

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Mestrado em Sociologia

Elen Cristina Ramos dos Santos

LÉLIA GONZALEZ, INTELECTUAL AMERICANA:
a (in)visibilidade de uma intérprete negra no Pensamento Social Brasileiro

Porto Alegre

2023

Elen Cristina Ramos dos Santos

LÉLIA GONZALEZ, INTELECTUAL AMEFRICANA:
a (in)visibilidade de uma intérprete negra no Pensamento Social Brasileiro

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de mestra em Sociologia pelo
Programa de Pós-graduação em Sociologia do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Garcia de Mello

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Ramos dos Santos , Elen Cristina
Lélia Gonzalez, intelectual ameericana: a
invisibilidade de uma intelectual negra no Pensamento
Social Brasileiro / Elen Cristina Ramos dos Santos .
-- 2023.
203 f.
Orientador: Luciana Garcia de Mello.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Lélia Gonzalez. 2. Pensamento Social Brasileiro.
3. Racismo Epistêmico. 4. Invisibilidade. 5.
Colonialidade do Saber . I. Garcia de Mello, Luciana,
orient. II. Título.

Elen Cristina Ramos dos Santos

LÉLIA GONZALEZ, INTELECTUAL AMEFRICANA:
a (in)visibilidade de uma intérprete negra no Pensamento Social Brasileiro

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em Sociologia pelo
Programa de Pós-graduação em Sociologia do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em:Porto Alegre, 07 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Luciana Garcia de Mello (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Carlos Gomes dos Anjos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Joaze Bernardino-Costa
Universidade de Brasília

Prof. Dra. Paula Cristina da Silva Barreto
Universidade Federal da Bahia

À vó Ana, *in memoriam*
Ao vô Demar pela candura, força e molejo para
driblar e dançar com a vida
À minha mãe, Cleuza, e ao meu pai, Manoel, por
serem expressão máxima do amor e cuidado.

AGRADECIMENTOS

O percurso para realização de uma pesquisa acadêmica é por si só desafiador e denso. Ter construído essa dissertação no contexto de passagem da pandemia da Covid- 19 para uma suposta “normalidade” impôs alguns desafios a mais. Os medos, as incertezas e ansiedades foram agravados. O texto que se segue ao longo das páginas deste documento só foi possível em coletividade, porque existe uma rede de afeto, cuidado e apoio que me amparou em todo esse processo.

Primeiramente, quero expressar meu profundo agradecimento à minha orientadora, a Profa. Dra. Luciana Garcia de Mello. O seu comprometimento, cuidado e o rigor científico e intelectual foram fundamentais para a concretização desta dissertação, e mais do que isso, foram fontes de inspiração para minha formação profissional como socióloga e como pessoa. Sou especialmente grata por sua sensibilidade e acolhimento durante os meus momentos de crise e incertezas em relação aos meus objetivos e propósitos com este trabalho.

Agradeço aos meus avós, Waldemar, Gezilda, Ana e Nelson, os elos que me enraízam e me dão lugar neste plano, que me conectam com a história e ancestralidade de que sou fruto.

Agradeço à minha mãe, Cleuza, e ao meu pai, Manoel. Mesmo enfrentando a escassez material e de direitos básicos, vocês lutaram arduamente para que eu e meus irmãos nos mantivéssemos na escola. Nunca conseguiram se sentar conosco para resolver os deveres de casa, mas nos impulsionaram, nutriram o melhor de nós, nos apoiam em tudo que somos e queremos ser. Semearam sonhos para que nós os colhêssemos. À minha mãe, a mulher que eu mais amo e admiro, que é meu referencial primordial de resistência e do (re)existir. Agradeço suas rezas e sua fé por me guiarem e me protegerem nos caminhos que tenho trilhado. Seu amor me nutre, me acompanha, me sustenta. Ao meu pai, o Seu Menelzim, por ser presença e por me ensinar a sonhar sonhos justos. O passarinho cantante em forma de gente, que, feito João de barro construiu mundos inteiros para que nós, suas filhas e filho, pudéssemos viver com dignidade.

À minha irmã e ao meu irmão, Alyne e Douglas. Vocês são a leveza e a alegria dos meus dias. Sou muito feliz e grata por sermos cada vez mais próximos/as, “mais que irmãos/as amigos/as”, e por estarmos construindo uma relação de afeto e cuidado mútuo.

À minha afilhada Mireia e ao meu afilhado Riam por colorirem e encantarem o meu mundo desde que nasceram.

Ao meu companheiro, Guilherme, pelo *dia a dia lado-a-lado*. Por ser parceiro, amigo, dengo e afeto. Por incentivar meus projetos e voos, por ouvir e acolher as minhas nóias.

Agradeço também as leituras e revisões atentas, que sem elas esse trabalho teria sido mais difícil.

Ao meu amigo-irmão, Paulinho, por me ensinar doçura e paciência. Por todas as vezes que você moveu seu carinho e amizade para me encontrar e me amparar onde quer que eu estivesse. Obrigada por me apoiar em todas as minhas loucuras e nos meus sonhos.

À minha melhor amiga Nathy Lucia, por continuar sendo meu abraço-casa, por ser um lar onde encontro acolhimento, amor e escuta atenta. Agradeço à maravilhosa Tia Carla, pelo carinho, acolhida e pelos sábios conselhos que me oferece nas conversas regadas a um bom cafezinho com pão de queijo.

Às minhas amadas “nerds e bonitas”, Wellyda e Monique, os melhores presentes que a profissão-professora me deu. Aprendo muito com vocês sobre apreciar o lado divertido, descontraído e simples das coisas. Vocês me inspiram e sou muito grata à vida por tê-las colocado no meu caminho.

À Denise Ferreira, a minha trevosa favorita, por quem eu sou apaixonada e tenho uma admiração profunda. Da UnB pra vida!

Às/aos colegas e amigas/os que conheci no PPGS/UFRGS, em especial Edson Linhares, Victoria Mello, Ana Lopes, Kelly Goulart, Kamila Schneider, Leonardo da Rocha, Jessica Muller, Angie Miron, Elizabeth Azevedo, Joana Wincler, entre outras pessoas com quem compartilhei as alegrias, dificuldades e desafios do mestrado.

À toda comunidade acadêmica, trabalhadoras e trabalhadores de serviços gerais, servidoras e servidores administrativos/as, secretárias/os, docentes e equipes gestoras que mantêm e resistem na e pela universidade pública.

Por fim e não menos importante, agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de mestrado que possibilitou a realização e desenvolvimento desta pesquisa.

