80% abordam a temática de maneira afirmativa e reflexiva, podemos concluir que essas informações sugerem a existência de um *habitus* que impulsiona as práticas de ensino da Temática Étnico-Racial entre a maioria dos docentes. No entanto, ainda é necessário compreender quais variáveis condicionam essas posições e como elas influenciam suas práticas no campo.

Gráfico 3 – Contribuição das categorias de variáveis para o eixo 1.



Fonte: Elaboração própria, com base nas análises de variância geradas pelo R.

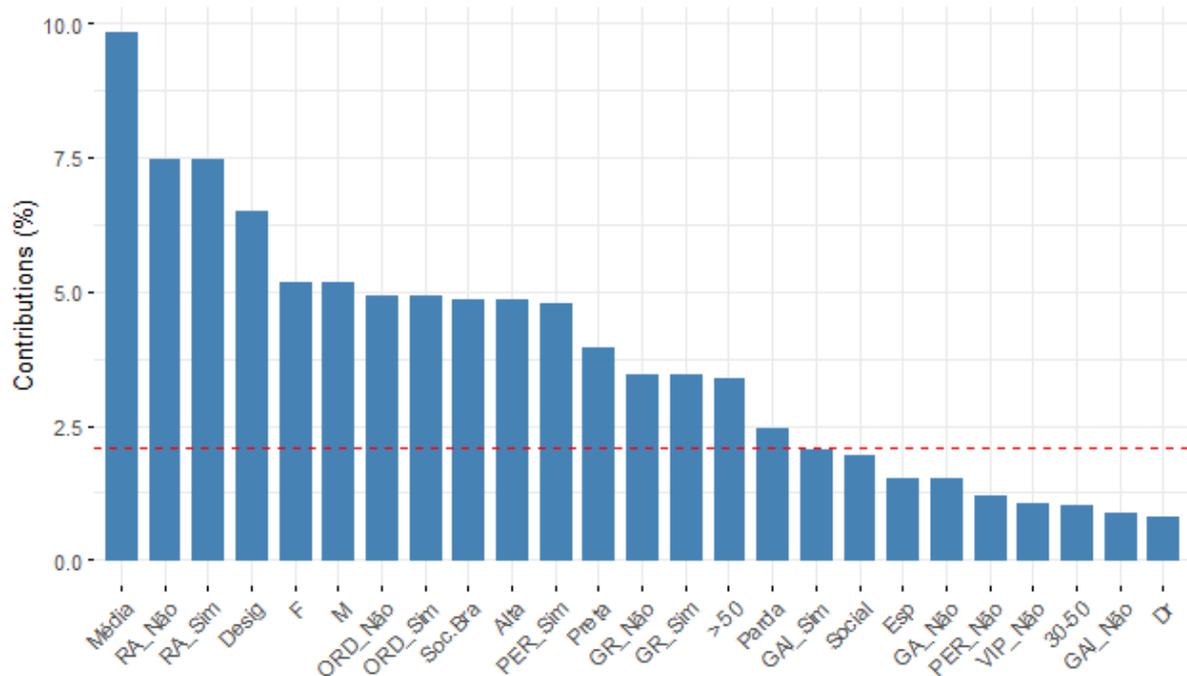
O Gráfico 3 demonstra que as categorias com percentuais mais elevados são aquelas que mais contribuem para formação dos eixos. Desse modo, são as mais relevantes para explicar a variabilidade no conjunto de dados. A linha horizontal

vermelha e pontilhada, indica o valor médio de contribuição das categorias³⁰. Essa informação é importante, uma vez que as categorias mais influentes também podem servir de critérios analíticos no caso da nomeação de rótulos para os lados do mapa, no sentido dos eixos (voltaremos e essa questão mais adiante).

A partir do Gráfico 3, nota-se, da esquerda para a direita, a sequência das categorias as quais visivelmente o eixo consegue captar a maior expressão possível dos dados. Observando que essas categorias estão relacionadas especificamente à propriedades sociais ligadas à educação (formal e informal) e à uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, como, por exemplo: formação antirracista (FA_Sim), envolvimento com grupos ou movimentos sociais (GS_Sim), políticos (GP_Não), artístico-cultural (GAr_Sim), afro-indígenas (GAI_Sim), titulação acadêmica (Tit), bem como com a pesquisa sobre a Temática Étnico-Racial (PER_Sim), poderíamos afirmar que o primeiro eixo está associado às propriedades sociais que compreendem informações sobre os capitais dos agentes, pois como afirma Krüger (2018, p.75), “as propriedades sociais – comumente denominadas variáveis –, por sua vez, podem compreender informações relativas aos capitais (culturais, econômicos, sociais, cosmopolitas etc.)”. Tudo isso, aponta para um agrupamento característico dessas propriedades sociais sob a rubrica “volume de capital cultural incorporado”.

Gráfico 4 – Contribuição das variáveis para a dimensão/eixo 2.

³⁰ A média de contribuição das categorias é calculada da seguinte forma: cem dividido pelo número de categorias de variáveis ativas. Em nosso caso, temos 180 categorias de variáveis ativas, então calculamos 100/180. Assim obtemos uma média das contribuições das categorias na determinação dos eixos, que em nosso caso, é 0,55. O mesmo cálculo pode ser feito para a obtenção das médias das contribuições das variáveis, tomando como parâmetro o número de variáveis na base de dados (Krüger, 2018).

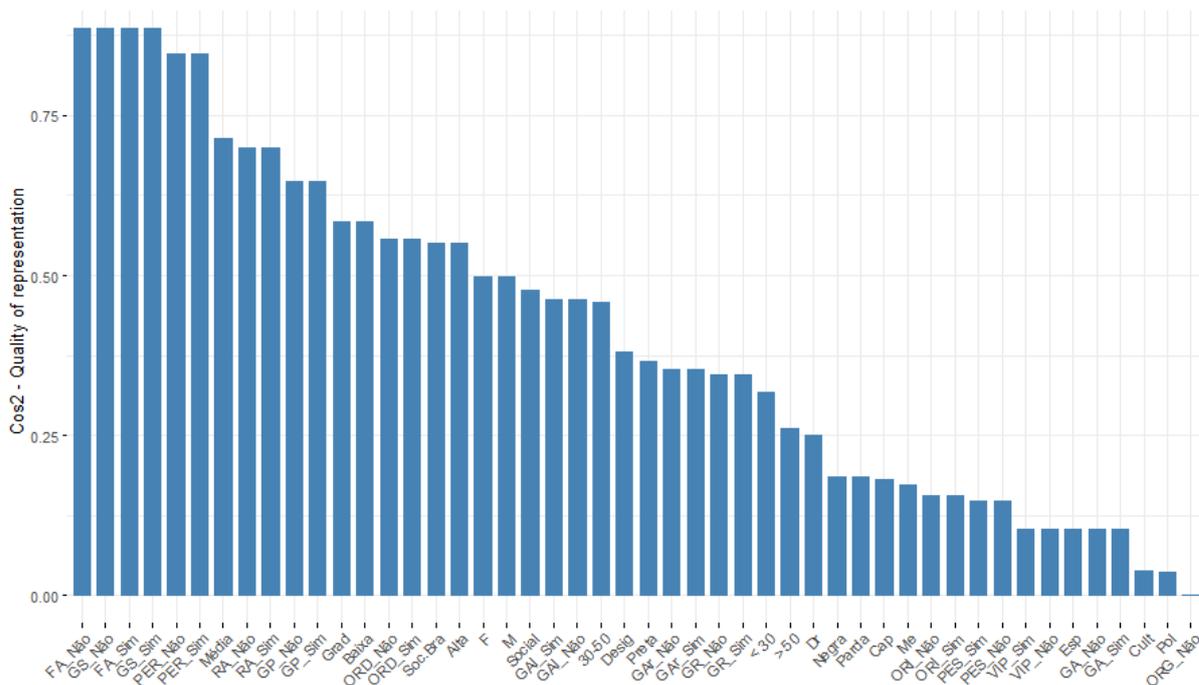


Fonte: Elaboração própria, com base nas análises de variância geradas pelo R.

A respeito da formação do segundo eixo (Gráfico 4), dentre as mais relevantes, em primeiro lugar aparece a categoria “Média”, subordinada à variável “Ocl” (Origem de classe). Na sequência, aparecem as categorias “RA_Não” e “RA_Sim”, que estão correspondem à experiência do racismo, indicando se o/a docente sofreu ou não racismo em sua trajetória de vida. Em seguida, vemos a categoria “Desig” ou desigualdade, associada à variável “PTE” (Preferência Temática). E por fim, as categorias “F” e “M”, subordinadas à variável Sexo/gênero e “ORD_Sim” e “ORD_Não” indicando a existência ou não de orientação sobre a Temática Étnico-Racial nos PPPs. Essas categorias, sugerem um agrupamento característico sob à rubrica “condicionantes da prática docente”, pois, são categorias que podem ser associadas às propriedades sociais, que nos termos de Krüger (2018), influenciam a prática (em relação ao corpo, culturais, atividades sociais etc.) e as tomadas de posições (políticas, estéticas, morais etc.) dos/as docentes, o que por sua vez, podem torna-los/as mais ou menos engajados/as com o ensino da Temática Étnico-Racial.

No Gráfico 5, observa-se a qualidade das representações das categorias para a formação de ambos eixos.

Gráfico 5 – Qualidade das representações das categorias para a formação dos eixos 1 e 2.



Fonte: Elaboração própria, com base nas análises de variância geradas pelo R.

Ao analisarmos o percentual de qualidade das representações das categorias no mapa, a partir do cálculo do cosseno quadrado (Cos2), percebemos que o grau de associação entre as categorias, reforça a noção de estarmos diante de um agrupamento categorial cujas características mais expressivas estão associadas ao volume de capital cultural adquirido por meio de formações específicas e pelo envolvimento com grupos sociais e com pesquisas ligadas às Relações Étnico-Raciais. Por outro lado, há um grupo de categoriais que sugere a formação de um eixo, cujas propriedades sociais condicionam, mais ou menos o engajamento dos/as docentes com o ensino da Temática Étnico-Racial. Isso, porque tais categorias tendem a funcionar como arbitrários culturais.

Cabe mais uma vez apontar para um dado fundamental: na ACM, as interpretações são feitas de modo a privilegiar as análises entre os pares de afinidades ou proximidades e entre os perfis, preferências e *habitus* dos/as agentes no campo.

Em termos bourdieusianos, a atração entre dois agentes será tanto maior quanto mais similares forem os seus *habitus* [...] e a repulsão tanto maior quanto menos parecidos do ponto de vista social. No caso das propriedades sociais, aparecerão em posição próxima no espaço as comumente associadas nas respostas dos agentes analisados, indicando serem partilhadas por aqueles com perfis e preferências similares (Klüger, 2018, p.74).

Ao explicar a estrutura e a lógica da Sociologia de Bourdieu no contexto do relacionalismo metodológico, Wacquant (1992) atribui à noção de campo uma característica alusiva ao universo físico, ao afirmar que, na estrutura relacional dos “campos magnéticos”, existe uma “gravidade” específica que afeta a todos. Essa analogia é valiosa para compreendermos a configuração do nosso campo. Dado que, ao observar o ponto onde os dois eixos do mapa se cruzam (ponto zero), é importante termos em mente que essa é uma área na qual as categorias que possuem características semelhantes se concentram (fenômeno da atração), como se fossem atraídas por essa “gravidade”. Ou seja, essa é a área do mapa na qual os/as docentes com disposições semelhantes se encontram. Sendo assim, infere-se que quanto mais ao centro, mais comuns (ou semelhantes) são as características das variáveis e o *habitus* dos/as agentes. Assim, à medida em que se aproximam das extremidades, mais evidente se torna a distinção entre tais características (fenômeno da repulsão), isto é, menos suscetíveis são à “gravidade” do campo social.

Com base nos parâmetros de contribuição e de qualidade de determinadas categorias para a formação dos eixos (apresentados nos Gráficos 3, 4 e 5), foram instituídos dois *rótulos*, que passaram a identificar os lados do nosso mapa no sentido dos eixos. Tais rótulos foram assim denominados: à esquerda do mapa, (-) *capital cultural específico*; à direita do mapa, (+) *capital cultural específico*; no topo do mapa, (+) *engajamento com a Temática Étnico-Racial*; na base do mapa, (-) *engajamento com o ensino da Temática Étnico-Racial*. Dessa forma, os dois primeiros rótulos, compreendem a maioria das variáveis que mais contribuem para formação do primeiro eixo, estando todas elas associadas ao acúmulo de capital cultural adquirido pelos/as docentes em suas trajetórias. Conforme afirma Bourdieu (2015),

a acumulação de capital cultural exige uma *incorporação*, que enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor [...] Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, um *habitus* (Bourdieu, 2015, p.82, grifos do autor).

Observa-se que o capital cultural incorporado se converte em *habitus*. Essa noção é evidenciada, sobretudo, pela ideia de que a aquisição de um capital cultural pode ocorrer de forma dissimulada e até invisível, sob a forma de propriedades herdadas

(hereditariedades invisíveis) do campo familiar ou doméstico (Bourdieu, 1996)³¹ – ou de outros campos sociais, como, por exemplo, a escola e a universidade (Bourdieu, 2015). Desse modo, o volume de capital cultural associado à formação acadêmica (inicial ou continuada), bem como à formação sociocultural (não formal) decorrente do envolvimento e da participação em grupos sociais, políticos e culturais, foram fundamentais para compreendermos a formação do primeiro eixo e, conseqüentemente, para a criação dos rótulos encontrados à esquerda e à direita do mapa.

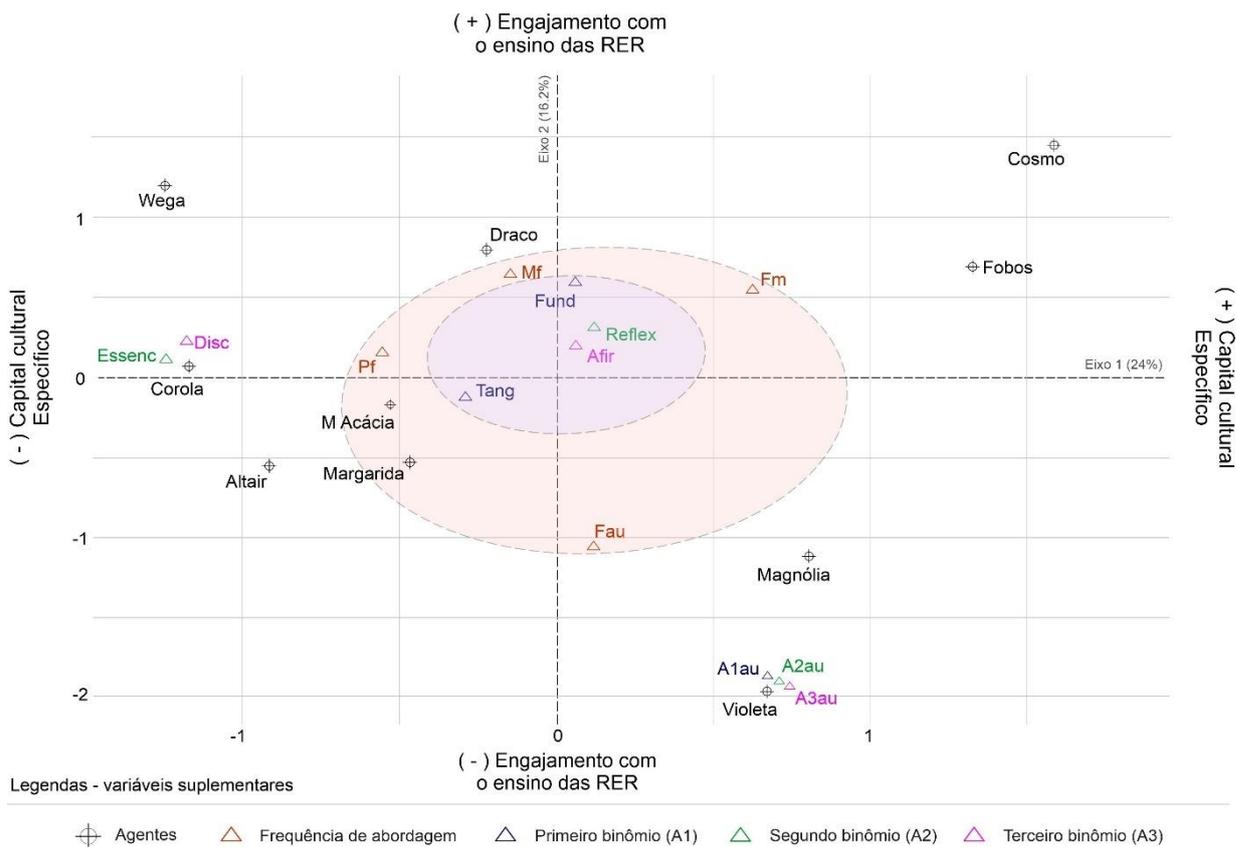
Já os outros dois rótulos, estão relacionados às principais variáveis responsáveis pela formação do segundo eixo do mapa, cujas as características compreendem informações voltadas ao engajamento do/a docente com o ensino da Temática Étnico-Racial.