*Cada pedaço que guardo em mim
Tem na memória o anelar
De outros pedaços
E da história que me resta
Estilhaçados sons esculpem
Partes de uma música inteira.
Traço então a nossa roda gira-gira
Em que os de ontem, os de hoje,
E os de amanhã se reconhecem
Nos pedaços uns dos outros
Inteiros.*

“Roda dos não ausentes”, Conceição Evaristo, 2003 (p.17)

*É o tempo da guerra, urge, portanto, o prumo. Urge a
voz que recoloque outros tempos à razão. Ou a destitua,
instaurando algo no lugar deste logos prepotente e
belicista (...)*

*O principal é dizer que o tempo da inocência já passou.
Aquilo que não se via ou não se dizia ou se fingia não
ver/dizer está dito: racismo. Este por muito tempo foi o
país da democracia racial. Um país condenado ao
futuro. E um futuro necessariamente de cachos louros”*

A Era da Inocência Já passou, Jurema Werneck, 2003 (p. 40)

RESUMO

Este trabalho se insere em um campo de investigação preocupado em compreender as dinâmicas raciais e racistas que influenciam a produção de conhecimento no âmbito acadêmico-científico brasileiro. A partir das perspectivas críticas raciais, decoloniais e contracoloniais, proponho um estudo de caso, recobrando o legado teórico da intelectual e ativista Lélia Gonzalez, para refletir acerca de sua (in)visibilização na produção científica e ensino na área de Pensamento Social Brasileiro. O principal objetivo deste estudo consiste, portanto, em um esforço de averiguar qual o espaço tem-se reservado ao legado teórico da autora no cenário da produção e reprodução de conhecimento dessa área. Questiono em que medida os processos de apagamento da contribuição teórica de autoras como Lélia Gonzalez são atravessados pelas dinâmicas de poder e racismo epistêmico que fundamentam as ciências sociais a nível global e local. Para atender aos objetivos e perguntas de pesquisa, são considerados como campo e escopo de análise duas fontes de dados principais; uma de natureza documental e bibliográfica e outra de natureza narrativa. A primeira abrange trabalhos acadêmicos submetidos e apresentados em Grupos de Trabalho (GTs) de Pensamento Social no Brasil e de Relações Raciais, que compõem a programação dos principais eventos de ciências sociais do país. A segunda fonte de informação concentrou-se no contexto do ensino das disciplinas de Pensamento Social no Brasil, mais precisamente nos programas de pós-graduação em sociologia, nos quais foram mapeados ementas e programas de curso disponíveis digitalmente, seguido pela condução de entrevistas em profundidade com os docentes dessas disciplinas. A principal conclusão é que, a despeito de Lélia Gonzalez ser uma das intelectuais mais notabilizadas, celebradas e reconhecidas atualmente, principalmente nos estudos interseccionais, de gênero e raça, seu legado teórico-reflexivo segue sob o signo da invisibilidade no âmbito do ensino e da pesquisa em Pensamento Social no Brasil, área na qual a autora possui reflexões e contribuições importantes e determinantes.

Palavras-chave: Lélia Gonzalez; Pensamento Social no Brasil; Racismo epistêmico; (In)visibilidade; Colonialidade do Saber

ABSTRACT

This work fits into a field of research concerned with understanding the racial dynamics and racism that influence the production of knowledge in the Brazilian academic-scientific sphere. Drawing from critical racial, decolonial, and counter-colonial perspectives, I propose a case study, reclaiming the theoretical legacy of the intellectual and activist Lélia Gonzalez, to reflect on her (in)visibility in scientific production and teaching in the area of Brazilian Social Thought. The main objective of this study, therefore, consists of an effort to ascertain the space reserved for the author's theoretical legacy in the scenario of knowledge production and reproduction in this area. I question to what extent the processes of erasure of the theoretical contribution of authors like Lélia Gonzalez are crossed by the dynamics of power and epistemic racism that underpin the social sciences globally and locally. To meet the objectives and research questions, two main sources of data are considered as the field and scope of analysis; one of documentary and bibliographic nature and another of narrative nature. The first encompasses academic papers submitted and presented in Working Groups (GTs) on Social Thought in Brazil and on Racial Relations, which make up the programming of the country's main social science events. The second source of information focused on the context of teaching Social Thought disciplines in Brazil, more precisely in sociology postgraduate programs, in which syllabi and course programs available digitally were mapped, followed by conducting in-depth interviews with the teachers of these disciplines. The main conclusion is that, despite Lélia Gonzalez being one of the most notable, celebrated, and recognized intellectuals currently, especially in intersectional, gender, and race studies, her theoretical-reflective legacy continues under the sign of invisibility in the field of teaching and research in Social Thought in Brazil, an area in which the author has important and determinant reflections and contributions.

Keywords: Lélia Gonzalez; Brazilian Social Thought; Epistemic Racism; (In)visibility; Coloniality of knowledge.

RESUMEN

Este trabajo se ubica en un campo de investigación preocupado por comprender las dinámicas raciales y racistas que influyen en la producción de conocimiento en el ámbito académico-científico brasileño. A partir de perspectivas críticas raciales, decoloniales y contra-coloniales, propongo un estudio de caso, recuperando el legado teórico de la intelectual y activista Lélia Gonzalez, para reflexionar sobre su (in)visibilización en la producción científica y la enseñanza en el área de Pensamiento Social Brasileño. El objetivo principal de este estudio consiste, por lo tanto, en un esfuerzo por averiguar qué espacio se ha reservado para el legado teórico de la autora en el escenario de producción y reproducción de conocimiento en esta área. Cuestiono en qué medida los procesos de exclusión de la contribución teórica de autoras como Lélia Gonzalez están atravesados por las dinámicas de poder y racismo epistémico que fundamentan las ciencias sociales a nivel global y local. Para cumplir con los objetivos y preguntas de investigación, se consideran como campo y alcance de análisis dos fuentes de datos principales; una de naturaleza documental y bibliográfica y otra de naturaleza narrativa. La primera abarca trabajos académicos presentados en Grupos de Trabajo (GTs) de Pensamiento Social en Brasil y de Relaciones Raciales, que conforman la programación de los principales eventos de ciencias sociales del país. La segunda fuente de información se centró en el contexto de la enseñanza de las disciplinas de Pensamiento Social en Brasil, más precisamente en los programas de posgrado en sociología, en los que se mapearon los programas de curso disponibles digitalmente, seguido por la realización de entrevistas en profundidad con los docentes de estas disciplinas. La principal conclusión es que, a pesar de que Lélia Gonzalez es una de las intelectuales más destacadas, celebradas y reconocidas actualmente, especialmente en estudios interseccionales, de género y raza, su legado teórico-reflexivo sigue bajo el signo de la invisibilidad en el ámbito de la enseñanza y la investigación en Pensamiento Social en Brasil, un área en la que la autora tiene reflexiones y contribuciones importantes y determinantes.