Sendo assim, em nosso mapa, dividido pelos dois eixos que se cruzam, o primeiro (horizontal), erigindo os rótulos associados ao engajamento com o ensino da Temática Étnico-Racial divide as variáveis entre os polos positivo (topo) e negativo (base) do mapa. Desse modo, quanto mais positiva for a posição de uma variável, maior tende a ser o engajamento do/a docente frente ao ensino da Temática Étnico-Racial e vice-versa. Por outro lado, dando origem aos rótulos associados ao volume de capital cultural específico, o segundo eixo (vertical ou ortogonal), divide as variáveis entre os polos negativo (esquerda) e positivo (direita). Sendo assim, quanto mais à direita do mapa estiver o/a docente, maior tende a ser o seu volume de capital cultural específico e vice-versa.

No Gráfico 6, apresentamos o posicionamento dos/as docentes no campo, juntamente com as categorias das variáveis suplementares associadas à prática docente, ou seja, as variáveis Frequência (Frq) e Modo de Abordagem (A1, A2 e A2).

Gráfico 6 – Posições dos/as docentes e das categorias das variáveis suplementares.

³¹ [...] família, que para subsistir deve se afirmar como *corpo*, sempre tende a funcionar como *campo*, com suas relações de força física, econômica e sobretudo simbólica (vinculadas, por exemplo, ao volume e à estrutura dos capitais que seus diferentes membros possuem) e suas lutas pela conservação ou transformação dessas relações de força" (Bourdieu, 1996, p.130). [...] a não ser levando em conta a estrutura das relações de força entre os membros do grupo familiar funcionando como *campo* (e, portanto, a história da qual esse estado é o resultado), estrutura que estará sempre em jogo nas lutas no interior do **campo doméstico**. Mas o funcionamento da unidade doméstica como campo encontra seu limite nos efeitos da dominação masculina que orientam a família em direção à lógica do *corpo* (a integração podendo ser um efeito da dominação) (Bourdieu, 1996, p. 132, grifo nosso).



Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* Rstudio.

Para uma compreensão abrangente da configuração do nosso mapa, é fundamental começar pela análise das posições das categorias das variáveis suplementares, bem como dos/as docentes no campo, etapa fundamental, pois as categorias relacionadas às práticas docentes desempenharam um papel essencial como pontos de referência de nossa pesquisa, nos ajudando a compreender como as variáveis ativas, que estão intrinsecamente ligadas às propriedades sociais, tendem a influenciar as variáveis suplementares, associadas às práticas do ensino da Temática Étnico-Racial.

O Quadro 19 apresenta as relações das posições e suas representações percentuais entre os/as docentes, juntamente com as variáveis suplementares associadas a esses perfis. Este quadro baseia-se na interpretação lógica das polarizações derivadas dos eixos do mapa para oferecer uma perspectiva relacional dos/as docentes no campo.

Quadro 19 – Perfis lógicos e representações das posições dos/as docentes no mapa.

<i>Relação de posição no mapa</i>	<i>Representação lógica³²</i>	<i>Representação %</i>
- <i>Capital cultural (e) + Engajamento</i>	- \wedge +	30
+ <i>Capital cultural (e) - Engajamento</i>	+ \wedge -	20
+ <i>Capital cultural (e) + Engajamento</i>	+ \wedge +	20
- <i>Capital cultural (e) - Engajamento</i>	- \wedge -	30

Fonte: Elaboração própria.

Depreende-se que dentre os/as docentes envolvidos na pesquisa, 30% assumem posições relacionais do tipo - \wedge + no campo. Tal relação sugere índices negativos de capital cultural específico e positivos de engajamento com o ensino da Temática Étnico-Racial; 20% assumem posições inversas, sendo elas do tipo + \wedge -, ou seja, apresentam índices positivos de capital cultural específico e negativos de engajamento.

Por outro lado, 20% dos/as docentes assumem posições relacionais do tipo + \wedge +, sugerindo índices de capital cultural específico e de engajamento positivos; 30% assumem, inversamente, uma posição do tipo - \wedge -, o que sugere índices negativos em direção de ambos rótulos;

Com efeito, no sentido do eixo 1, da esquerda para a direita (Capital Cultural Específico), as categorias "Essenc" (Essencialista) e "Disc" (Discriminatória), respectivamente correspondentes às variáveis "A2" (modo de abordagem do binômio 2³³) e "A3" (modo de abordagem do binômio 3³⁴), ocupam uma posição bastante expressiva ao estarem localizadas na extremidade esquerda do mapa, uma região caracterizada pelo menor volume de capital cultural específico. Por outro lado, no sentido do eixo 2, de baixo para cima (Engajamento com a Temática Étnico-Racial), essas categorias assumem posições positivas, formando assim uma relação do tipo - \wedge +, o que sugere uma tendência dos/as docentes associados/as a elas estarem positivamente engajados com a Temática Étnico-Racial, apesar de seu baixo volume de capital cultural específico.

As categorias "A1au", "A2au" e "A3au", que correspondem à ausência de abordagem da Temática Étnico-Racial, ocupam posições positivas no sentido do eixo 1, enquanto que no eixo 2, assumem posições significativamente negativas. Essa relação caracterizada por um padrão + \wedge -, sugere que os/as docentes associados a

³² No contexto da lógica matemática o conectivo "E" é representado pelo símbolo " \wedge ".

³³ Que podem ser: Reflexivo, Essencialista ou Ausente.

³⁴ Que podem ser: Afirmativo, Discriminatório ou Ausente.

essas categorias tendem a possuir maior volume de capital cultural específico, e ao mesmo tempo serem menos engajados com o ensino da Temática Étnico-Racial.

As demais categorias das variáveis suplementares, ligadas à prática do ensino da Temática Étnico-Racial e destacadas pela elipse menor do Gráfico 6, estão posicionadas da seguinte maneira: aquelas associadas às variáveis de Modo de Abordagem (A1, A2 e A3), ou seja, “Fund” (Fundamental), “Tang” (Tangencial), “Reflex” (Reflexiva) e “Afir” (Afirmativa), aparecem agrupadas próximas ao centro, sugerindo que esses são os tipos de abordagem mais comuns entre os/as docentes.

Nota-se que, com exceção da categoria “Tang” (Tangencial), que ocupa uma posição negativa do tipo $- \wedge -$, as demais, inversamente, ocupam posições positivas do tipo $+ \wedge +$, sugerindo que os/as docentes associados/as a elas, tendem a possuir mais engajamento com a Temática Étnico-Racial e mais capital cultural específico. Esse agrupamento enfatiza que as disposições dos/as docentes associados a essas variáveis são semelhantes, possuindo um *habitus* ajustado, uma vez que essas categorias estão ligadas àquelas práticas legitimadas pelo campo e determinadas pelas legislações educacionais.

Já em relação às categorias das variáveis ligadas à frequência da Temática Étnico-Racial, destacadas pela elipse maior do Gráfico 6, estas aparecem um pouco mais afastadas do centro e com relativas distâncias entre si. Suas posições relacionais no mapa podem ser descritas da seguinte maneira: a categoria “Pf” (Pouco frequente), assume uma posição do tipo $- \wedge +$, ou seja, negativa no sentido do eixo 1 e positiva no sentido do eixo 2. A categoria “Mf” (Muito frequente) também assume uma posição do tipo $- \wedge +$. Tais posições evidenciam que os/as docentes associados a essas duas categorias, por um lado, tendem a possuir um baixo volume de capital cultural específico. Apesar disso, por outro, tendem a possuir mais engajamento com a Temática Étnico-Racial.

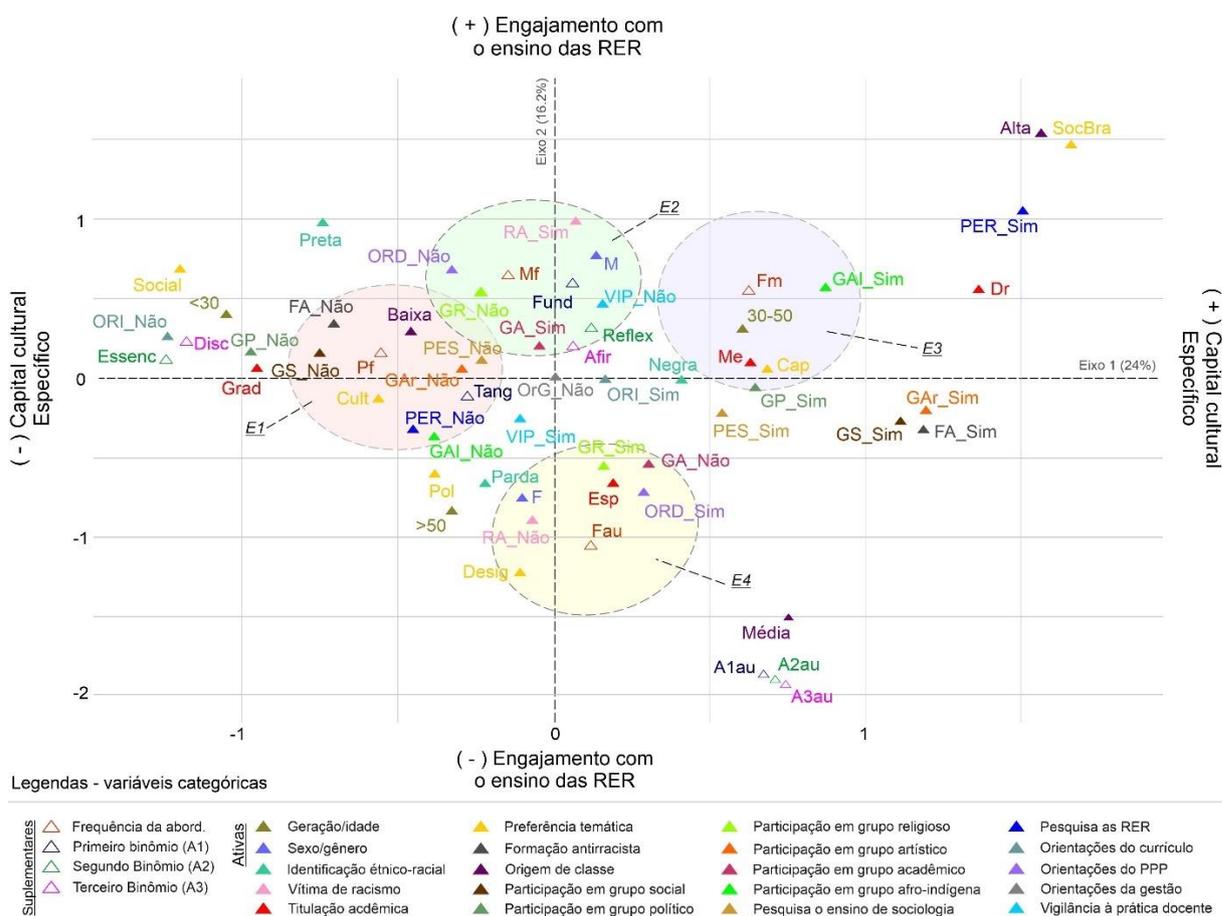
Em relação à categoria “Fm” (Frequência mediana), observamos que ela assume uma posição relacionalmente positiva do tipo $+ \wedge +$, indicando que os/as docentes associados/as a ela, possuem mais engajamento com a Temática Étnico-Racial e mais capital cultural específico ao mesmo tempo. Por fim, a categoria “Fau” (Frequência ausente), assume uma posição positiva no sentido do eixo 1 e negativa

no sentido do eixo 2, ou seja, uma relação do tipo + \wedge -, indicando mais capital cultural específico e menos engajamento dos(os) docentes associados/as a essa categoria.

Essa primeira análise revela que possuir mais capital cultural específico não implica, necessariamente, maior engajamento com a Temática Étnico-Racial. O contrário também se aplica, pois observamos que um/a docente com baixos índices de volume de capital cultural pode, ao mesmo tempo, demonstrar alto nível de engajamento.

No que se segue, buscamos compreender como as propriedades sociais (variáveis ativas), incidem no *modus operandi* dos/as docentes, isto é, em suas práticas do ensino da Temática Étnico-Racial (variáveis suplementares). O Gráfico 7 ilustra visualmente o nosso mapa com todas as categorias de variáveis ativas e suplementares impressas.

Gráfico 7 – Representação fatorial das categorias de variáveis ativas e suplementares.



Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* Rstudio.

No que se refere às nossas inferências acerca das categorias associadas à variável “Ger” (Geração/Idade), notamos que a geração com menos de 30 anos (< 30),

assume uma posição do tipo - Λ +, indicando menos capital cultural específico e maior engajamento com a Temática Étnico-Racial.

O caso do professor Wega, 26 anos de idade, licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) desde 2021, é um bom exemplo dessa posição, segundo o que depreendemos de parte de seu relato.

Wega: Eu sou de Alagoas mesmo. Nasci em Rio Largo, especificamente em uma zona rural. Fiquei lá até os meus 7 anos. Desde que eu saí de Rio Largo, eu fui para uma região próxima, que já era uma metrópole, próxima de Maceió, que é a Satuba. Eu fui [para Satuba] com os meus avós, e com a minha mãe, mais em pouco tempo ela veio a falecer, quando eu tinha 8 anos. E aí eu fui deslocado com meus avós. Em Satuba eu fiz o meu ensino fundamental. O ensino médio foi na rede federal, já em Maceió, no IFAL. E a gente era de classe baixa, do ponto de vista geográfico, uma cidade considerada periférica, porém próximo da Capital. Em termos étnico-raciais, somos pretos.

No que se refere ao engajamento com a Temática Étnico-Racial em sala de aula, notamos que, apesar de não possuir formação formal específica sobre ensino das Relações Étnico-Raciais e de não pertencer a movimentos políticos e sociais ligados à questão racial, o professor Wega demonstra disposições claras em relação à abordagem pedagógica do tema em questão, pois, notamos, tanto na análise de seu plano de disciplina quanto durante a entrevista, que esse professor está entre os *docentes que tendem a abordar a Temática Étnico-Racial com muita frequência, de modo fundamental, reflexivo e afirmativo.*

Wega: [...] estou trabalhando agora... eu já escolhi, por exemplo, a temática do racismo, cultura e multiculturalismo. Separei um bimestre só para tratar essas questões, porque, a princípio, não é só falar de racismo, tem que fazer uma revisão da história, a colonização portuguesa no Brasil, então eu dedico uma sessão para tratar essas questões. [...] Eu já assumo que você tem que se posicionar em todos os momentos. Não só no mês de novembro, mas em aulas que, por exemplo, não dialogam diretamente com aquela temática, mas atravessam de forma transversal, como por exemplo, de estratificação, questão de socialização.

A geração com idade entre 30 e 50 anos (30-50), aparece representada pela posição do tipo + Λ +, sugerindo índices positivos em relação ao volume de capital cultural específico e engajamento com a Temática Étnico-Racial.

O exemplo mais emblemático é o caso do professor Fobos, 34 anos, licenciado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Educação pela UFAL, que, durante a entrevista, trouxe o seguinte relato:

Fobos: Eu nasci aqui em Maceió, só nasci. Mas cresci... sou do interior de Alagoas, uma cidade chamada Atalaia, então eu morei lá até os nove anos de idade. A gente chega em noventa e nove aqui em Maceió, pra morar na periferia de Maceió. Inclusive aqui dessa

universidade. Então a Universidade, ela faz parte do meu contexto de socialização desde da infância, né? Porque, tem uma escola principal aqui dentro e eu fui estudar lá. Então comecei aqui e terminei aqui né, do fundamental até o doutorado. E aí a gente chega aqui em noventa e nove, pra morar na periferia de Maceió... Nesse lugar, aí, né? Que marca muito a minha infância. Meu pai, na época, ele trabalhava como vigilante de usina, já foi cortador de cana e minha mãe é doméstica. E aí não tinha emprego. Aquela lógica, né? Do Rural, sair do campo e vim pra cidade pra melhoria de emprego, né? Mas a gente sofreu muito aqui em relação a questão de conseguir sobreviver e se manter. [...] o período da minha escolarização na escola aqui da UFAL. Lembro até o nome das professoras, né? Na terceira série. Pra mim sempre foi um a educação, por mais que naquele período, não compreendia o que era isso, mas, eu sempre gostei de estudar. Então, pra mim ela [a educação] sempre foi, mais tarde eu fui entender, uma possibilidade de mudança, né? De que eu não queria reproduzir aquilo que era da minha família, ser cortador de cana ou algo do tipo. Então, assim, eu sempre gostei de estudar e sempre me destaquei de alguma maneira. Nós somos três lá em casa. Eu, as duas irmãs, meus pais... minha mãe fez até a quinta série (antigo sistema) e meu pai eu acho que fez até a segunda série (antigo sistema). Aí, depois, trabalhando em empresas aqui de construção civil, teve o programa do Sesi. Aí ele foi alfabetizado, mas com muita dificuldade, ainda. Então, a educação pra mim sempre foi um Sul, não Norte, mas o sul de possibilidades, né? E aí, eu tenho muitas memórias boas da minha infância no período de escolarização, né? Inclusive, eu tava até retomando as ideias com os colegas, que a minha primeira experiência, por exemplo, de cinema foi aqui, dentro da UFAL. Então, como a escola fica dentro da UFAL, eu acho que era sextas-feiras que tinha isso. Aí a gente vinha da escola até a reitoria. O professor levava a gente pro auditório, tem um telão lá, botava projetor... A gente nem sabia o que era projetor, mas a gente... iam todas as crianças assistir lá, né? Era nossa experiência de cinema, então era sempre muito encantador pra mim. Muito encantadora essas experiências escolares nesse período, né? Depois ele começa a complicar, porque aí a questão racial começa a me atravessar enquanto um menino pobre, negro dentro do contexto escolar.