Palabras clave: Lélia Gonzalez; Pensamiento Social en Brasil; Racismo Epistémico; (In)visibilidad; Colonialidad del Saber

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Referência à Lélia Gonzalez no GT de Relações Raciais dos eventos científicos da Anpocs e SBS por ano (2012-2022) 118
- Gráfico 2.** Temas e Subtemas dos Papers dos Gts de Relações raciais da Anpocs e SBS em que a obra de Lélia Gonzalez é referenciada 120
- Gráfico 3.** Quantidade de Papers publicados por ano e disponíveis nos Anais dos Eventos científicos da Anpocs e SBS (2012-2021)..... 123

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Nuvem de palavras: recorrência de palavras no corpus analisado (Papers apresentados e submetidos nos Anais da Anpocs e SBS 2012-2022)..... 122
- Figura 2.** Mapeamento de temas em artigos científicos do Pensamento Social no Brasil 129
- Figura 3.** Grupos temáticos resultantes de co-ocorrência de palavras-chaves 131

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	26
1.2	CONDUÇÃO DA PESQUISA	28
1.3	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	31
2	RAÇA, RACISMO E RESISTÊNCIAS NA (RE)PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	33
2.1	RACISMO EPISTÊMICO: EIXO FUNDANTE DO CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	33
2.2	DISPUTAS PELO TERRITÓRIO EPISTÊMICO DA UNIVERSIDADE.....	41
2.3	A IN-VISIBILIDADE DE INTELLECTUAIS NEGROS E NEGRAS	52
2.4	PROJETOS CONTRACOLONIAIS DE CONHECIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA NEGRA	56
3	(RE)DEFINIÇÕES DO PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL	60
3.1	BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL	60
3.2	EUROCENTRISMO, COLONIALIDADE E RACISMO EPISTÊMICO NA CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO	65
3.3	“O PENSAMENTO SOCIAL É RACIAL”: (RE)LEITURAS DO PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL A PARTIR DA PERSPECTIVA RACIAL CRÍTICA	71
4	PARA (RE)PENSAR O BRASIL, LELIA GONZALEZ	82
4.1	A TEORIZAÇÃO INTERSECCIONAL COMPLEXIFICANDO A ANÁLISE SOCIAL.....	90
4.2	INTÉRPRETE DO “RACISMO À BRASILEIRA”.....	97
4.3	(RE)PENSAR O BRASIL NA ROTA TRANSATLÂNTICA.....	105
4.4	O CAPITALISMO BRASILEIRO – DEPENDENTE, RACISTA E PATRIARCAL..	109
5	LÉLIA GONZALEZ ENTRE (IN)VISIBILIDADES E INSURGÊNCIAS	116
5.1	LÉLIA GONZALEZ NA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE DE PAPERS SUBMETIDOS NA ANPOCS E NA SBS.....	116
5.1.1	Lélia Gonzalez na produção bibliográfica de Relações Raciais	117

5.1.2 A invisibilidade de Lélia Gonzalez na produção bibliográfica de Pensamento Social no Brasil.....	123
5.2 LÉLIA GONZALEZ NAS DISCIPLINAS DE PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL... ..	139
5.2.1 Trajetórias e narrativas da docência de Pensamento Social no Brasil	140
5.2.2 “O Brasil é mais Brasil na sala de aula”: as ações afirmativas (re)orientando práticas pedagógicas e epistêmicas do Pensamento Social no Brasil.....	147
5.2.3 Por que (não) Lélia Gonzalez?	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE A – DISCIPLINAS DE PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL OFERTADAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA.....	198
APÊNDICE B – PLANOS DE ENSINO ANALISADOS	200
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	202

1 INTRODUÇÃO

Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam uma renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (Gonzalez, p. 44).

Há que se falar de algum lugar. E mais, há que se revelar o refúgio e, finalmente, divulgar o mapa com o endereço. Exposição constrangedora, intencionalidades servidas à mesa, biografias escancaradas ... Preferimos tudo isso a essa retórica intransigente que insiste em esconder seus propósitos com palavras supostamente retas, para frases em parágrafos sem vacilações (Flauzina, 2006, p. 11)

Nesta dissertação alinho-me a um campo de investigação dedicado a compreender as engrenagens pelas quais o racismo estrutura a produção e a concepção do conhecimento no contexto acadêmico brasileiro. Amparada nas discussões a respeito da colonialidade do saber e do racismo epistêmico, proponho um estudo de caso, reafirmando o legado teórico da intelectual Lélia Gonzalez, para refletir acerca de sua (in)visibilidade na produção científica e ensino da área de Pensamento Social no Brasil, campo privilegiado da produção brasileira em ciências sociais. O objetivo principal deste estudo, constitui-se, portanto, em um esforço de averiguar qual o espaço tem-se reservado ao pensamento e contribuições da autora no cenário da produção e reprodução de conhecimento em ciências sociais e sociologia no país.

Como pesquisadora, e inspirada pela tradição de intelectuais negras/os, compreendo que as inquietações e interesses que nos movem para determinados temas passam pelos processos subjetivos que conformam nossa existência no mundo. Todo o percurso de investigação é atravessado por nossas percepções, nossos interesses pessoais e/ou políticos (Pereira, 2019). Por isso, antes de adentrar na discussão teórico-metodológica e em aspectos mais pragmáticos da realização da pesquisa, acredito que é fundamental enunciar os aspectos subjetivos que despertaram meu interesse para o tema.

Sou pesquisadora e sou também filha, neta e irmã de família nordestina que migra para metrópole em busca de melhores condições de vida. Sou nascida e crescida na periferia de Brasília. Todos esses lugares e mais alguns tantos marcam minha experiência como pessoa e, como preconizado por setores da teoria social crítica, sobretudo da vertente feminista negra e da intelectualidade negra, nossos temas e objetos de estudo têm a ver com a nossa própria história, que é ampla e coletiva (Collins, 2022; Gonzalez, 2020).

O recorte e a escolha do tema dessa dissertação advêm de experiências que marcam a minha trajetória na universidade. Trata-se da experiência que costura minha trajetória pessoal, familiar e coletiva aos processos de exclusão e marginalização de grupos sociais específicos

dos ambientes de poder como a universidade. Pertencço a uma geração de estudantes que passou a ingressar em cursos universitários através de ações afirmativas e faço coro a uma narrativa que se tornou comum nesse contexto: sou a primeira, de gerações inteiras, do contato familiar mais próximo ao mais distante, a ingressar no ensino superior em uma universidade pública. Ingressei na universidade para o curso de graduação em Ciências Sociais em 2013, um ano após a instituição da Lei 12.710/2012, que sancionava a reserva de vagas com base em critérios sociais e raciais, para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas. Componho esse contingente de estudantes signatários/as da política afirmativa, que se viu logo imediatamente em uma instituição apática, escancaradamente insensível a essas novas experiências, fruto do longo processo histórico que associou a universidade como mais um dos *locus* da supremacia branca. A universidade, como instituição historicamente destinada aos substratos da elite branca do país (Carvalho; Segato, 2002), não esteve e ainda não está suficientemente preparada para as experiências, epistemologias e culturas de estudantes negros/as e indígenas.