Infere-se, a partir desse caso, que, em função de pertencerem a uma geração intermediária, há uma possibilidade maior das pessoas entre 30 e 50 anos, terem adquirido quantitativamente mais conhecimento acadêmico (genérico e específico) do que as pessoas da geração com menos de 30 anos. Isso justifica, em parte, a posição positiva, no campo, da geração intermediária (30-50), a respeito do volume de capital cultural e de engajamento com a Temática Étnico-Racial.

No caso específico do professor Fobos, que também está entre os *docentes que tendem a abordar a Temática Étnico-Racial com muita frequência*, de modo *fundamental, reflexivo e afirmativo*, seu engajamento também está associado à sua forte participação política e social em grupos ligados ao Movimento Negro de Alagoas e por ser pesquisador da temática das cotas raciais.

Fobos: Eu sempre fui da militância, né? Durante o mestrado fiz parte da luta, associação de negros e negras da UFAL. Faço parte do instituto do negro de Alagoas. Faço parte da bancada negra. No mestrado, pesquisei as ações afirmativas e as cotas, aqui na UFAL. E no doutorado também, só que no Mestrado, a gente tentou fazer uma pesquisa que apontasse a partir do PAAF, que é o programa de ações afirmativas da UFAL, [...] os reflexos das cotas raciais em dois cursos da UFAL: Medicina e Direito (risos). Entender

quais seriam as tensões em torno do processo de implementação e para os cotistas desses dois cursos.

Já a geração com mais de 50 anos (>50), esta assume uma posição do tipo - Λ -, sugerindo índices negativos em relação aos dois rótulos do mapa. Nesse caso, um exemplo emblemático pode ser extraído do caso da professora Margarida, 57 anos de idade, licenciada em Ciências Sociais pela UFAL.

Margarida: Eu nasci em Aracaju, né? Os meus pais são daqui de Alagoas. De Penedo e os meus pais, eles não frequentaram a escola. Meu pai, eu não conheci. Meu pai faleceu. Eu tinha um ano de idade, não cheguei a conhecer, mas o que eu sei dele é que ele era tecelão. Minha mãe também era tecelã. Minha mãe não frequentou a escola. Minha mãe ela sabia ler. Ela sabia escrever, mas muito funcional mesmo. E eu nasci em 26 de novembro de 1965. Já tenho 57 anos, né? E assim a minha infância foi parte em Aracaju, parte aqui em Maceió, mas vivi em outros estados também. Vivi na Bahia também quando criança, mas muito pouco. [...] eu fui a única que estudei na minha família, minha família era realmente ignorante, nessa questão da educação escolar. Eu estudei em Aracaju, estudei um pouco aqui. Depois, quando eu cheguei em Aracaju e... eu fiz o meu primeiro grau, que era primário, antigamente. O meu segundo grau eu já fiz aqui [em Alagoas]. E o que me marcou assim na minha infância, na minha vida escolar, foi que eu fui uma aluna assim... Eu considero assim, eu como professora, hoje eu considero que eu fui uma aluna notável, porque assim eu sempre gostei muito de estudar. [...] No meu registro de nascimento, tem que eu sou parda, mas eu me considero negra.

A despeito do seu engajamento com a temática, apesar de não possuir nenhuma formação específica e de não ter participações em grupo políticos ou sociais, ligados ou não às questões étnico-raciais, notamos que mesmo assim, a professora Margarida está entre os *docentes que tendem a abordar a Temática Étnico-Racial com frequência mediana, de modo fundamental, reflexivo e afirmativo.*

Margarida: Eu gostaria de levar os alunos numa comunidade indígena... eu gostaria, porque os alunos, são muito do senso comum. Eu digo, não é índio, é indígena. "É porque os selvagens..." Digo: eles não são selvagens. Então eu gostaria de levar eles pra eles verem a realidade como ela é. Por exemplo, eu gostaria muito de levar os alunos para a aldeia que eu, que eu trabalhava. A gente estava estudando a lógica e o comportamento reprodutivo deles. Eu gostaria de levar os alunos pra ele conhecer os índios. Ver que o índio não é de pena, não é de pele vermelha, sabe? Não é o que a mídia mostra, como na questão da religião que eles têm muito preconceito, com a questão da religião, da umbanda, do candomblé. Outro dia e a aluna fez um comentário muito infeliz, né? Sobre a questão que ela ia passando e tinha lá umas comidas, que ela achava que era a mulher fazendo macumba pra mãe dela. E eu fui explicar pra ela que aquilo não era macumba, sabe? Você sabe o que é esse ritual? O que significa esse ritual? Não? Vou lhe dizer, aí eu fui explicar pra ele o que era aquele ritual e que ela tava sendo preconceituosa, que não tinha nada a ver com macumba. E essas coisas. Eu gostaria de abordar mais o racismo, a questão do índio, do negro e da mulher.

A partir da análise geracional, depreende-se que a geração mais nova tende a possuir disposições positivas em relação ao ensino da Temática Étnico-Racial, apesar de terem menos capital cultural (específico e genérico) em comparação com a geração

intermediária. A geração cujas pessoas têm entre 30 e 50 anos (intermediária), é aquela que tende a possuir mais capital cultural (específico e genérico) e mais engajamento, tornando-a a geração cujo *habitus* é o mais ajustado às regras do campo, quando falamos do ensino da Temática Étnico-Racial, o que significa que suas abordagens tendem a ser, em grande parte, fundamentais, reflexivas e afirmativas. Já a geração “mais velha”, por sua vez, tende a ser formada por docentes com menos capital cultural (específico e genérico) e menos engajamento, o que pode indicar uma ausência de disposições inclinadas ao ensino desejado da Temática Étnico-Racial em sala de aula.

A despeito da autoidentificação étnico-racial, temos as seguintes relações de posição: 20% declaram-se pretos/as e ocupam uma posição do tipo - \wedge +, sugerindo índices negativos de capital cultural específico e positivos de engajamento. Dentre os/as docentes que se declaram pardos/as e assumem uma posição do tipo - \wedge -, temos uma representação de 30%, sugerindo que entre essas pessoas o *habitus* inclinado ao ensino adequado da Temática Étnico-Racial é ausente; 50% declaram-se negro/as e assumem uma posição do tipo + \wedge -, no mapa, sugerindo mais capital cultural específico e menos engajamento com a temática.

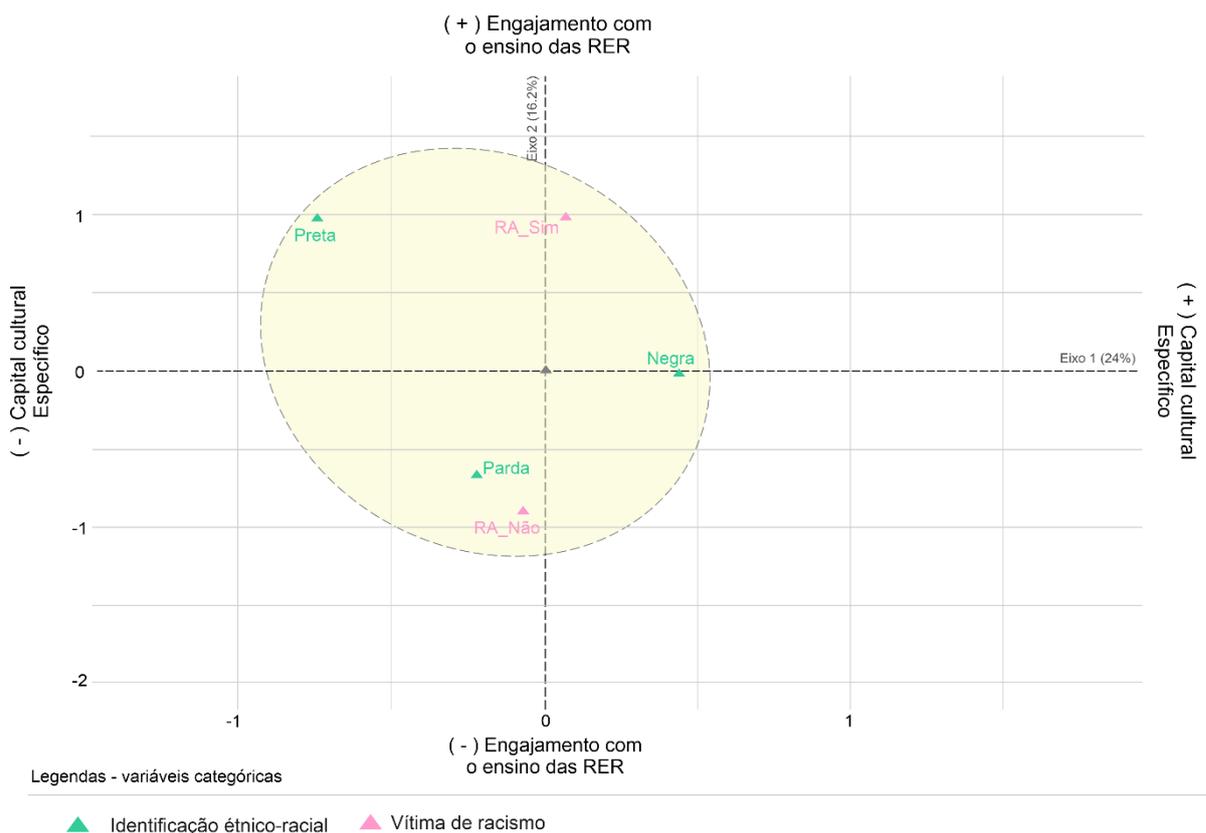
No primeiro caso, referente às pessoas autodeclaradas pretas, uma possível interpretação para explicar a posição positiva em relação ao engajamento, ainda que a posição relativa ao capital cultural específico seja negativa, é a própria consciência identitária, pois à medida que o/a docente se identifica com um grupo étnico ele/a tende a se identificar com os assuntos relacionados a esses grupos. Isso é evidenciado pela perspectiva no professor Wegga, que se autodeclara uma pessoa preta.

Wegga: eu acredito que a princípio o professor tem que se colocar. Como aquele que defende a causa. Principalmente, claro, que isso vai muito da sua orientação e do seu *recorte racial*. Eu percebo que muitos professores que são brancos eles abordam a temática de forma mais neutra, como um componente a se trabalhar em novembro.

Nessa mesma lógica, podemos pensar os casos das pessoas autodeclaradas pardas, uma vez que esses/as docentes talvez não tenham uma forte ligação com as questões étnico-raciais, justamente por possuírem peles mais claras e, por isso, estarem menos suscetíveis às implicações sociais experimentadas por pessoas de pele retinta, como, por exemplo, o racismo. Tal questão foi confirmada pela ACM, pois ao olharmos

para a correspondência entre as categorias “ID” (Identidade étnico-racial) e “RA” (Racismo), percebemos que à medida que a autodeclaração tende a apontar para a pele mais escura, os casos de racismos tendem a ser gradativamente mais elevados, conforme se verifica no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Correspondência entre as variáveis Identidade étnico-racial (ID) e Racismo (RA).



Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* Rstudio.

Numa lógica inversa, as pessoas autodeclaradas negras, no contexto dessa pesquisa, apesar de suas autodeclarações étnico-raciais apontarem para peles escuras, vemos uma posição intermediária em relação ao engajamento com a Temática Étnico-Racial, ainda que essa posição seja negativa e que seus volumes de capital cultural específico sejam positivos. Contudo, aqui cabe uma observação importante. As classificações étnico-raciais atenderam ao critério da autodeclaração. Nesse sentido, percebemos a presença de pessoas de pele clara e pessoas de pele escura que se declararam negras. Como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica o grupo dos negros como sendo composto por pessoas pretas e pardas,

optamos por considerar tais autodeclarações. Contudo, essa questão influenciou a posição de pessoas autodeclaradas negras, que algumas vezes ocuparam um lugar intermediário no mapa.

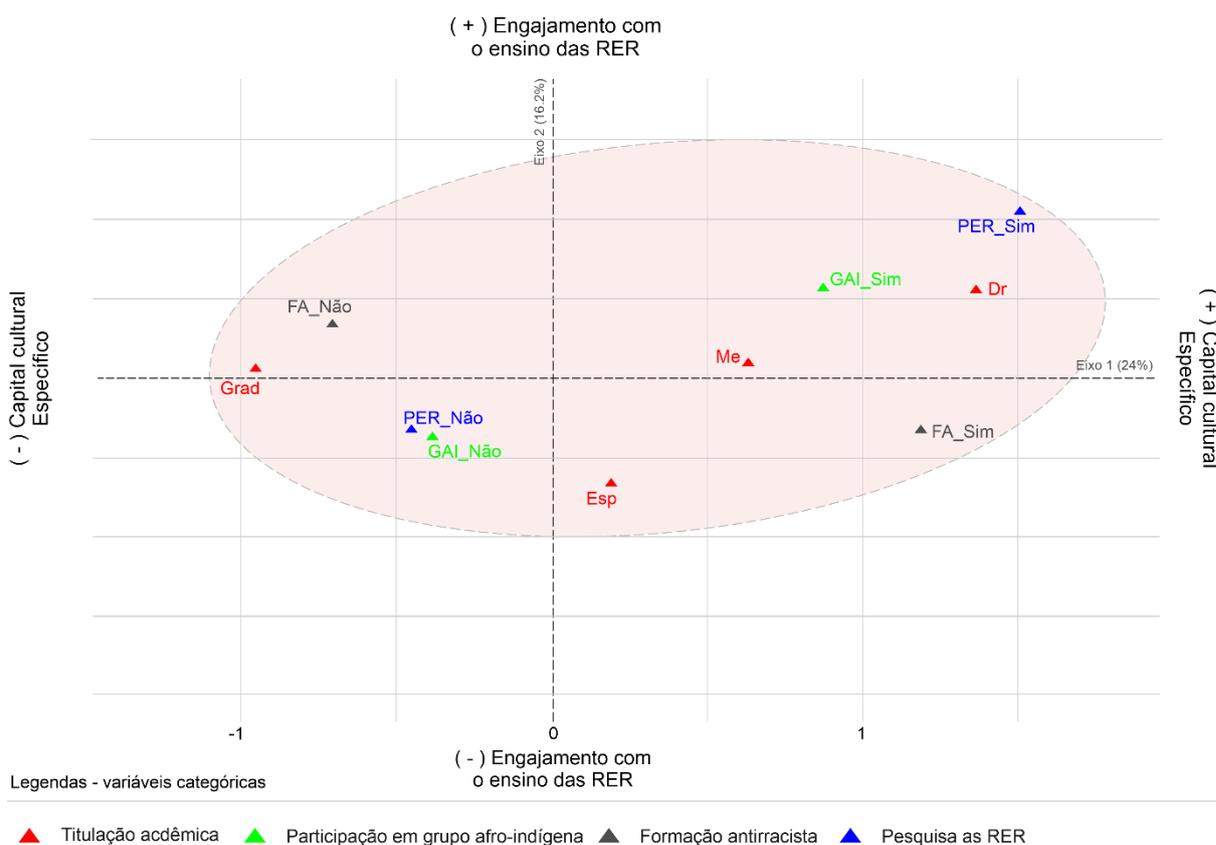
Em relação às categorias “Baixa”, “Média” e “Alta” ligadas à variável “Ocl” (Origem de classe), estas tendem à seguinte correspondência: aquelas associadas aos/as docentes que declararam pertencer à classe média (20%), assumem no mapa posições do tipo + \wedge -. Em relação aquelas categorias associadas aos/as docentes que declararam pertencer à classe baixa (70%), assumem uma posição do tipo - \wedge +. Dentre aquelas categorias associadas aos/as docentes que se declaram como classe alta (10%), assumem uma posição do tipo + \wedge +. Tal correspondência aponta para uma questão de classe, ao passo que à medida que o/a docente é originário das classes baixas, quer dizer, que são filhos da classe trabalhadora, tendem a assumir posições que indicam engajamento positivo com a Temática Étnico-Racial, isto é, tendem a possuir mais disposições a ensinarem essa temática no âmbito de suas aulas, apesar de também estarem posicionados em regiões do mapa cujo índice de capital cultural específico é negativo. Uma interpretação possível consiste no fato de que as implicações sociais de classe, como, por exemplo, a pobreza e a desigualdade, tendem a sensibilizar aqueles/as docentes mais suscetíveis a elas. Conforme podemos constatar a partir do relato do professor Altair que apesar de ter pele clara e se declarar como uma pessoa parda, é oriundo de uma família pobre, tendo declarado que a vila onde morava em sua infância era uma “espécie de cortiço”.

Altair: Então, embora eu tenha nascido no Bio [Benedito Bentes], eu morava numa região que que era... não era bem o Benedito Bentes, era uma divisão entre Cidade Universitária e Benedito Bentes. E assim, foi lá que eu passei toda a minha vida praticamente, né? Era uma vila, uma espécie de cortiço. [...] e na minha escola, muita coisa me marcou. Mas é com relação, sempre, ao que remete a esse lance da desigualdade [...] me marca muito e essa coisa, por exemplo, esse lance de você quedação para as Relações Étnico-Raciais ter sempre o melhor material escolar essas paradas, sabe? E embora seja escola pública, eu via muito que a galera... tinha muitos colegas lá que vinham de escolas particulares.

Nesse caso, percebemos que por ter tido uma infância muito simples em termos econômicos, estando suscetível a uma realidade desigual, o professor Altair tende a se engajar em assuntos que o remete a essa situação, levando, inclusive, esse compromisso para as suas aulas de Sociologia.

Cabe chamar atenção para a correspondência existente entre o acúmulo de capital cultural institucional (conferido pelos títulos) e o capital cultural específico (associado ao conhecimento das Relações Étnico-Raciais). Pois à medida que aumenta o volume de capital cultural específico, aumenta também o volume de capital cultural institucional e vice-versa, conforme se observa no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Correspondência entre capital institucional (títulos) e capital cultural específico (associado à formação étnico-racial, formal ou informal).



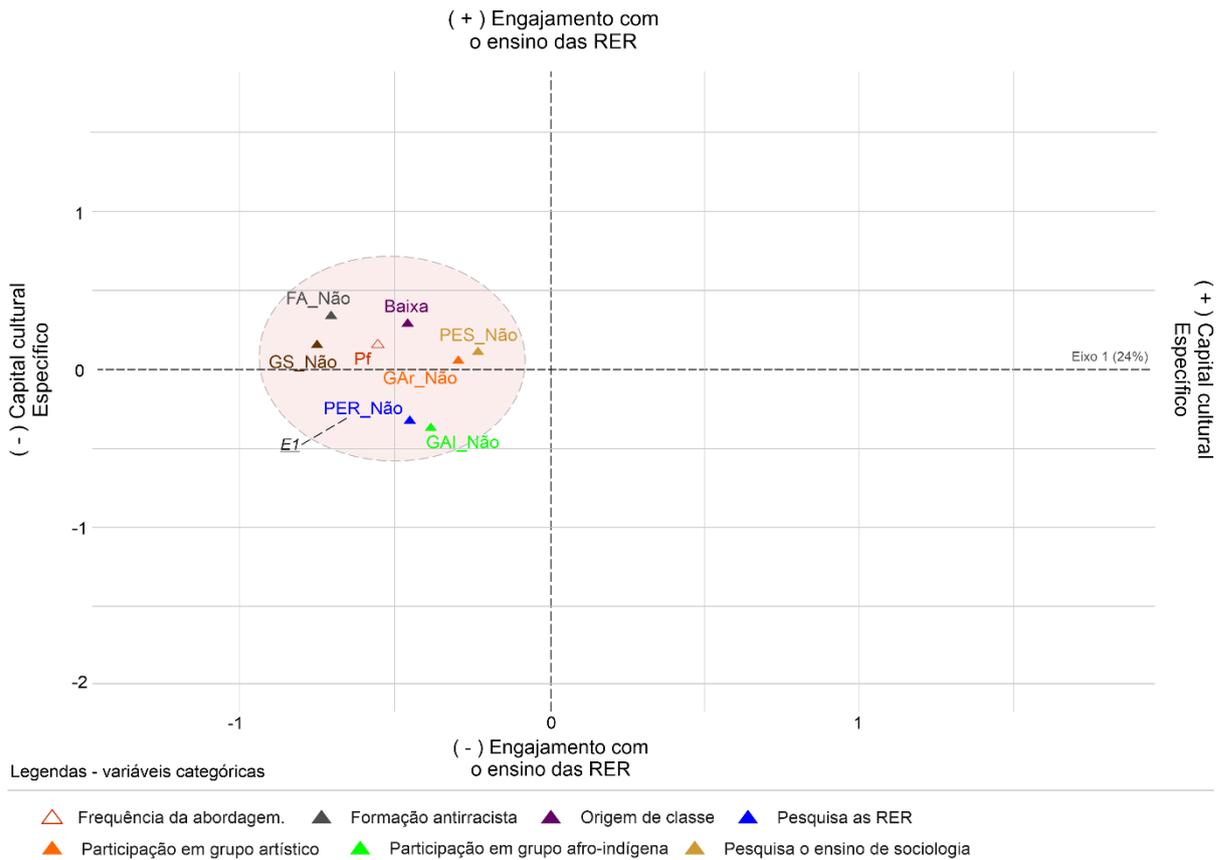
Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* Rstudio.

Observa-se, com relação à variável “Titulação acadêmica”, que as seguintes posições podem ser associadas aos/as docentes em relação às suas titulações: graduados/as (- \wedge +); especialistas (+ \wedge -); mestres e doutores/as (+ \wedge +). Nesse recorte analítico, é possível dizer, em nosso contexto específico, embora essa não seja uma relação intrínseca, que quanto maior é a titulação acadêmica do/a docente, maior é

seu conhecimento acerca da Temática Étnico-Racial, isto é, maior é o seu volume de capital cultural específico.

Quando deslocamos nossas análises para as correspondências de atração entre as categorias de variáveis ativas e suplementares, representadas no Gráfico 10, destacadas pela elipse *E1*, em torno da categoria suplementar “Pf” (Pouco frequente), observamos uma relação de proximidade entre sete categorias ativas, são elas: “FA_Não”, “Baixa”, “PER_não”, “PES_Não”, “GS_Não”, “GAr_Não” e “GAI_Não”. Esse agrupamento categorial sugere que as propriedades sociais ou variáveis ativas que mais influenciam os perfis classificados como *docentes que tendem a abordar a Temática Étnico-Racial com pouca frequência*, tendem a ser aquelas associadas à ausência de formação específica em Educação para as Relações Étnico-Raciais; à ausência de envolvimento com pesquisas sobre a Temática Étnico-Racial e sobre a temática do Ensino de Sociologia; às pessoas que se declaram oriundas da classe baixa; e por fim, à ausência de envolvimento com grupos ou movimentos sociais, culturais e/ou afro-indígenas.

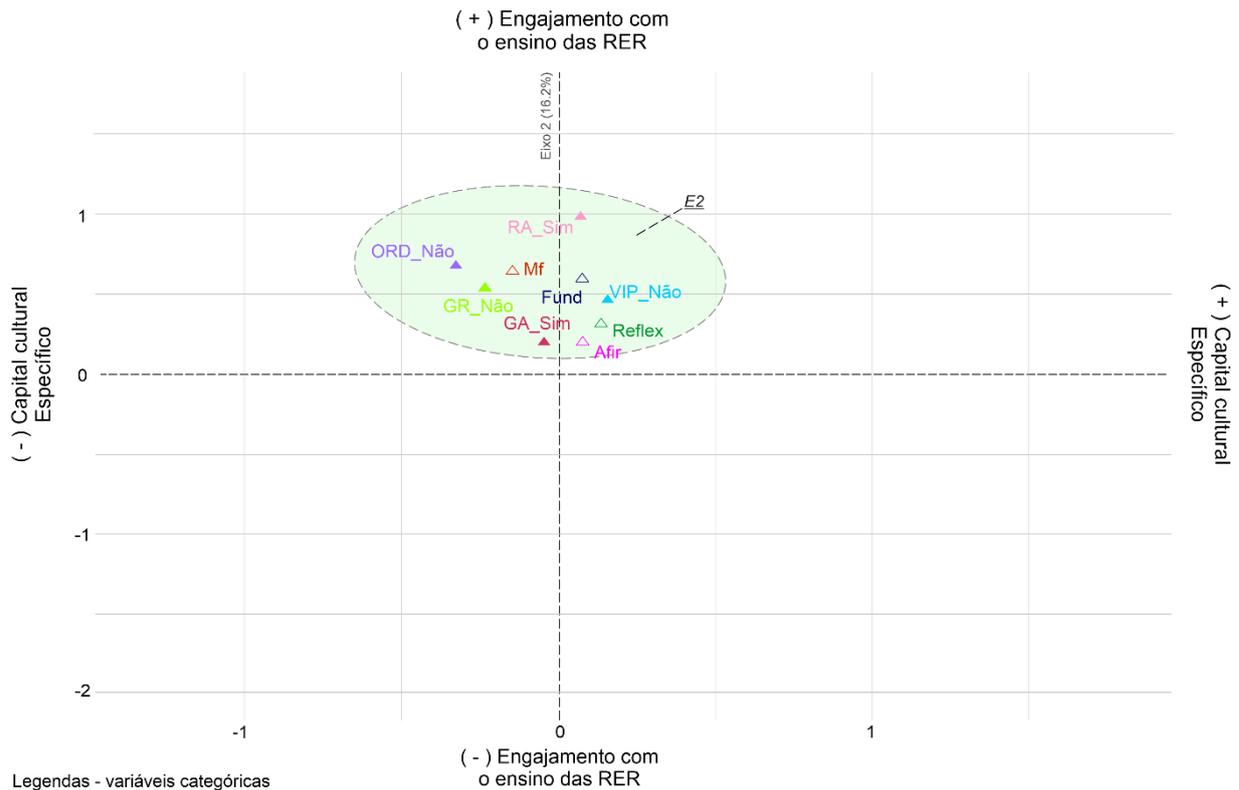
Gráfico 10 – Relação de atração entre o grupo E1 de categorias ativas em torno da categoria suplementar Pf ou Poco frequente (relacionada à frequência com que a temática é abordada pelo/a docente).



Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* Rstudio.

Por outro lado, no Gráfico 11, gravitando em torno da categoria “Mf” (Muito frequente), destacadas pela elipse *E2*, observamos uma relação de proximidade entre cinco categoriais. São elas: “RA_Sim”, “ORD_Não”, “GR_Não”, “GA_Sim” e “VIP_Não”. Esse agrupamento indica que as propriedades sociais ou as variáveis ativas que mais influenciam as práticas dos/as docentes que tendem a abordar a *Temática Étnico-Racial com muita frequência*, tendem a ser aquelas associadas às pessoas que se declararam vítimas de racismo; à ausência de orientações advindas diretamente dos PPPs; ao não envolvimento com grupos religiosos; ao envolvimento com grupos acadêmicos e estudantis; e por fim, à ausência de práticas de vigilâncias promovidas pela gestão das instituições em relação às atividades pedagógicas.

Gráfico 11 – Relação de atração entre o grupo E2 de categorias ativas em torno da categoria suplementar Mf ou Muito frequente (relacionada à frequência com que a temática é abordada pelo/a docente).



- | | | | | |
|---------------|------------------------|--------|-----------------------------------|--------------------------------|
| Suplementares | △ Frequência da abord. | Ativas | ▲ Vítima de racismo | ▲ Orientações do PPP |
| | △ Tipo de abordagem 1 | | ▲ Participação em grupo acadêmico | ▲ Vigilância à prática docente |
| | △ Tipo de abordagem 2 | | ▲ Participação em grupo religioso | |
| | △ Tipo de abordagem 3 | | | |

Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* Rstudio.

Além disso, cabe ressaltar que dentre esses elementos, há nesse agrupamento, outras três categorias de variáveis suplementares: “Fund” (Fundamental), “Reflex” (Reflexiva) e “Afir” (afirmativa). A presença dessas categoriais, sugere que os/as docentes que tendem a abordar a *Temática Étnico-Racial com muita frequência*, também tendem a ser aqueles que a abordam de maneira fundamental, reflexiva e afirmativa. Tal agrupamento pode ser classificado como um conjunto de docentes com *habitus* ajustados, ou seja, cujo *habitus* está em conformidade com o campo (no que se refere às regras ligadas ao ensino da *Temática Étnico-Racial*), fazendo com que tudo funcione de acordo com as regras estabelecidas. Chamamos atenção para um dado interessante envolvendo a categoria da variável “ORD”, associada às orientações diretas passadas através dos PPPs. Nesse agrupamento, tal variável tende a não influenciar, ou a influenciar muito pouco, o grau de engajamento dos/as docentes, evidenciando que outras propriedades

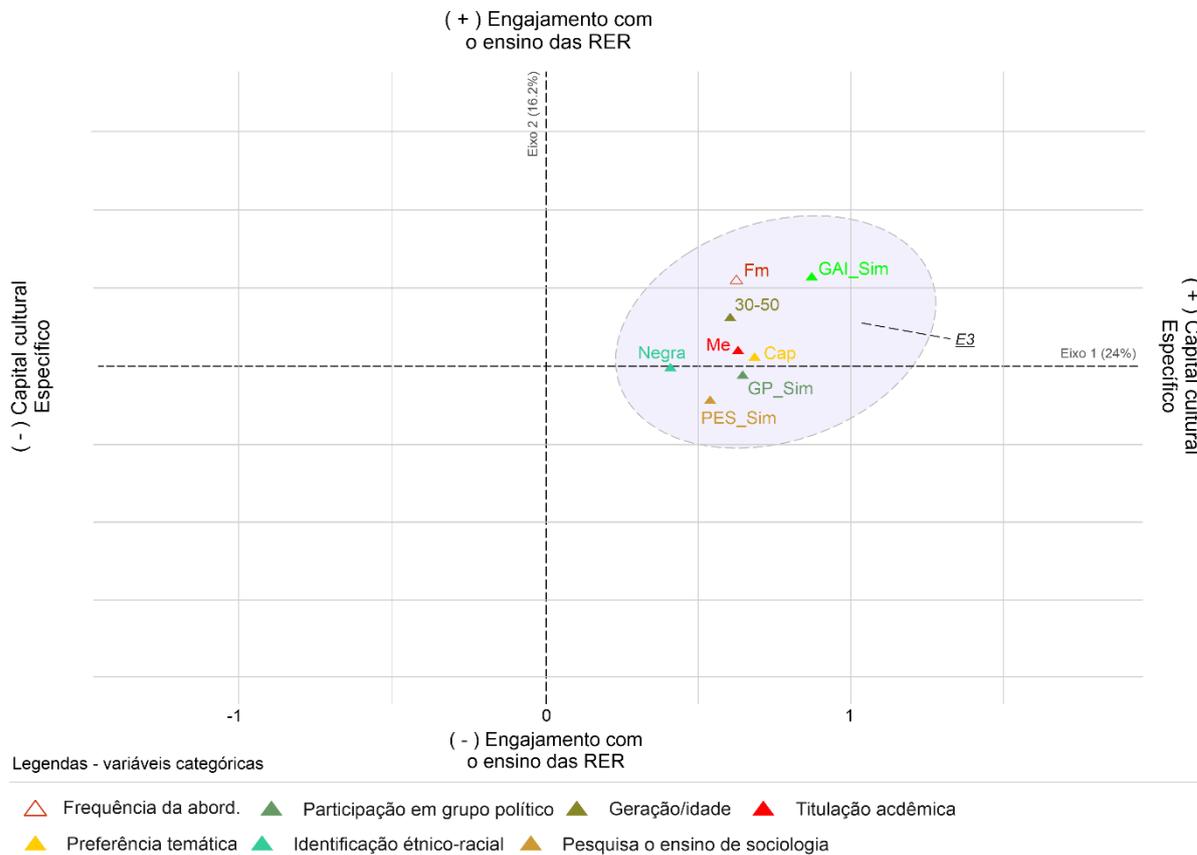
sociais ligadas às trajetórias dos/as docentes, tendem a influenciar mais as suas respostas que as regras explícitas, o que reforça uma importante característica do *habitus*, mencionada por Bourdieu, pois o *habitus* tende “de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (Bourdieu, 2009, p. 90).

Conforme vimos a pouco, em relação à variável categórica relacionada ao racismo “RA” e presente no agrupamento *E2* (Gráfico 11), ao que tudo indica, essa categoria opera como uma propriedade social relevante no que concerne a tomada de consciência e de posição dos/as docentes, contribuindo para tornar suas práticas mais engajadas, conforme é possível notar, não só no mapa, mas também por meio do relato do professor Fobos, uma pessoa autodeclarada negra e que em sua trajetória acadêmica foi alvo de uma série de práticas racistas, conforme ele mesmo retrata.

Fobos: A academia é isso, a academia é branca, eurocêntrica. A lógica dela é de colocar em destaque as vantagens da própria branquitude. Pra mim é isso. Mas aí eu assumo um outro lugar, né? Do tipo assim: agora eu quero estar dentro. Agora vão ter que me engolir, sabe? Então isso pra mim foi uma virada de concepção muito grande. Dizer assim: agora eu quero enfrentá-los e isso tudo e eu posso te dizer que é o que define pra mim. É porque eu tenho uma arma, que é a que eles usam, que é o título. Por mais que o meu título não tenha valor pra eles. Mas dentro da lógica do sistema, ele tem uma validade entende? Então assim, eles vão ter que lutar do ponto de vista da concorrência com igual. Por mais que eles, não me veem como igual. Mas isso pra mim me iguala.

Em relação às categorias de variáveis ativas que aparecem relativamente próximas à categoria “Fm” (Frequência mediana) e que foram destacadas pela elipse *E3* (Gráfico 12), esse agrupamento de categorias apresenta uma relação de atração, entre sete categorias: “GAI_Sim”, “GP_Sim”, “30-50”, “Me”, “Cap”, “Negra” e “PES_Sim”. Tal agrupamento sugere que as propriedades sociais que mais influenciam a prática dos/as docentes que tendem a abordar a *Temática Étnico-Racial com frequência mediana*, são aquelas associadas ao envolvimento com grupos ou movimentos afro-indígenas e políticos; aos/as docentes que possuem entre 30 e 50 anos de idade e que possuem o mestrado como a titulação acadêmica mais alta; aos/as docentes que tem como preferência temática o capitalismo; aos/as docentes autodeclarados/as como pessoas negras; e por fim, ao envolvimento com pesquisas ligadas ao ensino de Sociologia.