A inquietação propulsora para a construção deste trabalho nutre-se de ausências, do despreparo institucional, do que não enxerguei, do que segue sob o signo do não-reconhecimento, da invisibilidade, ocasionados pelo racismo institucional e epistêmico vivenciados no contexto acadêmico-universitário. As cotas possibilitaram a presença de segmentos sociais antes aliados, através de um movimento amplo de diversificação e democratização da universidade. Entretanto, essa transformação dificilmente se refletiu nos currículos e na estrutura de conhecimento da instituição, que permaneceu e permanece muito embranquecida.

Neste espaço, uma série de incertezas e autodepreciações ocasionadas por mecanismos de poder que historicamente têm gerado nas subjetividades de pessoas negras a inculcação da inferioridade e da incapacidade de pensar e produzir conhecimento. A estrutura institucional e epistêmica da universidade foi erguida e se mantém através da marginalização e obliteração de temas, abordagens teóricas e tradições intelectuais negras e indígenas. São alvo desse processo, especialmente aquelas perspectivas que visam desarticular as tramas do racismo e que assumem esforços contra narrativos ao projeto dominante de conhecimento (brancocentrado). Frente a isso, empreender uma investigação sociológica dedicada à compreensão das intrincadas tramas de poder mencionadas é também uma escolha política, visto que implica um compromisso em analisar as práticas institucionais que suprimem formas de conhecimento cuja relevância e importância são incontestáveis.

Diante dos processos de opressão e das violências simbólicas vivenciadas no contexto institucional e epistemológico da universidade, insurgem movimentos de resistência. Não são irrisórias as transformações epistêmicas que os/as estudantes provenientes das ações afirmativas provocam no interior da universidade (Bernardino-Costa, 2016; Costa, 2022; Oliveira, 2019). Estes/as estudantes recobram as ausências, evidenciam a fragilidade de um conhecimento particular e situado, tornado universal e supostamente neutro, que constantemente aloca para fora de suas fronteiras as produções intelectuais e culturais da população negra e indígena (Gonzalez, 2020; Kilomba, 2019). Nesse contexto, há uma demanda enfática para que os currículos contemplem a diversidade epistêmica e corpo-políticas produtoras de conhecimento.

A intelectualidade negra é preponderante no projeto político da geração dos/as estudantes e pesquisadores/as cotistas. Ao ecoar e dar continuidade a lutas e reivindicações anteriores, sobretudo as que foram semeadas no solo do Movimento Negro, essa nova geração tem desempenhado um papel crucial na desestabilização do paradigma eurocêntrico que estrutura a universidade, reivindicando autoras/as negros/as silenciados/as e denunciando ementas e programas de ensino e pesquisa embranquecidos (Gomes, 2011).

É relevante salientar que a escolha do cenário acadêmico-universitário como território de análise para o estudo aqui proposto não desconsidera a importância e legitimidade de outros *locus* de enunciação aquém da universidade na produção de conhecimento. Ao concentrar minha atenção nesse contexto, busquei compreender como as disputas e confrontos epistêmicos se manifestam de maneira específica nesses espaços. Com isso, acredito que posso contribuir para uma agenda de pesquisa e reflexão sobre a arena científico-acadêmica, evidenciando seus dilemas e a lógica eurocêntrica que a sustenta. Além disso, faço coro às reivindicações para que este seja um espaço que acolha as diferentes experiências e perspectivas de onde o conhecimento é produzido, com o intuito de consolidá-lo como um ambiente científico plural e efetivamente atento a realidade social.

Como signatária desse projeto e deste momento histórico, a leitura e descoberta de Lélia Gonzalez me possibilitou construir espaços sensíveis para ser, saber e sentir dentro da universidade. Não é mais viável aceitar um projeto científico e intelectual que marginalize a produção intelectual negra. Com base nisso, acredito que visibilizar a produção teórica da autora, evidenciando os efeitos políticos e epistemológicos de sua contribuição, aferem efetivamente democracia aos espaços universitários, uma vez que está em seus horizontes a pluralidade e diversidade racial e epistemológica.

Lélia de Almeida Gonzalez é uma figura proeminente na tradição intelectual negra brasileira, cujo legado contribuiu para a construção de novos paradigmas, análises e compreensão sobre a realidade social e racial (Barreto, 2018). Nascida em Minas Gerais em 1935 e falecida em 1994 no Rio de Janeiro, sua vida foi marcada por um intenso engajamento em movimentos sociais e ativismo político. Ela desempenhou um papel fundamental na construção do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Movimento de Mulheres Negras Autônomas, que deu origem, entre outras frentes, ao que hoje é conhecido como Feminismo Negro Brasileiro. Além disso, ela lançou candidaturas progressistas vanguardistas em partidos da esquerda no período pós-ditadura militar.

O percurso que alinha o pensamento de Gonzalez se deu de forma ampla e interdisciplinar. Combina formação acadêmica e interesses nas áreas da antropologia, sociologia, filosofia, história e psicanálise. Indo além da titulação formal acadêmica, sua produção intelectual germina no solo da luta política e ativista, da cultura afro diaspórica brasileira, do saber espiritual no candomblé e das matrizes de conhecimento africanas (Barreto, 2005; Ratts; Rios, 2010; Viana, 2010)

Lélia Gonzalez é uma intelectual complexa. Ao interconectar caminhos entre a carreira acadêmica, experiência na docência e participação ativa em redes de ativismo, ela consolidou um legado teórico que desafia e expande os paradigmas hegemônicos que prevalecem nas ciências sociais brasileiras. Lélia destacou-se engendrando uma teoria social crítica profundamente enraizada no antirracismo, no antissexismo e no projeto de descolonização da sociedade brasileira.

Seguindo seus enalços, seu legado teórico-político e conceitual, a presente proposta de investigação pretendeu investigar e reflexionar como tem se dado os processos de (in)visibilização, circulação e recepção de suas contribuições teóricas no cenário acadêmico atual das ciências sociais no Brasil.

Nas últimas décadas, setores das ciências sociais e humanas, influenciados pelas teorias críticas raciais, pós-coloniais e decoloniais, têm ressaltado a importância de revisão crítica dos pressupostos eurocêntricos na construção do conhecimento. Essas perspectivas desafiam visões hegemônicas, revelando os mecanismos de poder que estruturam o saber científico ocidental, historicamente fundamentado na exclusão e epistemicídio (2005) de corpos e mentes racializados (Kilomba, 2019; Maldonado-Torres, 2009).