Gráfico 12 – Relação de atração entre o grupo E3 de categorias ativas em torno da categoria suplementar Fm ou Frequência mediana (relacionada à frequência com que a temática é abordada pelo/a docente).



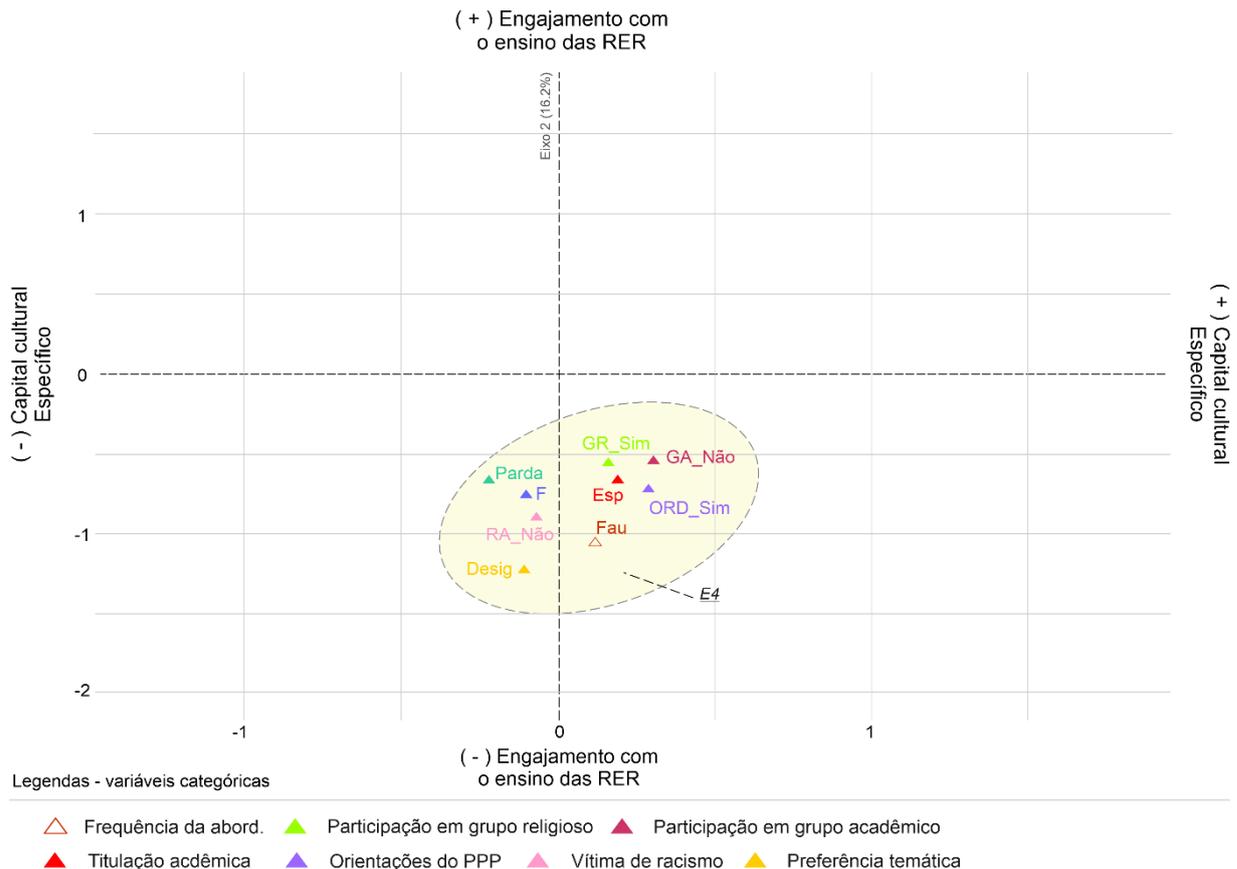
Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* Rstudio.

Outra observação possível, está associada às variáveis ligadas aos/às docentes que em suas trajetórias acadêmicas, pesquisaram ou pesquisam o Ensino de Sociologia (PES_Sim). Como vimos, no sentido do eixo 2, essa categoria assume uma posição negativa, ficando entre as categorias de variáveis associadas ao baixo grau de engajamento relacionado ao ensino da Temática Étnico-Racial. Além disso, assume uma distância significativa daquelas categoriais de variáveis que indicam uma presença muito frequente da Temática Étnico-Racial nos PPPs, bem como daquelas cujo os modos de abordagem são classificados como fundamental, reflexivo e afirmativo. Isso sugere que, no âmbito de nossa pesquisa, aqueles/as docentes que pesquisam o Ensino de Sociologia, tendem a ter menos disposições a trabalharem a Temática Étnico-Racial do que aqueles/as que não pesquisam ou não pesquisaram o tema do ensino de Sociologia em suas trajetórias acadêmicas.

Em nossa interpretação, essa questão pode estar relacionada com o fato de a Temática Étnico-Racial ainda se tratar de um objeto de investigação incipiente entre os principais pesquisadores do campo do ensino de Sociologia no Brasil, conforme indicou o levantamento apresentado no Item 3.3.1 do capítulo 2 da presente dissertação. Tendo em vista que esses pesquisadores assumem uma posição ortodoxa no subcampo do Ensino de Sociologia, tornando-se referências para os novos entrantes, é possível que, dessa forma, novos/as pesquisadores/as se interessem mais pelas temáticas comumente pesquisadas por esses/as agentes dominantes.

A despeito das categorias de variáveis ativas, destacadas pela elipse *E4* (Gráfico 13), que possuem uma relação de proximidade com a categoria “Fau” (Frequência ausente), observamos uma relação entre sete categorias: “GR_Sim”, “GA_Não”, “Esp”, “F”, “ORD_Sim”, “RA_Não” e “Desig”. Tal agrupamento indica que as propriedades sociais que mais influenciam a prática dos/as *docentes que tendem a não abordar a Temática Étnico-Racial*, tendem a ser aquelas associadas ao envolvimento com grupos ou movimentos religiosos; ao não envolvimento em grupos acadêmicos e estudantis; aos/às docentes que possuem a especialização como a titulação acadêmica mais alta; às pessoas do sexo feminino; à presença de orientações oriundas diretamente dos PPPs (o que reforça a tese de que esses documentos tendem a não influenciar ou a influenciar muito pouco à prática docente); àqueles/as que declaram que nunca sofreram racismo; e por fim, aos/às docentes que tem como preferência temática a desigualdade social.

Gráfico 13 – Relação de atração entre o grupo E4 de categorias ativas em torno da categoria suplementar Fau ou Frequência ausente (relacionada à frequência com que a temática é abordada pelo/a docente).



Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* Rstudio.

Nesse último agrupamento (E4), um aspecto relacionado à questão de gênero nos chamou a atenção. Dentre os/as dez docentes entrevistados/as, 50% afirmaram que sofrem ou já sofreram algum tipo de intervenção ou vigilância relacionada às suas atividades pedagógicas, no âmbito da escola em que atuam. Tais vigilâncias partem tanto da gestão escolar, quanto dos estudantes ou seus familiares. Desses/as docentes, 90% são mulheres. Sendo assim, ao que parece, as professoras do sexo feminino, estão mais suscetíveis a esses tipos de coerção, que fazem com que se sintam acuadas em abordar determinadas temáticas. Isso, por sua vez, explica, em parte, a posição negativa das professoras com relação ao engajamento da Temática Étnico-Racial. Tal questão é evidenciada nos relatos das professoras M Acácia e Violeta.

M Acácia: Depois da pandemia, eu tive que controlar muito aquilo que eu falo, como forma de segurança, para a minha própria segurança. Então eu preciso às vezes evitar discursos, o adolescente hoje está extremamente inflamado. Então uma simples palavra, eu posso conduzir isso a uma verdadeira guerra, e aí é uma guerra mesmo. Então assim, eu tenho tentado.

Violeta: No meu caso, eu tenho problemas com a gestão atual [...] de perseguição. A gente está vivendo um terror, que é uma coisa muito explícita, de gestores que acham que a escola é o quintal da casa deles. Não sabem que aquilo é um espaço público.

Outro ponto que nos chamou atenção está ligado à categorial “GR_Sim”, associada ao envolvimento com grupos ou movimentos religiosos (50%). Docentes ligados/as e estes grupos, tendem ao silenciamento da Temática Étnico-Racial. Sendo assim, salientamos que essa característica pode estar relacionada tanto com motivações ideológicas, quanto com a formação de um *habitus* conservador primário (familiar) ou secundário (instituições religiosas e educacionais). Vejamos o caso da professora Violeta:

Violeta: A única pessoa da família que tinha mais uma participação religiosa era eu, porque eu estudei em colégio de Freira e estava muito envolvida. Eu queria ser freira. Imagina como é o nível de *alienação* que eu vivi nessa época. Como eu disse, eu quebrei isso depois de dois anos depois que eu descobri que não era nada daquilo.

O caso da professora Violeta é bastante expressivo, pois ela nos revela que o seu envolvimento com a esfera religiosa estar relacionado, de alguma forma, com a alienação. Apesar de não se tratar de uma relação direta e irrevogável, quando os dados são correlacionados, evidenciam que de fato os/as docentes com participações em grupos ou movimentos religiosos tendem a silenciar ou a trabalhar com pouca frequência a Temática Étnico-Racial em sala de aula.

Embora este estudo seja limitado em termos de representatividade, devido ao seu foco em um número reduzido de agentes no campo, as análises realizadas possibilitaram um mapeamento detalhado. Esse mapeamento abrange tanto o *modus operandi* dos docentes em relação às suas disposições para o ensino da Temática Étnico-Racial quanto as propriedades sociais que influenciam essas disposições e escolhas. Com isso, conseguimos realizar uma análise relacional da realidade social, examinando a interação entre as variáveis envolvidas no campo escolar estudado.

4.3.3 Possíveis respostas práticas frente ao funcionamento do jogo do campo escolar estudado

Considerando os dados relacionados à frequência e o modo de abordagem com que são trabalhadas as Relações Étnico-Raciais em sala aula, observamos que a maioria dos/as docentes, possui, de diferentes maneiras e determinações, um *habitus*

inclinado ao ensino da Temática Étnico-Racial, no contexto da Sociologia Escolar. Ao analisarmos esse *habitus* ou essas disposições incorporadas, em favor da prática da temática, por meio da ACM, foi possível perceber que as múltiplas correspondências entre as variáveis, formavam uma configuração específica, uma espécie de retrato da realidade estudada, de tal forma que nos possibilitou depreender, por exemplo, como as variáveis suplementares poderiam ser explicadas pelas variáveis ativas, isto é, como a frequência e as formas de abordagem (variáveis suplementares) poderiam ser explicadas em suas múltiplas correspondências com as propriedades sociais oriundas do processo de socialização de cada docente (variáveis ativas). Nossas análises apontaram para uma série de comportamentos associados às relações entre agentes e variáveis no campo. Comportamentos estes que ora assumiam posições relativas a mais ou menos capital cultural específico, ora assumiam uma relação de mais ou menos engajamento com a Temática Étnico-Racial.

Com base nessas inferências, formulamos uma representação esquemática, por meio da criação de um fluxograma que propõe explicar alguns possíveis efeitos, oriundos das respostas dos/as docentes, frente ao campo estudado e suas regras, pois conforme afirma Klüger (2018, p. 92), a Análise de Correspondência Múltipla, “pode contribuir largamente com incursões exploratórias, visto que ajuda a descrever a estrutura social ao mapear as polarizações existentes em um conjunto de agentes e indicar as tendências expressas pela oposição entre suas propriedades sociais.

Com efeito, em primeiro lugar, levantamos as seguintes questões: há indícios de um *habitus* incorporado em favor do ensino da Temática Étnico-Racial? O campo em questão, oferece algum tipo de objeção à prática do ensino dessa temática? A partir dessas problematizações, observamos o seguinte: no caso de haver um *habitus* incorporado em favor das práticas do ensino da Temática Étnico-Racial e ao mesmo tempo um campo com tendências a oferecer obstáculos que dificultem tais práticas, poderíamos, portanto, dizer que, nesse caso, ocorre um desajuste do *habitus*, ou uma histerese do *habitus* (Bourdieu, 2011). Quer dizer, uma quebra naquilo que Bourdieu chamou de cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o campo, e que está no princípio da de entrada de um/a agente no campo, na adesão ao jogo e no interesse (*illusio*) daqueles/as dispostos/as a se comportarem de maneira ajustada e responsável,

colocando em risco inclusive “seu dinheiro, seu tempo e as vezes sua honra ou sua vida, para perseguir os objetivos e obter os proveitos decorrentes, que, vistos de um outro ponto de vista, podem parecer ilusórios (Bourdieu, 2001c, p.52).

Dessa forma, havendo um desajuste entre *habitus* e campo, o próximo passo é verificar se mesmo assim, por interesse próprio, o/a docente decide trabalhar a temática. Nesse caso há duas possibilidades: sim e não. No caso afirmativo, temos então aquilo que nomeamos de “Efeito reflexivo do tipo *habitus* → campo”, e no caso negativo, aquilo que nomeamos de “Efeito coercivo” do tipo campo → *habitus*”.

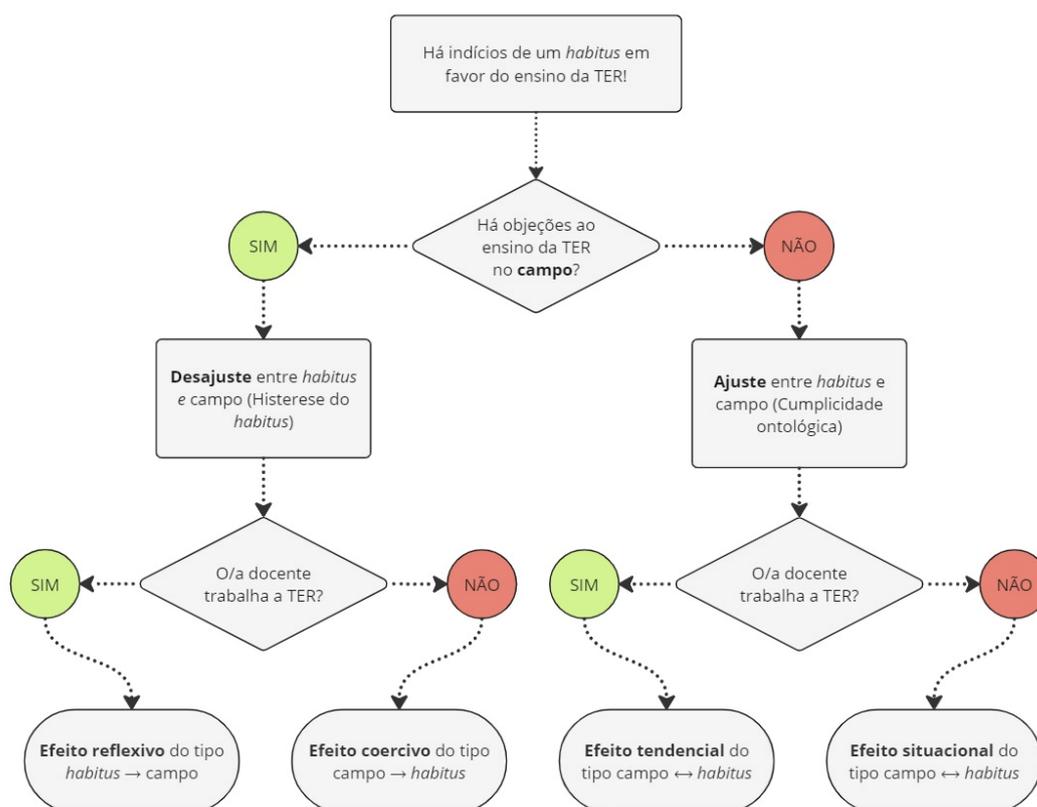
O primeiro efeito está associado a um senso prático que tende a não reproduzir as regras do campo. O qual pode se manifestar a partir do currículo oculto (ou a partir de outros exemplos subversivos), que se caracteriza como uma resposta adequada em favor do ensino da Temática Étnico-Racial, mesmo quando as condições objetivas do campo são desfavoráveis, ou seja, quando existem forças resistentes no campo. O *Efeito reflexivo* está diretamente associado à quebra da cumplicidade ontológica, por conta do seu desajuste, tendo em vista que a reflexividade, nos termos de Bourdieu, tende a surgir em conjunturas ou situações de crises, aos quais as pessoas acabam questionando suas próprias crenças e suas próprias ações.

A reprodução de um *habitus* ou a reflexividade está ligada à posição dos agentes no campo. Aqueles que estão em posições confortáveis podem agir em conformidade com suas disposições. Já os que estão em posições desconfortáveis no campo, "em falso" estão mais propensos à reflexão (Bourdieu, 2001a, p. 198).

O *Efeito coercivo*, por sua vez, está inversamente relacionado ao *Efeito reflexivo*, ou seja, está associado a um senso prático que tende à reprodução, pois se caracteriza pela tomada de posição daqueles que mesmo diante de um desajuste entre *habitus* e campo, não conseguem, em decorrência das forças do campo, resistir às regras do jogo.

A figura 7, esquematiza as possibilidades de respostas do/as docentes, frente às situações do campo, de acordo com suas disposições.

Figura 7 – Fluxograma esquemático sobre o efeito de respostas práticas dos/as docentes, de acordo com suas disposições, frente às situações do campo.



Fonte: Elaboração própria.

Em termos práticos, os dois efeitos que acabamos de explicar podem ser observados a partir de exemplos empíricos extraídos dos relatos dos/as docentes. O primeiro é o relato da professora Magnólia.

Magnólia: Eu acho que pelo menos nessa escola, as regras existem, mas, é como eu te disse, eu acho que eu consigo. As regras, de um certo modo, não me incomodam porque eu consigo burlar.

Nesse caso em específico, estamos diante de uma situação em que há uma histerese do *habitus*. De um lado as regras do campo escolar e do outro um *habitus* da professora de Sociologia, que assume uma posição subversiva, oriunda do Efeito reflexivo do tipo *habitus* → campo, ou seja, *habitus* incidindo no campo, o que é gerado por esse desajuste, por essa não cumplicidade ontológica entre o *habitus* e as regras. Vale ressaltar que especificamente no caso da professora Magnólia, sua posição no mapa, sugerindo engajamento negativo em relação a Temática Étnico-Racial, deve ser vista com ressalvas, uma vez que, ao analisarmos o seu plano de disciplina e sua entrevista, não identificamos a presença da temática, o que nos levou a classificá-la

entre as “*docentes que tendem a não abordar a Temática Étnico-Racial*”. Contudo, constatamos que essa professora, que também é coordenadora do Pibid de Sociologia na escola em que atua, recebendo licenciandos/as do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Alagoas (ICS/UFAL), coordenou em 2023, um censo escolar, no qual enfatizou as características étnico-raciais dos estudantes. Além disso, organizou, de forma extracurricular, o concurso da beleza negra, no qual os estudantes tiveram que realizar uma breve pesquisa sobre a cultura, a história e a estética africana, e a partir daí, elaborarem suas próprias vestimentas e seus próprios discursos, inspirados na cultura africana.

Ações como essas podem ser concebidas como uma maneira de trabalhar a Temática Étnico-Racial de forma oculta, para além do currículo formal. Pois como vimos, o currículo oculto se concretiza de forma latente, em contraste com aquilo que é ensinado oficialmente, dentro dos programas, planejados e mais suscetíveis às vigilâncias.

Por outro lado, é possível perceber que o desajuste do *habitus* nem sempre resulta em uma reflexividade, podendo apenas se tornar a obtenção de um novo *habitus* ou num ajuste forçado, conforme sugere o segundo relato, da professora Margarida.

Margarida: Às vezes eu me sinto incomodada. Eu não tô totalmente confortável, sabe? Mas, assim, eu consigo transitar por essa diversidade, por essas divergências, por essas coisas, que eu não concordo sem ter muito conflito. Mas assim, consigo aceitar, me conformar, não sei se seria bem essa palavra, conformar, porque esse verbo conformar é meio complicado, mas eu aceito. Não concordo, mas eu aceito. [...] são regras hierárquicas. Não depende de mim, vem de cima pra baixo. Então, eu trabalho o ambiente escolar. Eu tenho que concordar, mas é possível mudar. Você pode intervir pra mudar. Não sei se a minha mudança, se a minha proposta vai ser aceita que muitas vezes não é.

Apesar de incomodada, a professora não dá sinais de uma ação subversiva, oculta ou qualquer outro indício de transgressão. Pelo contrário, busca expor suas insatisfações oficial e formalmente. Esse é um exemplo do que estamos chamando de Efeito coercivo do tipo campo → *habitus*, isto é, *habitus* condicionado pelas regras do campo, pois, quando suas propostas de mudança não são aceitas pela instituição, mesmo em desacordo, ela aceita as regras do jogo.

Além dos efeitos mencionados, é possível observar outros dois efeitos, resultantes de uma outra equação, na qual há indícios de um *habitus* inclinado ao ensino da temática, sem que haja uma força do campo agindo contra a prática inoculada pelo *habitus*.

Nesse caso, temos um ajuste quase perfeito ou uma cumplicidade ontológica entre *habitus* e campo. Nesse exemplo, os/as agentes se sentem confortáveis, como peixes n'água (Bourdieu, 2023). Ainda assim, cabe verificar, se mesmo com as condições favoráveis, o/a docente trabalha ou não a Temática Étnico-Racial. Em caso positivo, temos o que nomeamos de “Efeito tendencial do tipo campo ↔ *habitus*”. Tal efeito é produzido conforme o esperado, de modo a seguir a tendência. Ocorre quando todas as regras do jogo estão em cumplicidade com as disposições do jogador, tal qual Bourdieu e Passeron (2014) demonstraram, quando observaram que a escola reproduz a cultura dominante, de modo tal que o filho da classe dominante encontra no ambiente escolar as condições favoráveis à sua cultura, ao seu *modus operandi*.

O relato do professor Draco, exemplifica um caso de cumplicidade ontológica entre as regras do campo e o *habitus*, que, por sua vez pode ter sido incorporado primariamente, isto é, no ambiente familiar ou secundariamente, no ambiente escolar e/ou universitário, por exemplo.

Draco: A escola é muito confortável. Eu respeito, regras, eu gosto de respeitar as regras e eu acho que as escolas funcionam com regras.

Por fim, caso o docente não aborde a temática, mesmo diante de um caso de cumplicidade ontológica, temos então o que nomeamos de “Efeito situacional do tipo campo ↔ *habitus*”. Esse efeito é o resultado de qualquer situação que possa levar o/a docente a decidir não trabalhar à temática (de forma permanente ou provisória).

Wega: Então, como eu só estou há um ano [dando aula na escola], a gente teve algumas orientações e teve certa autonomia para trabalhar outros conteúdos, mas eu seguia à risca o planejamento que já estava pronto, do antigo professor, porque tem uma linha de raciocínio que já estava bem estruturada.

O caso do professor Wega ilustra como, diante de uma nova situação (sua recente chegada à escola), ele temporariamente optou por adotar o planejamento deixado pelo professor anterior. Porém, é evidente que, nesse contexto, se a Temática Étnico-Racial não recebeu a devida atenção por parte desse planejamento prévio, é muito provável que tenha sido negligenciada ou apenas tangencialmente abordada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de analisar o *corpus* da pesquisa, realizamos um levantamento acerca da produção dos trabalhos sobre Relações Étnico-Raciais no âmbito do subcampo do Ensino de Sociologia no Brasil. Esse levantamento revelou um crescente interesse pela Temática Étnico-Racial, nos contornos desse subcampo, evidenciado pelo aumento significativo no número de trabalhos produzidos a partir de 2016. Este interesse, no entanto, demonstrou ser mais proeminente entre os chamados "novos entrantes" do que entre os pesquisadores dominantes nesse universo de pesquisa. Enquanto apenas uma minoria dos pesquisadores mais influentes abordou as questões étnico-raciais em seus trabalhos, uma quantidade substancial de pesquisadores, menos estabelecidos no campo, dedicou-se a Temática Étnico-Racial.

Essa dinâmica reflete não apenas o interesse acadêmico, mas também a relevância social das Relações Étnico-Raciais, especialmente em um contexto de ascensão do conservadorismo e aumento da violência racial nas escolas. Embora leis como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 tenham sido promulgadas para fortalecer as lutas afro-indígenas, sua implementação efetiva ainda é limitada. Estudos demonstram a persistência do racismo nas instituições educacionais e destacam a necessidade urgente de projetos que visem concretizar a implementação dessas leis.

Ainda que o tema das Relações Étnico-Raciais possa ser concebido como um capital cultural, conferindo prestígio social aos/as docentes que o abordam, inclusive dentro do campo do Ensino de Sociologia, esses profissionais também enfrentam resistência por parte de setores conservadores da sociedade. A ampliação do conhecimento e da discussão sobre as Relações Étnico-Raciais é essencial não apenas para promover a equidade racial no âmbito do ensino de Sociologia, mas também para desafiar os discursos e práticas racistas que persistem em nossa sociedade.

Nesse contexto, cabe mencionar que as políticas educacionais, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, têm impacto, ainda que de forma tímida, nas práticas pedagógicas dos/as docentes, isso se evidencia pela presença da Temática Étnico-Racial nos planejamentos e nas aulas dos/as docentes; pelo crescente interesse acadêmico acerca das questões étnico-raciais, bem como pelas pesquisas realizadas com intuito de compreender a realidade étnica e racial no contexto educacional brasileiro. Pesquisas como as que já citamos ao longo desse trabalho, mas também os

números publicados pelo IBGE EDUCA, que demonstrou, a partir dos resultados do Censo 2022, que pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população brasileira (45,3%) se declarou como parda; o equivalente a cerca de 92,1 milhões de pessoas (IBGE EDUCA, 2022). A existência e implementação de políticas públicas educacionais já consolidadas e a criação de novas políticas, que surgirão dos debates e das pautas que vem sendo discutidas, sobretudo com a mudança de governo em 2022, são importantes, ao passo que podem influenciar na construção de um currículo multicultural e diverso, impactando, dessa forma, nas práticas pedagógicas, podendo incidir em transformações mais profundas ao longo do tempo, tanto na educação básica, quanto na formação docente. Conforme vimos, ao longo do segundo capítulo, as importantes conquistas que foram alcançadas, sobretudo depois dos anos 2000, ocorreram em decorrência de tensionamentos realizados no contexto do Movimento Negro. Cabe agora, conforme propõe Munanga (2023), fazermos um inventário crítico, no âmbito estadual e municipal, para averiguarmos os impactos reais dessas leis vigentes, pois, segundo os relatos dos professores entrevistados no contexto desse trabalho, não estão efetivamente presentes no chão da escola.

Isto posto, após analisarmos os dados relacionados à Frequência e ao Modo de Abordagem das Relações Étnico-Raciais em sala de aula, percebemos que a maioria dos/as docentes demonstra, de diferentes maneiras e determinações, um *habitus* inclinado à prática do ensino da Temática Étnico-Racial, no contexto do ensino da Sociologia na educação básica de Maceió-AL e Rio Largo-AL. Por meio da ACM, observamos como as múltiplas correspondências entre as variáveis formam uma configuração específica e complexa, proporcionando uma compreensão relacional da realidade social estudada, a partir das relações entre as propriedades sociais, oriundas das sociabilidades dos/as docentes (variáveis ativas) e suas práticas de ensino da Temática Étnico-Racial (variáveis suplementares).

Nesse sentido, observamos que as gerações mais jovens (docentes com menos de 30 anos) tendem a possuir uma atitude mais favorável em relação ao ensino da Temática Étnico-Racial, apesar de possuírem menos capital cultural em comparação com as gerações “mais velhas” (docentes com mais de 50 anos). Por outro lado, a geração intermediária (docentes com idade entre 30 e 50 anos) demonstrou ser a mais

engajada além de possuírem maior capital cultural específico, sugerindo a formação de um *habitus* mais ajustado às demandas do campo do Ensino da Sociologia Escolar em relação a Temática Étnico-Racial.

Ressaltamos ainda, a existência de uma desigualdade na formação dos docentes em relação ao capital cultural específico da temática étnico-racial. Docentes com maior acesso a recursos acadêmicos e redes sociais específicas tendem a estar mais bem preparados para abordar a temática em sala de aula, o que reforça a necessidade de políticas de formação continuada para nivelar essas diferenças.

Além disso, percebemos que a autoidentificação étnico-racial dos/as docentes influencia significativamente as suas posições em relação ao engajamento com a Temática Étnico-Racial. Enquanto os/as docentes que se declaram pretos/as tendem a ter um engajamento positivo, mesmo com menor capital cultural específico, aqueles/as que se declaram pardos/as apresentam uma tendência de menor engajamento, possivelmente devido a uma menor identificação com questões étnico-raciais. Além disso, nota-se que experiências pessoais de discriminação ou racismo além de aumentarem o engajamento com a Temática Étnico-Racial, também indicam uma transformação na abordagem pedagógica dos/as docentes, influenciando a forma como eles/as abordam as questões culturais e desenvolvem práticas antirracistas em suas atividades dentro de sala e em atividades extraclasse.

Notavelmente, também observamos uma correspondência entre origem de classe e engajamento com o ensino da Temática Étnico-Racial, indicando que os/as docentes oriundos das classes trabalhadoras tendem a demonstrar mais engajamento, mesmo com menos capital cultural específico. Estas constatações ressaltam a importância das experiências e das trajetórias sociais na formação das disposições dos/as docentes a respeito das Relações Étnico-Raciais.

Ademais, identificamos que o acúmulo de capital cultural institucionalizado e específico está correlacionado, evidenciando que um maior nível de titulação acadêmica está associado a um maior conhecimento sobre as Relações Étnico-Raciais. Contudo, salientamos que essa é uma observação específica e que a partir dos dados observados não é possível nenhuma generalização, derivada dessa consideração.

Além disso, a análise das entrevistas revelou importantes situações, como a suscetibilidade das mulheres no que se refere às experiências de vigilância por parte da gestão escolar e das objeções dos próprios estudantes, assim como a influência de orientações advindas direta e indiretamente dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) nas práticas docentes.

Por fim, formulamos um fluxograma esquemático que propõe explicar os possíveis efeitos das respostas dos/as docentes diante das situações observadas no campo estudado, de acordo com suas disposições. Esse fluxograma nos permitiu compreender como as condições favoráveis ou desfavoráveis de um determinado campo podem influenciar as práticas dos/as docentes, especificamente em relação ao ensino da Temática Étnico-Racial

Verificamos que o desajuste entre *habitus* e campo pode resultar em dois principais efeitos: o Efeito Reflexivo, caracterizado pela reflexão e ação subversiva ou oculta dos/as docentes diante das regras do campo, e o Efeito Coercivo, em que os/as docentes se conformam às regras mesmo em desacordo com elas.

Por outro lado, identificamos a presença do Efeito Tendencial, associado à conformidade dos/as docentes às tendências do campo, e o Efeito Situacional, resultado de situações específicas e circunstanciais que levam os/as docentes a não abordarem a Temática Étnico-Racial definitiva ou provisoriamente.

Constatações como essas evidenciam a constante tensão existente entre a autonomia dos docentes e a coerção institucional. Essa situação sugere a necessidade de mais autonomia curricular, permitindo que os docentes ajustem o ensino da Temática Étnico-Racial às realidades locais e às necessidades específicas dos estudantes. Dada a diversidade significativa de abordagens metodológicas empregadas nas escolas, inclusive a respeito das Questões Étnico-Raciais, é crucial que se evite a aplicação rígida de diretrizes que podem não ser adequadas para todos os contextos.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, José Maurício, Etnicidade. In: SANSONE, Livio; FURTADO, cláudio Alves. (Org.). *Dicionário crítico das Ciências Sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: eDUFBA, 2014.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Portugal, Porto, 2001a.
- APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. São Paulo, Cortez, 2001b.
- APPLE, Michael. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*. n.16. 2001c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Kkn8M7qjFKVvyjDyXfxwY47b>. Acesso em: jan. 2024.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANTON, Michael. A idéia de raça. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe.; STREIFF-FERNART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. São Paulo: Editora da UNESP, p. 185-228, 1998.
- BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo perdido do Giro Decolonial. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, v. 60, n. 2, p. 505-540. 2017.
- BELEM, Marcela Purini. Bourdieu e a estatística. *Rev. Sem Aspas*, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, e022017, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/17147>. Acesso em. jun. 2024.
- BODART, Cristiano das Neves. A construção conceitual e empírica do subcampo ensino de Sociologia. In: BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel Sampaio-Silva. (Org.). *O ensino de Sociologia no Brasil, vol.2*. 1ed.Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, v. 2, p. 11 38, 2019a.
- BODART, Cristiano das Neves. Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência. In: BODART, Cristiano das Neves (Org). *O ensino de Humanidades nas escolas*. Editora Café com Sociologia: Maceió, p.11-32, 2019b.
- BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.139-160, 2021.
- BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira

de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, vol.1, n.1, p. 01-10, jan./Jun., 2017.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton. Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. *Revista de Ciências Sociais*, Unisinos. São Leopoldo, v. 53, n. 3, p. 543-557, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; MORAES, Fabio Monteiro de. *Círculos intelectuais e o subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia no Brasil (1987-2022)*. (No prelo).

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*, São Paulo: Editora Ática, p. 46-81 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalinas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BOURDIEU, Pierre. *Para uma Sociologia da ciência*. Duarte. Lisboa: Edições 70, 2001b.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. São Paulo, Ática, 2001c.

BOURDIEU, Pierre. *O repouso na eugenia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas de Sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da Ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico*. São Paulo. UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edups; Porto Alegre, Zouk, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia geral, vol. 1: Lutas de classificação: Curso no Collège de France (1981-1982)*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia geral, vol. 2: Habitus e Campo: Curso no Collège de France (1982-1983)*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia geral, vol. 3: As formas do capital: Curso no Collège de France (1983-1984)*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. Prefácio. In: BOURDIEU, Pierre; *Escritos de Educação*, 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte (Atas de comissões). *Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias*. Brasília, 1987. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup62anc20mai1987.pdf#page=120>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diversidade na Universidade*. Brasília, 2003a. Disponível em: https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/379_1.pdf. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639*. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=A%20Itera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20Ancias. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 03*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/CP032002.pdf. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.645*. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução/CD/FNDE nº 14*. 2008b. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resolucao14_2008.pdf. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 12.711*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.129*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14613-portaria-desenvolv-academico&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 13.005*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Estado de Alagoas. Portaria 1.325. Alagoas: SEDUC/AL, 2016.