No contexto da produção acadêmica brasileira, sobretudo desde as perspectivas afro diaspóricas, tem-se encarado a preocupação de compreender e sublinhar os processos de marginalização de intelectuais negras/os e a dificuldade de recepção e reconhecimento que

encontram suas obras e contribuições no meio acadêmico-intelectual. Nessa discussão, intelectuais como Beatriz Nascimento, Clovis Moura, Abdias do Nascimento, Virginia Bicudo, Lélia Gonzalez, entre outros/as, têm sido recobrados/as como temáticas de estudos na discussão acadêmica das ciências sociais.

Há dois movimentos de análise importantes ensejados por estes estudos focalizados na intelectualidade negra brasileira. Uma parte desta agenda de investigação toma como objeto as biografias e trajetórias de intelectuais negros e negras, abordando e reafirmando suas contribuições teóricas e conceitos para as ciências sociais e humanas (Assunção, 2022; Batista, 2016; Campos, 2015; Gomes, 2013; Maio, 2015; Mesquita, 2003; Pereira, 2011; Silva, 2017, 2010). Em termos gerais, realiza-se uma discussão teórica e conceitual da obra desses/as autores/as, discutindo-se as implicações do racismo em suas trajetórias e examinando como suas contribuições foram ou não reconhecidas e recebidas nos contextos em que estavam inseridos/as.

Um outro conjunto de estudos dedica-se de forma mais aprofundada à discussão sobre os mecanismos raciais que delineiam as fronteiras da universidade e da produção de conhecimento científico (Bernardino-Costa; Brito, 2022; Figueiredo; Grosfoguel, 2010; Miranda, 2018; Oliveira, 2014; Pessanha, 2018; Santos; Barbosa, 2020). Ao analisar e dimensionar os mecanismos de poder que conformam o contexto acadêmico, constata-se que este espaço tem assumido pouca ou nenhuma receptividade a contribuição de intelectuais negros/as. Estes/as figuram, sobremaneira, relegados/as ao esquecimento, marginalizados/as e invisibilizados/as enquanto produtores/as de conhecimento. Nesse cenário, destaca-se a intelectualidade negra como um movimento epistemológico e político contra hegemônico em relação ao academicismo tradicional.

Figueiredo e Grosfoguel (2007) ao tratarem como emblemática a trajetória do sociólogo Guerreiro Ramos, buscam entender os motivos pelos quais o autor permaneceu invisível ao reconhecimento da academia, com vistas a ilustrar “o quanto tem sido difícil consolidar uma intelectualidade negra na universidade brasileira” (p. 36). Para tanto, propõem uma reflexão que vai além das explicações oferecidas por outros/as estudiosos/as da obra e trajetória de Guerreiro Ramos, que justificaram o ostracismo sofrido pelo autor em razão de sua personalidade conflitiva, das divergências políticas e intelectuais que teve com Florestan Fernandes, bem como o fato de ele ter pertencido ao movimento de extrema-direita “integralista”. Considerando o fator racial e resguardadas as características da experiência pessoal de Guerreiro Ramos, o autor e a autora argumentam que a mesma negligência não teria acometido intelectuais brancos com posicionamentos semelhantes e até mais extremos. Ao

mesmo tempo, apontam que, a despeito da trajetória e concepções políticas controversas, as ideias e contribuições de Ramos apregoavam uma sociologia engajada e preocupada com os efeitos do racismo e a realidade racial vivenciada no país.

Nesse contexto, considera-se que a tentativa de apagar os legados e contribuições de Guerreiro Ramos deve-se, em grande medida, ao fato de ele ter adotado um discurso abertamente antirracista e radical para os padrões de sua época. As perspectivas e a postura crítica do autor, aliado ao simples fato de o autor ser negro, explicam o ostracismo ao qual sua obra foi relegada, tendo sido considerada pouco científica ou impregnada de vieses político-ideológicos e subjetivos em demasia. Este processo de apagamento e marginalização manifestou-se de maneira semelhante nas trajetórias e dinâmicas de apropriação, circulação e reconhecimento de diversos outros/as intelectuais negros/as no Brasil.

Em tese de doutoramento, Janaina Damaceno Gomes (2013) investiga a figura de Virginia Leone Bicudo, socióloga e psicanalista que desempenhou um papel significativo em pesquisas e reflexões acadêmicas entre nas décadas de 1940 e 1950. Ao abordar a trajetória acadêmica e a obra legada por Bicudo, o estudo visa desvelar os processos de “fabricação do esquecimento” da contribuição teórica da autora na memória das ciências sociais brasileiras. Gomes aponta que o apagamento de Virginia Bicudo é resultado das constantes tentativas de seu embranquecimento, do descuido e dificuldade no tratamento dos acervos e materiais deixados pela autora, assim como a persistência da política de não referência e citação de suas obras. Além disso, destaca-se o papel do fator de gênero e do sexismo no apagamento de intelectuais negras. Historicamente, as ciências sociais têm favorecido e se consolidado com um cânone expressivamente masculino e branco.

Ao tematizar a obra e trajetória de Abdias do Nascimento e sua importância para o pensamento social brasileiro, André Luiz Pereira (2011) sustenta que “o radicalismo exposto no conjunto de escritos produzidos por Abdias do Nascimento, no que tange a transformação da sociedade brasileira, relegou sua obra ao ostracismo acadêmico” (p. 20). Esse ostracismo é também identificado no caso do sociólogo Clóvis Moura, cujas críticas contundentes às ideias predominantes na academia brasileira sobre questões raciais e a historiografia do período escravista resultaram em sua exclusão das discussões acadêmicas (Mesquita, 2003). Em ambos os casos, a exclusão parece ser uma resposta à postura crítica e desafiadora desses intelectuais em relação ao status quo acadêmico e às visões hegemônicas sobre a questão racial no Brasil.

Nesse sentido, com base nas reflexões apresentadas, pode-se inferir que, no Brasil, ser um/a intelectual negro/a abertamente antirracista, comprometido/a com a luta em prol de justiça social e cognitiva para o povo negro, tem resultado em sua marginalização e silenciamento. Isso

se traduz em diversas barreiras enfrentadas por esses/as intelectuais para serem reconhecidos/as e ocuparem espaços de poder relacionados ao conhecimento científico.

No imaginário social, é comum a representação de um intelectual ou cientista como sendo um homem branco, considerado sujeito por excelência do conhecimento, caracterizado por atributos como "racionalidade", "neutralidade" e "imparcialidade". Dito de outro modo, a imagem ocidental do que seja um/a intelectual não concebe que homens e mulheres negras sejam reconhecidas/os como intelectuais. A consolidação e perpetuação dessa imagem tem como pano de fundo a construção histórica de estereótipos atribuídos às populações negras, retratando-as como meros "corpos, sem mente" (Hooks, 1995). Pessoas negras, reduzidas ao corpo (para o trabalho) e fixadas a dimensão da natureza, foram animalizadas e desumanizadas com vistas a escravização e exploração pela sanha colonial. A partir disso, foi incutida a ideia de que esses povos eram incapazes de pensar, produzir cultura e desenvolver epistemologias válidas.