BRUNETTA, Antonio Alberto. CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). *Latitude*, 12(1), 171. 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, mai/ago. 2001.

CATANI, Afrânio, et al (Org.). *Vocabulário Bourdieu*, Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós*: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

Dávila, Jerry. O valor social da brancura no pensamento educacional da era Vargas. *Educar*, Curitiba, n. 25, p. 111-126, 2005.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DIAS, Matheus Felipe Gomes. Identidade e interseccionalidade: Contribuições para a investigação da identidade negra no Brasil. *Pós - Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 194–209, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/50294>. Acesso em: 24 fev. 2024.

DUVAL, Julien. Gosto. In: CATANI, Afrânio Mendes et al (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Autêntica: Belo Horizonte, 2017.

ERAS, Lígia Wilhelms. Trajetórias, Travessias e Produtores: Sociologias, Conhecimentos e os autores dos livros coletâneas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, p. 259-288, 2014.

FANON, Frantz. *Pele negra, mascaras brancas*. São Paulo: Ubuntu Editora, 2020.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de. Medidas separatrizes. *In: A pesquisa e a estatística na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, pp. 28-30, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: fev. de 2024.

FERREIRA, Vanessa Rego; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, Jan./Jun., 2015.

FONTES, Breno Augusto Souto Maior. A singularidade da análise reticular: entre a ação e a estrutura. *In: FIALHO, Joaquim. Redes Sociais. Como compreendê-las? – Uma introdução à Análise de Redes Sociais*. Lisboa: Silabo, 2020.

FRENCH, John. Passos em falso da razão antiimperialista: Bourdieu, Wacquant, e o Orfeu e o Poder de Hanchard. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 1, p. 97-140. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aaa/a/9m9msgBghdFV4Mn8ysm7rPg/> Acesso em: dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANCHARD, Michael. Política transnacional negra, antiimperialismo e etnocentrismo para Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant: exemplos de interpretação equivocada. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 1, p. 63-96. 2002.

HANDFAS, Anita; CARVALHO, Izabella. Ensino de Sociologia: a constituição de um sub-campo de pesquisa. *Em Tese*, Florianópolis, v. 16, n.01, p. 214-230, jan./jun., 2019.

IBGE EDUCA. *Cor ou raça: censo demográfico, 2022*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: jun. 2024.

IANNI, Octavio. A racialização do mundo. *Tempo Social; Revista Sociologia*. USP, S. Paulo, 8(1): 1-23, maio de 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/5BfDK86BdD6MthW9Hb9DwwL/> Acesso em: jun. 2023.

IFGOIANO. *História dos Neabis*. Instituto Federal Goiano. 2021. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/nucleos/566-neabi-urutai/17941-historia-dos-neabis.html>. Acesso em: jul. 2023.

KLÜGER, Elisa. Análise de correspondências múltiplas: fundamentos, elaboração e interpretação. *BIB*, São Paulo, n. 86, p. 68-97, 2018.

LAHIRE, Bernard. Reprodução e ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, ano 23, n. 78, abr, 2002.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan/jun, 2014.

LAHIRE, Bernard. Os limites do conceito de campo. In: SOUZA, Jessé; BITTLINGMAYER, Uwe (Org.). *Dossiê Pierre Bourdieu*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

LEBORN, Frédéric. Capital. In: CATANI, Afrânio, et al (Org.). *Vocabulário Bourdieu*, Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, Alice Cassimiro. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, v.5, v2, p.50-64, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

MAUGER, Gérard. Reflexividade. In: CATANI, Afrânio Mendes et al (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Autêntica: Belo Horizonte, 2017.

MOCELIN, Daniel Gustavo, Campo, o ensino de Sociologia e o seu. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL : Editora Café com Sociologia, 2020a.

MOCELIN, Daniel Gustavo, Subcampo, o ensino de Sociologia e o seu. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL : Editora Café com Sociologia, 2020b.

MORAES, Amaury César. O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. *Teoria e Cultura*. UFJF v. 12 n. 1 jan. a jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12306>. Acesso em: jun. 2023

MONSMA, Karl. Racialização, racismo e mudança: um ensaio teórico, com Exemplos do pós-abolição paulista. *XXVII Simpósio Nacional de História*, p. 1-16. 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. “O racismo continua vivo apesar da ciência, da educação e da racionalidade”: uma entrevista com Munanga. Entrevista concedida a Fabio Monteiro de Moraes. *Revista Latitude*. V.17, n2. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3 Ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. *Gaia Ciência*. Coleção grandes obras do pensamento universal, Escala: São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Arbitrário Cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al* (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Autêntica: Belo Horizonte, p. 36-38, 2017.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. *Rev. Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.12, n.1, p. 119-130, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-579.2019v12n1.39814>. Acesso em: jan. 2014.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa. et al. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. *CABECS* | Vol.7, nº.1 | p. 79-101 | jan./jul. 2023. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/424>. Acesso em: jan. 2024.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez.

2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: fev. 2023.

Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima. Projeto Político Pedagógico – PPP. Maceió/AL, 2022.

IPEC. *Percepção sobre o Racismo no Brasil*. Peregum: Instituto de Referência Negra Projeto e SETA: Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. 2023. Disponpivem em: <https://percepcaosobrericismo.org.br/>. Acesso em: jan. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução à Sociologia crítica brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RUBIRA, Luís. O amor fati em Nietzsche: condição necessária para a transvaloração? Polymatheia– Revista de filosofia, Fortaleza, Vol. IV, Nº 6, p. 227-236, 2008. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/6516>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo, Companhia das Letras. 2007.

SANSONE, Livio. Raça. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves. *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa* (org.). Salvador: eDUFBA. 2014.

SILVA, Joselina da. Movimento social negro após o Estado Novo: grupos, conferências e jornais. In: *(Anais) Simpósio Nacional de História, Londrina. N.23, 2005*.

SILVA, Julio Menezes . *70 anos do 1º Congresso Do Negro Brasileiro*. Ipeafro, 2020. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/ha-70-anos-comecava-o-1o-congresso-do-negro-brasileiro/>. Acesso em: jun. 2023.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. *Revista. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, V.13, N. 30, p. 553- 570, maio-ago. 2021.

SILVA, Ilca Guimarães da; SANTOS, Oton Magno Santana dos. Representação do negro: considerações sobre o PNLD 2021. *Revista Tabuleiro de Letras*, v. 17, n. 01, p. 219-230, jan./jun. 2023. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleiroletras/article/view/16039>. Acesso em: jul. 2023.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. Florestan Fernandes e a questão do negro: batalhas acadêmicas e políticas. *Estudos de Sociologia*, Recife, Vol. 2 n. 26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/249316>. Acesso em: jun. 2023.

SPINAK, Ernesto. Google Acadêmico, Web of Science ou Scopus, qual nos dá melhor cobertura de indexação? *Scielo em Perspectiva*. 27 de novembro de 2019. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2019/11/27/google-academico-web-of-science-ou-scopus-qual-nos-da-melhor-cobertura-de-indexacao/>. Acesso em: fev. 2024.

SISS, Ahyas. Questões étnico-raciais no Brasil: uma visão histórica. [Entrevista cedida a] Nilda Alves. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 9, nº 17, pp. 95-100, jan./jun. 2008.

SANSONE, Livio; Raça. In: SANSONE, Livio; FURTADO, cláudio Alves. (Org.). *Dicionário crítico das Ciências Sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: eDUFBA, 2014.

SOUZA, Guilherme Nogueira de; FERREIRA, Wallace. A questão étnico-racial no ensino de Sociologia: analisando os livros da disciplina no pnd 2018. *VI CONEDU - Vol 1*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 451-466. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65237>. Acesso em: jul. 2023.

TAVARES, Caio; MORAES, Fabio; PIMENTEL, Monick. Marcas do eurocentrismo e da colonialidade: uma análise de conteúdos presentes nos livros didáticos de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, vol. 13, 2024.

ORTIZ, Renato. A procura de uma Sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, p. 7-36, 1994.

WACQUANT, Loïc. Toward a Social Paxiology: The Structure and Logic of Bourdieu's Sociology. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*, ano 10, nº 16, 63-71, jul./dez. 2007.

WACQUANT, Loïc. Homines in extremis: o que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre o habitus. *Estudos de Sociologia*. Recife, vol. 1, n. 21, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl. Michael. Fernando de Azevedo e a questão da "raça brasileira": sua regeneração pela educação física. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 8, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/2275>. Acesso em: 19 fev. 2024.

VENANCIO, Ana Teresa A.; POTENGY, Gisélia Franco. *O asilo e a cidade: histórias da Colônia Juliano Moreira*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

APÊNDICE 1: Manifesto à nação

Convenção Nacional do Negro Brasileiro

MANIFESTO À NAÇÃO

PATRICIOS NEGROS:

No momento em que todas as forças vivas da nação se arregimentam e se articulam em prol de sua redemocratização, impõe-se, como dever sagrado trazer-mos, num trabalho de conjunto eficiente e construtivo a nossa despretensiosa palavra de fé e a exposição daquelas reivindicações para as quais nos devemos aprestar. Nesse sentido, os negros do Brasil, reunidos em Convenção Nacional, examinaram, escrupulosa e detidamente, a sua situação atual, não somente em face de sua existência no passado, como, sobre tudo, das injunções do presente. Dessa análise verifica-se que mais do que nunca, no instante histórico que se vive, é imperioso realizemos um trabalho de unificação e coordenação de todos os nossos esforços e anseios para que o ideal da Abolição se torne hoje em dia e para o futuro uma realidade expressiva sob todos os títulos. E é assim que urge formulemos princípios de reivindicações de direitos que, de fato, se nos foram outorgados por aquele magno acontecimento, não puderam, entretanto, ser concretizados em consequência das condições particulares em que se verificou e dos prejuízos decorrentes não só nos domínios de ordem econômica, como de ordem moral e espiritual.

Temos consciência de nossa valia no tempo e no espaço. O que nos faltou até hoje foi a coragem de nos utilizarmos dessa força por nós mesmos, e segundo a nossa orientação. Para tanto é mister, antes de mais nada, nos compenetrarmos, cada vez mais, de que devemos estar unidos a todo o preço, de que devemos ter o desassombro de ser, antes de tudo, negros, e como tais os únicos responsáveis por nossos destinos sem consentir que os mesmos sejam tutelados ou patrocinados por quem quer que seja. Não precisamos mais de consultar a ninguém para concluirmos da legitimidade dos nossos direitos, da realidade angustiada de nossa situação e do acumplicimento de várias forças interessadas em nos menosprezar e condicionar, mesmo, até o nosso desaparecimento! Eis porque conclamamos a todos vós, políticos ou religiosos para cerrardes sem distinção de sexo, idade, credo, fileiras em torno deste Grupo de Pioneiros que se propõe conseguir dos poderes competentes, por todos os meios lícitos e segundo os ditames da própria Consciência Nacional, as seguintes reivindicações.

- 1 — Que se torne explícita na Constituição do nosso país a referência à origem étnica do povo brasileiro, constituído das três raças fundamentais: a indígena, a negra e a branca.
- 2 — Que torne matéria de lei, na forma de crime de lesa-pátria, o preconceito de cor e de raça.
- 3 — Que se torne matéria de lei penal o crime praticado nas bases do preceito acima, tanto nas empresas de caráter particular como nas sociedades civis e nas instituições de ordem pública e particular.
- 4 — Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros, negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares.
- 5 — Inserção de impostos e taxas, tanto federais como estaduais e municipais, a todos os brasileiros que desejarem se estabelecer com qualquer ramo comercial, industrial e agrícola, com o capital não superior a Cr\$ 20.000,00.
- 6 — Considerar como problema urgente a adoção de medidas governamentais visando a elevação do nível econômico, cultural e social dos brasileiros.

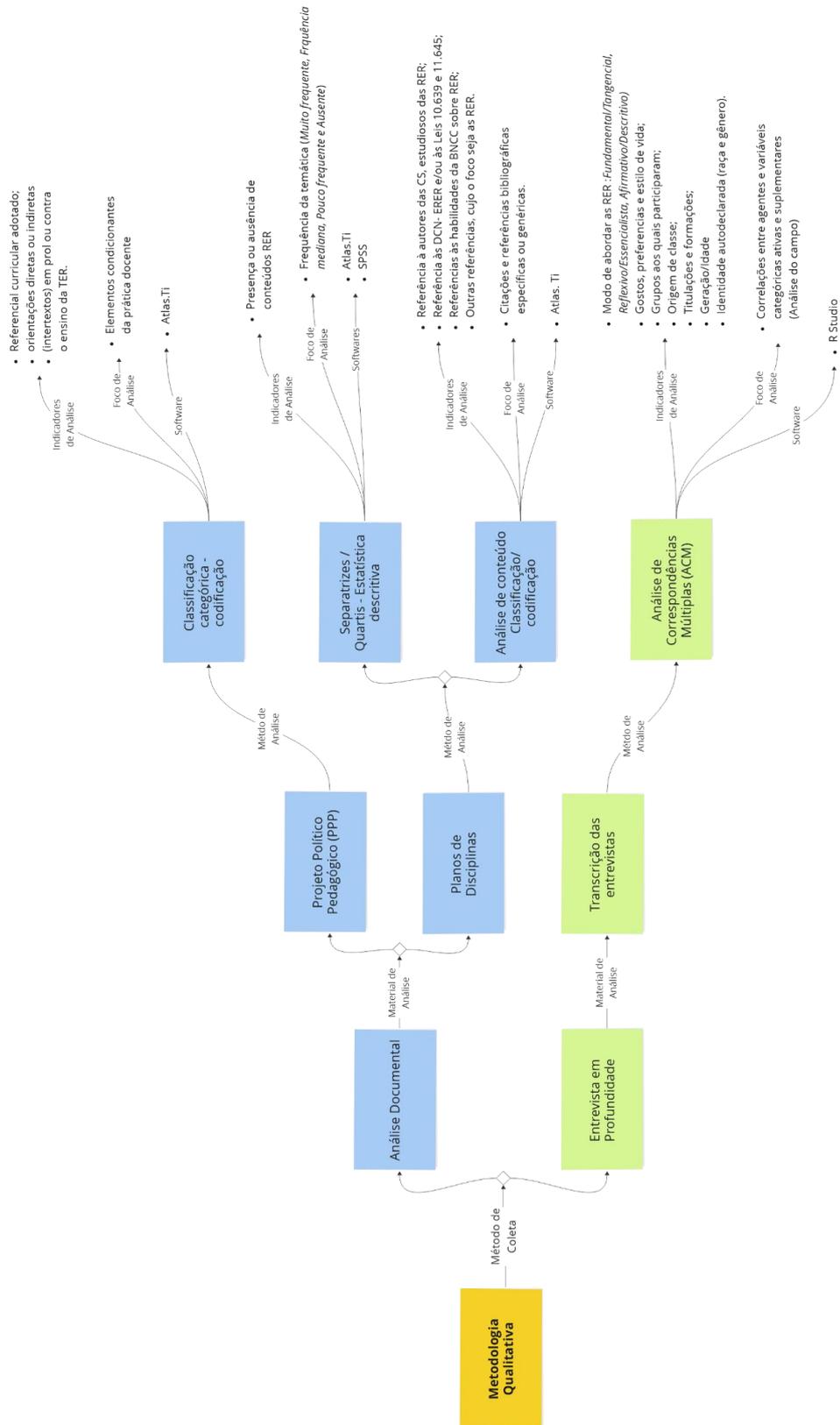
Auscultando a nossa realidade tiraremos de sua consideração o remédio necessário aos nossos males, negando atenção àqueles que querem "salvar-nos" contra as nossas tradições e contra o Brasil. Tenhamos fé, e esta fé nos indicará o caminho a seguir. Sejamos, cada um de nós, um obreiro desta reação contra o sonejamento dos direitos sagrados do negro e da efetivação dos mesmos; seja cada qual um soldado contra a decadência de nossos costumes, contra a ignorância e protéria dos preconceitos existentes, embora muitos o queiram negar. Sobretudo, mais que tudo, contra a negação do que ha feito, pode fazer e quer ainda fazer o nosso sangue, cujo valor foi demonstrado nas artes, nas ciências, na política e na guerra pela identidade do seu destino com o da própria nacionalidade.

São Paulo, novembro de 1945.

Dr. Abdias do Nascimento - Dr. Francisco Lucrecio - Tenente Francisco das Chagas Printes - Prof. Geraldo Campos de Oliveira - Dr. Salatiel de Campos - Prof. Luiz Lobato - Dr. José Bento Angelo Abatayguara - Sebastião Rodrigues Alves - Dr. Aginaldo de Oliveira Camargo - Prof. Manuel Vieira de Andrade - Nestor Borges - José Habler - David Soares - Sinval Silva - Dr. José Pompilho da Hora - Paulo Morais - Profa. Sofia Campos Teixeira - Prof. Sebastião Batista Ramos - Benedito Custodio de Almeida - Emilio Silva Araujo - Cilia Ambrosio - Geracino de Sousa - Mario Vaz Costa - Pedro Paulo Barbosa - Alfredo Sutherland White - Dr. Ernani Martins Silva - René Rossi - José Soares.

Edifício Martinelli - 23.o andar - Sala, 2356 - Fone: 3-7779

APÊNDICE 2: Fluxograma metodológico



APÊNDICE 3: Roteiro da entrevista

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE HABITUS: *Como se forma o habitus?*

QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE HABITUS: *Considerando o processo de socialização desde a infância (trajetória), quais são os principais fatores, a serem considerados determinantes para a formação do habitus dos/as docentes entrevistados?*

PERGUNTAS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS:

Resumidamente, o que busco com essa entrevista é compreender, à luz da teoria disposicionalista da ação em Bourdieu, de que maneira e impulsionados por quais aspectos, os(as) docentes atuam frente aos desafios da prática de ensino da sociologia na Educação Básica. Em resumo, tento entender como os professores e professoras costumam lidar com as pressões do campo da sociologia escolar.

Onde você nasceu? Onde cresceu? De onde são seus pais (ou quem o/a criou?)

[caso não seja da região]. Por que você e/ou sua família veio/vieram morar em Maceió?

Qual é a lembrança de infância mais presente até hoje, a respeito do seu meio familiar?

E em relação ao meio escolar?

Qual o tipo de formação acadêmica (licenciatura ou bacharel)? Possui pós-graduação?

Em que área fez a graduação e a pós-graduação?

Fez graduação em qual universidade?

Em que ano terminou a graduação? Qual é a lembrança que mais te marcou na graduação?

Você se recorda qual era a renda de seus pais (ou quem os criou)?

Como define o seu núcleo familiar atual e do passado em termos de classe e étnico-raciais?

Como você se identifica em relação às questões de classe, gênero e étnico-raciais?

OBSERVAÇÕES: *Assim, Habitus é “a inércia de todas as experiências passadas que existem no corpo biológico de cada um de nós. Mas para compreender o que essa pequena limalha [partícula] fará, não basta conhecer as forças que se exercem sobre ela num instante t, como se fosse uma questão de física. Será preciso conhecer toda sua trajetória: de onde ela vem, como ela chegou lá etc. E tudo isso que aconteceu com ela [ou seja, toda sua trajetória] entrará, através da mediação do habitus, na resposta que ela dará ao estímulo no instante t: o estilo no instante t é definitivamente importante, mas na medida em que ele reage sobre um indivíduo. Além disso, esse habitus tem a propriedade dupla de constituir um estímulo - o habitus constitui o estímulo no sentido em que ele o percebe, ou o define, ou o pensa, e, ao mesmo tempo, ele modifica a eficácia que exercerá sobre ele” (Bourdieu, 2023, p.42).*

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE GOSTO: *Como o gosto, formado desde a infância, constitui o senso de orientação social (escolhas) dos agentes?*

QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE GOSTO: *É possível que as preferências do(a) docente sobre determinados temas e grupos sociais estejam associadas a aspectos característicos da sua infância? De que forma?*

PERGUNTAS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS:

Considerando que as nossas preferências ou os nossos gostos, mesmo aqueles adquiridos na infância, podem, em alguma medida, influenciar as nossas escolhas no mundo, gostaria de fazer algumas perguntas relacionadas às suas preferências:

Na sua adolescência, qual era o tipo de comida mais comum na sua casa? O que se comia com mais frequência?

Nessa época, qual era a sua comida e bebida preferida? E hoje? E na infância, lembra qual era a sua comida?

Na infância e/ou adolescência praticava algum esporte?

Qual era o esporte que mais gostava na adolescência? E hoje? E na infância, lembra qual era o seu esporte preferido?

Qual o tipo de música mais gostava quando estava no ensino médio? E hoje?

Lembra quais eram os tipos de músicas que seus pais ouviam?

Qual era o seu hobby na adolescência?

Atualmente, nos tempos livres, o que mais gosta de fazer?

O estado, a cidade, o bairro e a casa onde você vive hoje, tem alguma semelhança com os lugares em que você viveu quando ainda morava com seus pais?

OBSERVAÇÕES: Bourdieu sublinha que os gostos são um dos princípios da aproximação das pessoas, como é ilustrado pelos fenômenos de homogamia ou homofilia. Eles intervêm simetricamente nos conflitos e nos sentimentos de inimizade. Por estar, mais geralmente ainda, na origem de numerosas escolhas dos agentes sociais, o gosto constitui uma “espécie de senso da orientação social” (LD 544) (Duval, 208-209, grifos nosso).

Para Bourdieu, os gostos culinários que se adquirem na primeira infância e se revelam extremamente duradouros fazem aparecer, sob uma forma particularmente visível, características gerais dos gostos: estes dependem essencialmente de automatismos inscritos no corpo e estão solidamente associados a sistemas de preferências integrados desde a primeira infância (Duval, 208).

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE CAMPO: Quais são os campos que o(a) docente está (e esteve) inserido?

QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE CAMPO: Que posição ocupa (e ocupou) no interior desses campos, bem como em relação aos outros no campo?

PERGUNTAS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS:

Levando em consideração que quando nos inserimos num espaço social, as nossas condutas acabam sendo modificadas pelas regras do jogo antes mesmo da gente perceber que essas regras são essas e pensando um pouco nessa questão de como as estruturas nos constroem e influenciam nossas ações. Diga-me:

Atualmente, você faz parte de alguma associação, grupo ou movimento social, político, cultural ou religioso? Quais?

No passado, fez parte de alguma associação, grupo ou movimento social, político, cultural ou religioso? Quais?

Poderia falar um pouco sobre o que levou você a frequentar este(s) espaço(s)? Qual é a importância desse(s) espaço(as) em sua trajetória? como classifica sua vivência nesses lugares?

[Caso não seja ligado(a) diretamente a nenhum grupo]

Existe algum grupo, movimento social, político, cultural e/ou religioso que você admira ou simpatiza, mesmo que não faça parte? Pensa em participar desse(s) grupo(s) no futuro? Por que não faz parte ainda?

Uma das coisas que a universidade nos possibilita, sobretudo a universidade pública, são as chances de integrarmos diversos grupos sociais e acadêmicos...

Na época da sua graduação, você chegou a fazer parte de algum grupo acadêmico?

Como você se mantinha financeiramente nessa época?

Ainda pensando na época da graduação, qual era a temática que mais o(a) interessava e que mais chamava a sua atenção? Você atribui esse seu interesse por esse assunto a alguma coisa específica?

Qual foi o tema do seu TCC?

E hoje, como docente, qual é o tema que mais gosta de lecionar?

Atualmente, faz parte de algum grupo de estudo ou pesquisa acadêmica?

[Caso Faça (ou tenha feito) mestrado ou doutorado]

Qual é/foi o tema da sua pesquisa no mestrado/doutorado?

[caso faça parte de algum grupo]. Fale um pouco de suas atividades no(s) grupo(s) que pertence.

Como classifica a sua relação com os outros membros desse(s) grupo(s)?

Se eu perguntasse aos seus colegas o que eles acham de você (como profissional e como pessoa) o que acha que eles responderiam?

OBSERVAÇÕES: Podemos dizer que compreendemos o essencial da noção de campo [...] quando compreendemos as operações que ela comanda, e não precisamos saber tudo que direi sobre o conceito de campo para agir conforme aquilo que exige numa situação científica específica. Assim, pensar em termos de campos quando estudamos, por exemplo, as Grandes Écoles, quer dizer que, através de uma espécie de reflexo profissional, sabemos que a verdade de cada escola não está em cada escola em particular, mas em sua relação com todas as outras e que, conseqüentemente, é melhor estudar superficialmente o conjunto das Grandes Écoles do que estudar de maneira muito aprofundada uma única Grande École (Bourdieu, 2023, p.25-26).

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE CONATUS: As posições ocupadas pelas agentes no interior dos campos, ao longo de suas trajetórias, possuem relações com as posições ocupadas por seus pais e/ou familiares?

QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE CONATUS: É possível observar alguma tendência, por parte do(a) docente, em manter a posição social ou a "linhagem" dos pais (Conatus)? Exemplo: No caso de ter familiares professores, tal fato pode ter influenciado a escolha do(a) entrevistado(a) a seguir a mesma profissão, mantendo assim a posição social dos pais ou familiares?

PERGUNTAS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS:

É comum, quando começamos a pensar na carreira profissional, sentirmos uma certa insegurança quanto ao tipo de curso que devemos escolher, se é melhor um curso técnico, a universidade ou mesmo se vamos nos inserir diretamente no mercado de trabalho ... Você fez a escolha pela universidade.

Como você descobriu que queria ser professor(a) o que te impulsionou a escolher a universidade e por que Ciências Sociais (ou outro)?

Na época do vestibular, qual foi a sua primeira e segunda opção? (Enem ou não)

Por que pensou nesse curso como segunda opção?

[caso não tenha sido respondida nas questões anteriores] Qual é/era a ocupação dos seus pais e dos seus avós? (ou de quem o/a criou)?

[caso não apareça nenhum professor na família]

Tem algum familiar próximo que é professor(a)? Qual é/era a sua relação com essa pessoa?

OBSERVAÇÕES: Conatus = tendência inconsciente dos agentes a manter sua posição no espaço social ao longo de sua trajetória de vida. Tendência que os filhos herdaram do pai (ou da família), por

sua maneira de ser e por ações educativas. Essa herança, esse processo causam efeitos subjetivos na vida dos filhos.

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE ILUSIO: *O que faz com que um/a agente se mantenha interessado/a em participar do “jogo” em determinados campos?*

QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE ILUSIO: *Qual é o tipo de interesse do(a) docente no campo da Sociologia Escolar? O que o(a) leva a acreditar que vale a pena fazer parte (mesmo que de forma não consciente) das disputas?*

PERGUNTAS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS:

Em nossa trajetória profissional, sabemos que há momentos em que nos sentimos animados e momentos que experimentamos alguma desanimado. Nesse sentido,

A quanto tempo é professor de sociologia?

Já pensou em mudar de profissão?

[caso diga que pensa/ou pensou em mudar de profissão] O que ainda faz você continuar trabalhando como professor(a) de sociologia?

[Caso continue ligado a academia – mestrado/doutorado/pesquisador/grupo de pesquisa]

Por que você buscou ir além da graduação, buscando o mestrado/doutorado?

OBSERVAÇÕES: *Conatus = tendência inconsciente dos agentes a manter sua posição no espaço social ao longo de sua trajetória de vida. Tendência que os filhos herdaram do pai (ou da família), por sua maneira de ser e por ações educativas. Essa herança, esse processo causam efeitos subjetivos na vida dos filhos.*

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE SENSO PRÁTICO: *Como o senso prático dos/as agentes se manifesta frente às estruturas dos campos? É possível dizer se possuem um habitus adequado ao campo ao qual estão inseridos?*

QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE SENSO PRÁTICO: *Como o/a docente responde aos arbitrários (regras e orientações) estabelecidos pelas IE e pelo campo educacional (normas, diretrizes e etc.)?*

PERGUNTAS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS: *Tendo em vista que a escola é como um jogo em que para jogarmos bem ou até para descobirmos brechas existentes é necessário conhecermos suas regras...*

O quão você se sente integrado(a) a esse “jogo” que é a escola? Sente-se mais ou menos confortável com as regras do campo escolar?

Que recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas?

Costuma trabalhar com algum outro além desses (ex. música, filmes, softwares etc.)?

Já utilizou os novos livros (PNLD 2021)? Como os avalia?

Como classifica os novos livros em comparação aos antigos (PNLD 2018)? Pode dar um exemplo que ilustre essa sua questão?

Como costuma dinamizar suas aulas, metodologicamente

(Por ex. são aulas expositivas, costuma trabalhar com questões geradoras)?

Como é a recepção da direção da escola em que você leciona com relação à BNCC e a Reforma do Novo Ensino médio?

E quanto aos docentes, como eles enxergam o NEM e a BNCC?

OBSERVAÇÕES: O modo de agir pelo senso prático é um modo pré-reflexivo característico de quem está confortável no campo social, isto é, de alguém que possui o habitus adequado ao campo, tornando a realidade algo evidente. Por isso, age sem precisar pensar ou refletir sobre elas de forma objetivada ou distanciada.

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE REFLEXIVIDADE: O que leva os agentes a refletirem sobre suas posições nos campos sociais?

QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE REFLEXIVIDADE: Qual é a percepção do(a) docente sobre o seu papel enquanto docente? Qual é a percepção sobre a sua posição no interior do campo, bem como em relação às estruturas de poder? Seu habitus pode ser considerado um habitus ajustado ou desajustado ao campo da Sociologia Escolar?

PERGUNTAS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS: Ainda sobre essa relação docente enquanto agente e o campo escolar enquanto estrutura (normas e regras).

Na sua opinião, qual é o papel do(a) professor(a) de Sociologia na educação básica?

Como qualifica a dinâmica hierárquica e burocrática de funcionamento da escola em que leciona?

A coordenação da escola em que trabalha, interfere, direta ou indiretamente no modo como o docente aborda os temas da sociologia em sala de aula?

Você acredita que as determinações curriculares afetam positiva ou negativamente o papel da disciplina? Por que?

Qual é a sua opinião sobre a Reforma do novo ensino médio e a BNCC?

OBSERVAÇÕES: A reprodução de um habitus ou a reflexividade está ligada à posição dos agentes no campo. Aqueles que estão em posições confortáveis podem agir em conformidade com suas disposições. Já os que estão em posições desconfortáveis no campo, "em falso" estão mais propensos à reflexão. (Bourdieu, 198, *Meditações Pascalianas*). A reflexividade pode surgir em conjunturas ou situações de crises, aos quais as pessoas acabam questionando suas próprias crenças. O desajuste do habitus pode se tornar uma reflexividade, mas pode ser que não, que apenas se torne a obtenção de um novo habitus.

QUESTÃO TEÓRICA SOBRE A NOÇÃO DE CAPITAL CULTURAL: Qual é o valor do capital cultural incorporado dos/as agentes no campo em que estão inseridos?

QUESTÃO EMPÍRICA SOBRE A NOÇÃO DE CAPITAL CULTURAL: Quais são os espaços de obtenção de conhecimento e capital cultural objetivado do(a) docente e suas preferências atuais? O Capital Cultural do/a docente é valorizado pelo campo da Sociologia Escolar?

PERGUNTAS FEITAS AOS/AS ENTREVISTADOS/AS: Em comparação com as gerações passadas, hoje em dia, por conta da internet, o acesso à informação foi facilitado. Isso acabou influenciando a maneira, tanto dos/as docentes quanto dos/as estudantes buscarem conhecimentos, a ponto de terem casos em que o estudante já chega nas aulas com uma série de opiniões formadas sobre determinados assuntos... Olhando um pouco para essas inúmeras formas de obtenção de conhecimento,

Quais são os seus tipos (gêneros) preferidos de leitura? Ao que você atribui essa sua preferência?

Quais são os temas que mais gosta de lecionar? Por que?

Dos autores das CS, quais você mais possui conhecimento e quais gosta mais de trabalhar em sala? Por que?

Quais são os 3 autores das Ciências Sociais e da Educação que mais gosta? Por que?

Está ligado(a) a algum projeto pedagógico extracurricular? Qual(is)?

Prefere Filme ou série? Por que?

Quais foram os filmes ou séries que mais gostou de assistir?

Acompanha algum canal no YouTube ou segue algum influenciador digital no Instagram? Quais e por qual(is) motivos?

OBSERVAÇÕES: *Capital cultural são conhecimentos que, no interior dos campos, funcionam como elementos de distinção entre os/as agentes. As posições nos campos são definidas de acordo com o acúmulo de capital acumulado e valorizado pelos que disputam os espaços.*

QUESTÕES ESPECÍFICAS SOBRE RER

Como você acredita que devem ser abordados os temas transversais nas aulas de Sociologia? Vamos tomar como exemplo as questões étnico-raciais. Como você acredita que a o(a) docente deve abordar esse tema, por exemplo?

Você costuma trabalhar o tema das RER ou do Racismo como tema principal de alguma aula? Com que frequência?

Se apoia em quais autores para trabalhar o tema?

Quando as questões ER aparecem em outros contextos temáticos, como costuma proceder? (diz que esse não é o foco ou problematiza?)

Qual o tom (posicionamento) julga ser o mais adequado para trabalhar o tema? (ex. De forma neutra, militante, reflexiva, crítica etc.)

Quais são as suas principais preocupações quando vai trabalhar as questões étnico-raciais.

Existe alguma orientação da escola em que você trabalha, sobre a forma de abordagem adequada para lecionar questões como o racismo?

[caso haja] Como você lida/reage à posição da instituição? Por que acha que a instituição tem essa posição sobre a questão?

Quando o assunto é raça e racismo, você diria que aborda esses temas como gostaria ou acha que poderia fazer alguma coisa diferente?

Qual é a sua opinião sobre DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Baseado(a) na sua experiência, como você avalia a implantação da lei 10.639 e 11.645?

Já fez algum tipo de formação voltada para o tratamento do tema em sala de aula? (formação para as RER ou formação antirracista).