A dificuldade de reconhecimento das contribuições de intelectuais negras/os tem raízes profundas na história da colonização, fenômeno que persiste e se atualiza por meio da colonialidade do saber e do racismo epistêmico. Esses sistemas de poder, por sua vez, moldam a produção de conhecimento ao reforçar a supremacia da visão de mundo eurocêntrica, enquanto marginalizam outras formas de existência e conhecimento (Figueiredo, 2019; Quijano, 2014; Grosfoguel, 2011).

O racismo, eurocentrismo e colonialidade constituem as dinâmicas de controle e poder em torno da produção científica nas universidades do Brasil e do mundo. A socióloga e psicanalista Grada Kilomba (2019) afirma que a academia, estruturada como centro de poder, é violenta, uma vez que é um espaço branco, feito e forjado por e para elites brancas. Neste espaço a fala e experiência de pessoas negras têm sido negadas, excluídas, marginalizadas. “A margem e o centro de que estou falando referem-se a margem e o centro usados por bell hooks. Estar na margem, ela argumenta, é ser parte do todo, mas fora do corpo principal” (p. 68). Aqui, o corpo principal – o centro – é que classifica, que domina e determina quem pode e quem não pode produzir e construir as categorias as quais utilizaremos para encarar e ler a realidade social. Nesse contexto, corpos e mentes de pessoas negras estão constantemente sendo direcionados para fora desses centros, para as margens (Kilomba, 2019).

É neste cenário que a produção da invisibilidade e da marginalização de intelectuais como Lélia Gonzalez têm se manifestado no Brasil, no entremeio de um campo intelectual marcado pelos efeitos do racismo.

Apenas muito recentemente a autora tem ganhado certa visibilidade e tem reverberado com maior coro nos cenários de ativismo, nas mídias sociais, no debate político e no contexto acadêmico (Santos, 2020). Cabe mencionar dois eventos importantes para maior circulação do legado de Lélia Gonzalez são as duas recentes publicações. Até então de difícil acesso, a maior parte das contribuições escritas de Lélia Gonzalez, bem como transcrições de palestras, foram organizadas no livro intitulado “Lélia Gonzalez: Primavera para as rosas negras”, uma coletânea inédita, publicada em 2018 de forma autônoma pela “Editora Filhos da África” do União dos coletivos Pan-africanistas”. Mais recentemente, em novembro de 2020, foi lançado o livro “Lélia Gonzalez. Por um Feminismo Afro-latino-Americano” organizado pelas sociólogas Flavia Rios e Marcia Lima e comercializado pela Editora Zahar.

Na cultura e no entretenimento, o álbum documentário “AmarElo” do rapper Emicida, veiculado em uma plataforma de streaming da internet, teve um capítulo dedicado à história de ativistas e intelectuais negros/as no Brasil. Nele, Lelia Gonzalez é uma ancestralidade intelectual do movimento negro e é representada como protagonista.

No contexto acadêmico, diversos eventos, seminários, congressos, grupos de estudos e projetos têm alavancado homenagens à Gonzalez. Nesse cenário, percebe-se que a autora está assumindo cada vez mais reconhecimento dentro e fora da academia. Resta saber, se esse reconhecimento tem se dado de forma ampla ou está restrito a alguns recônditos da produção de conhecimento.

A partir desses roteiros e trajetórias coletivas, o pensamento, a vida e a obra de Gonzalez ocupam minhas inquietações de pesquisa já há algum tempo. No trabalho de conclusão de curso (TCC) em sociologia na Universidade de Brasília - UnB, a pergunta que me guiava no processo de investigação era como a apropriação, circulação e reconhecimento de Lélia Gonzalez se dava entre jovens estudantes de graduação e pós-graduação – neste caso UnB e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA – de distintas áreas do conhecimento, pertencimento étnico-racial e classe social.

Notei que (Santos, 2020) o recente reconhecimento do legado de Lélia Gonzalez encontra explicação possível no contexto da ampliação e aprofundamento e conquistas das pautas sociais e políticas protagonizadas pelo Movimento de Mulheres Negras, Feminismo Negro e do Movimento Negro nas últimas décadas. As agendas políticas e epistemológicas que sustentam esses movimentos estão contundentemente presentes nas narrativas e nas experiências de jovens universitárias/os e ativistas, grande maioria signatários/as das políticas de ação afirmativa. São sobretudo jovens negras/os, que transitam e constroem coletivos e grupos de estudos com horizontes antirracistas no meio universitário, em disciplinas de nível

eletivo que têm reafirmado a importância de Gonzalez. Tais ambiências e experiências não têm permitido que uma *política do esquecimento* ou *epistemicídio* se concretize com relação à autora, tornando possível um cenário em que “não se trata de uma descoberta. Trata-se de um movimento em que não é mais possível ocultá-la” (Gomes, 2013).

Os resultados revelaram também uma Lélia Gonzalez presente e reexistindo nas margens da universidade, em ambientes potentes de discussão e debate políticos não institucionalizados, muitas vezes oprimidos na lógica universitária, que pressionam e reivindicam outras formas de construção de conhecimento: coletivos políticos estudantis, em disciplinas de caráter livre e optativas. Esse fato me indicou a necessidade de investigar sua presença/ausência nos centros, no interior de disciplinas e ambientes de produção acadêmica tradicionais. Nesse contexto, conduzi a análise centrando-me nos ambientes de discussão e produção acadêmica da Sociologia Brasileira ou Pensamento Social Brasileiro.

Elegi o Pensamento Social Brasileiro devido às suas características teórico-metodológicas e pelo seu processo de constituição como um campo intelectual nas ciências sociais brasileiras. Esta área de ensino e pesquisa constitui-se como uma das mais consolidadas, ocupando um espaço relevante e em expansão nos currículos acadêmicos, em linhas de pesquisa de cursos de graduação e pós-graduação em sociologia, além de integrar fóruns, instituições de pesquisa e grupos de trabalho (GT) nos principais eventos científicos das ciências sociais e humanas no país.

De maneira geral, define-se o Pensamento Social Brasileiro como uma disciplina relacionada a uma tradição de intelectuais conhecidos como "intérpretes do Brasil", os quais se incumbiram de analisar a realidade do país, construindo um escopo de ideias e imagens para pensar suas características distintivas, seus problemas sociais, culturais e políticos. Desde sua origem e ao longo de todo o seu desenvolvimento, a disciplina tem como tema central a abordagem da questão racial. Encarando o assim nomeado “problema do negro” autores consagrados como "grandes intérpretes do Brasil", entre os quais Gilberto Freyre, Oliveira Vianna, Caio Prado Jr., e outros, desempenharam um papel central na construção intelectual e discursiva de práticas e projetos políticos racistas para o país no início do século XX, embasados na ideologia do branqueamento e no mito da democracia racial. Esses conceitos formaram a base do que Lélia Gonzalez (2020) caracterizou como “racismo à brasileira”.

De acordo com Ana Cláudia Jaquetto Pereira (2016) o campo do Pensamento Social Brasileiro desenvolveu-se mantendo-se praticamente impermeável à produção intelectual da população negra, sendo esta considerada unicamente como objeto de estudo. Intelectuais negros e negras como Lélia Gonzalez e alguns dos/das já mencionados/as em outros momentos desta

introdução foram contundentemente críticos às interpretações da vertente pensadores canônicos da disciplina. Nesse sentido, compreendo o legado teórico-crítico de Gonzalez como uma referência fundamental nas discussões do pensamento social brasileiro, uma vez que ela compõe uma tradição intelectual de ativistas combativas ao caráter patriarcal, androcêntrico e racista da sociologia brasileira e seus representantes.

O aparato crítico-reflexivo de Lélia Gonzalez desestabiliza e confronta os pressupostos eurocêntricos, racistas e sexistas que moldaram a disciplina. Ela construiu um profícuo terreno de conceitos e reflexões construídas sob um esforço sistemático para analisar e interpretar o Brasil a partir da perspectiva negra, o que tem mobilizado pesquisadoras como Raquel Barreto (2018) a disputar o lugar e reconhecimento de Lélia como pertencente ao grupo dos assim considerados grandes *intérpretes do Brasil* (Barreto, 2018). Gonzalez produziu análises e interpretações significativas nessa área do conhecimento, no entanto, assim como ocorreu com outros/as intelectuais negros/as ao longo da trajetória do Pensamento Social Brasileiro, a autora não recebeu o devido reconhecimento ou visibilidade por suas contribuições. Urge, portanto, a necessidade de revisitar e reavaliar a teoria social brasileira considerando o papel e contribuições da intelectualidade negra.

Exposto isso, a presente pesquisa se situa no mapa de investigações acerca de Lélia Gonzalez, conjecturando sobre os apagamentos e a tentativa constante de invisibilização do conhecimento produzido por autores e autoras negras. Os questionamentos se orientam para o objetivo de investigar a presença e (in)visibilidade da autora no plano mais aberto da universidade, para além dos importantes ambientes de resistência antirracistas ou estudos das relações raciais, tomando como campo exemplar para investigação os ambientes acadêmicos que conformam a Sociologia Brasileira ou Pensamento Social Brasileiro; em programas de curso de disciplinas dessas áreas e eventos científicos de relevo para ciências sociais no Brasil, tal como o Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS e o Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS.

Situado o assunto e o tema da pesquisa e considerando a relevância teórico-intelectual e política personificada pela intelectual Lélia Gonzalez, a investigação explicitada nesta dissertação teve como guia a seguinte questão:

Diante do fenômeno da colonialidade do poder e do saber, que marca a produção e concepção de conhecimento na academia, em que medida o racismo epistêmico perpassa e incide sobre os processos de (in)visibilização da intelectual negra Lélia Gonzalez no cenário das ciências sociais brasileiras?

O pensamento da autora está sendo apropriado nas discussões e espaços acadêmicos do Pensamento Social brasileiro e/ou sociologia no Brasil ou está restrito a ambientes de discussão e produção de conhecimento relacionados à raça, relações raciais e racismo?

A pergunta central desdobra-se em outras questões e inquietações que mobilizaram o percurso de investigação: em que medida o legado teórico de Lélia Gonzalez está sendo recepcionado e apropriado no contexto da produção de conhecimento e no ensino das ciências sociais brasileiras? Em quais espaços e para quais temas ela tem sido convocada a dialogar, em quais espaços ela tem sido vocalizada, discutida e visibilizada? Quem tem levado a frente o nome e contribuições da autora nas discussões acadêmicas? A autora tem sido referenciada e citada na produção acadêmica e no ensino de Pensamento Social Brasileiro? Quais as razões mobilizam para adoção ou não da autora como referência?

Com o desenvolvimento da pesquisa e o objeto de estudo tendo como foco os processos de visibilização e/ou invisibilização e apagamento da contribuição de Lélia Gonzalez, vislumbro contribuir para as discussões sobre raça e racismo no contexto acadêmico brasileiro. Os resultados e análises mobilizados, ancoradas no aporte-teórico que dimensiona o racismo epistêmico na academia, tornar-se-ão relevantes para compreender as estratégias de silenciamento e apagamento da memória e contribuições de autores/as negros/negras neste cenário.

Tem-se evidenciado a importância e necessidade de acepções que compreendam o fenômeno do racismo presente no contexto acadêmico, sobretudo em suas bases epistemológicas. Este fenômeno tem recebido pouca observação, quando não a total negação de sua existência. Essa dificuldade se inscreve na própria estrutura que organiza o pensamento científico, cujas características inerentes de racionalidade, neutralidade e objetividade tornam um desafio que as instituições acadêmicas reconheçam e visibilizem práticas institucionais e estruturais de racismo (Figueiredo; Grosfoguel, 2010)

Efetivamente, conhecemos muito pouco sobre o cotidiano dos alunos negros e de como se presentifica o racismo nas suas diferentes formas e manifestações (negação/rejeição/estereótipos) dentro das universidades brasileiras” (Figueiredo, 2019, p. 84)

Com isso, considero que investigar os processos de circulação e (in)visibilização do legado de uma intelectual negra de envergadura para a teoria social brasileira, favorece a construção de discussões importantes acerca de como o conhecimento acadêmico se constitui e é permeado por relações de poder. A trajetória e as contribuições deixadas por Lélia Gonzalez

são instrumento potente de transformação da realidade social na medida em que impulsionam a ampliação do conhecimento com base nas premissas da pluralidade e diversidade. Premissas estas que estão asseguradas nas regras e leis que regem as universidades e instituições sociais no geral. Promove-se, assim, o alargamento do debate e a destituição das fronteiras raciais, que têm provocado, entre outras problemáticas, a marginalização da população negra e de suas produções nos espaços de poder (Carvalho, 2006)

1.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Na condução desta pesquisa, optei pela abordagem plurimetodológica recomendada por estudiosos que enfatizam a importância de manter uma postura flexível para capturar a complexidade da realidade social, mobilizando diferentes técnicas e abordagens de pesquisa (Bauer; Gaskell, 2002; Demo, 2002).

Com base nesse princípio, foi delineado um desenho de pesquisa misto, ou seja, aquele que combina análises qualitativas e quantitativas, ao compreender que essas técnicas podem se complementar e enriquecer o processo de análise e interpretação dos resultados obtidos (Lalanda, 1998, p. 872). No entanto, devido à natureza do problema de pesquisa, a ênfase recai mais fortemente sobre a abordagem qualitativa. Isso ocorre porque ela oferece recursos teórico-metodológicos que permitem uma análise imersiva, utilizando estratégias e técnicas de interpretação para capturar aspectos mais profundos de fenômenos e relações sociais, conforme discutido por Gil (2008). Por sua vez, a abordagem quantitativa serviu como um suporte de análise para testar e avaliar dimensões mensuráveis e estatísticas acerca do problema investigado.

A pesquisa segue ainda a orientação exploratória e descritiva, pois se dedica a familiarizar-se a temas relativamente pouco trabalhados na literatura das ciências sociais (Bauer; Gaskell; Allum, 2002). O planejamento e condução foi pautado na estratégia do “Estudo de Caso”, sendo este delineamento o que melhor se adequa às perguntas e objetivos do estudo, uma vez que se pretende identificar como e de que forma a contribuição teórica de Lélia Gonzalez tem sido (ou não) incorporada na área das ciências sociais e quais os espaços de (in)visibilidade nesse cenário. Segundo Yin (2001), os estudos de caso se destacam como a estratégia mais adequada quando “se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o[a] pesquisador[a] tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos pouco inseridos em algum contexto da vida real” (p.19).

Elegi como recorte temporal para o levantamento de dados os anos 2012 a 2021, com intuito de acompanhar o efeito da implementação da Política de Ações Afirmativas (PAA) sancionada a nível federal através da Lei nº 12.711 de 2012. A lei estabeleceu reserva de vagas por critérios socioeconômicos e raciais para ingresso nas instituições de ensino superior. Esse recorte me permitiu compreender não apenas a transformação e diversificação étnico-racial de quem ocupa as fileiras universitárias, mas como esse novo perfil étnico-racial discente vem transformando as práticas institucionais e epistemológicas nesse espaço. Com isso, pretendi analisar as possíveis mudanças simbólicas e visíveis nos currículos e nas formas de pensar, produzir e transmitir conhecimento (Barreto *et al.*, 2021; Gomes, 2018).¹

No tocante ao campo de investigação considerou-se aqui a produção de conhecimento e ensino no contexto universitário-acadêmico, tomando como caso específico a produção da área de Pensamento Social no Brasil. Para buscar evidências da presença ou ausência de Lélia Gonzalez, levantei e sistematizei dados a partir de materiais como ementas e currículos de disciplinas universitárias, entrevistas com docentes e trabalhos acadêmicos apresentados em eventos de ciências sociais no Brasil. Esse campo me permitiu refletir como o racismo epistêmico atravessa a recepção e circulação de Gonzalez no referido contexto.

Como é possível notar, consolidei o levantamento de dados em dois dos pilares do tripé que regem a universidade: o ensino e a pesquisa. Organizados de maneira indissociável, os três pilares que organizam a missão da universidade – ensino, pesquisa e extensão – influenciam a qualidade educacional, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia do país. O ensino representa a capacidade de fornecer aos/as estudantes os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a sua formação acadêmica. A pesquisa é responsável pela produção de conhecimentos, metodologias e técnicas que possam ser aplicados para desenvolvimento científico-tecnológico e na resolução de problemas e desafios enfrentados pela sociedade. O terceiro pilar, não menos importante, a extensão, denota o papel da universidade de estabelecer pontes entre o conhecimento nela produzido e a comunidade em geral.

Sabe-se que o conhecimento produzido no âmbito acadêmico é aquele que é considerado e validado social e historicamente como legítimo (Bourdieu, 2008). Esse conhecimento e o espaço de poder que é a universidade são determinantes na organização político e social, sobretudo no caso brasileiro em que desigualdades sociais são atravessadas pela qualificação educacional das pessoas. A academia é um espaço de disputa, porque é um

¹ A promulgação da lei de cotas ocorreu em 2012, mas é importante evidenciar que na ocasião muitas universidades federais já tinham implementado políticas de ação afirmativa, com as primeiras experiências datando do início dos anos 2000.

espaço de poder que se manteve historicamente sob e para os privilégios de camadas específicas da sociedade.

Sem deixar de reconhecer o caráter entrelaçado dos três pilares, ao abordar as dinâmicas subjacentes ao ensino e à pesquisa que emergem nesse ambiente, almejo contribuir para o debate em torno das complexas relações de poder que permeiam a produção de conhecimento. No pano de fundo, busco contribuir para o debate que tem se debruçado em entender as desigualdades no campo epistemológico e atuado para que haja uma efetiva democratização da universidade. Para que ela efetivamente seja democrática e que contemple, para além da presença física de estudantes negros/as e indígenas, suas referências e experiências culturais e epistemológicas.

1.2 CONDUÇÃO DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa, obtive informações considerando uma base de fontes textual e documental (que incluiu produções bibliográficas e documentos curriculares de cursos) e outra obtida por meio de entrevistas narrativas. Os dados coletados foram sistematizados e analisados por meio da triangulação de dados qualitativos e quantitativos, sendo os primeiros submetidos à análise de discurso e documental, enquanto os segundos foram submetidos a uma análise bibliométrica.

O processo de levantamento de dados se deu em duas etapas fundamentais: 1) levantamento de programas e ementas de ensino de disciplinas de Pensamento Social no Brasil e/ou Sociologia Brasileira ofertadas em programas de pós-graduação em sociologia e ciências sociais. Em seguida foram realizadas entrevistas em profundidade com docentes que ministram tais disciplinas; 2) levantamento de trabalhos acadêmicos (Papers) apresentados em grupos de trabalhos (GT's) e disponibilizados nos sites dos principais eventos das ciências sociais no Brasil, a saber, os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e os congressos bianuais da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Realizei o levantamento das ementas de disciplinas e programas de cursos, disponíveis online nos sítios dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia avaliados e cadastrados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa busca se deu com auxílio da Plataforma Sucupira, onde estão listados todos os cinquenta e um programas de

pós-graduação em sociologia, registrados e avaliados². Na plataforma Sucupira constam os sites institucionais desses programas, os quais acessei na tentativa de verificar e levantar as ementas das disciplinas, cujo enfoque temático fosse Pensamento Social e/ou Sociologia Brasileira. Com esses dados eu pretendia verificar e analisar a presença e/ou ausência de Lélia Gonzalez na proposição temática e nas referências das ementas e programas de ensino das disciplinas em questão no período de 2012 a 2022.

No entanto, se transformou em uma tarefa hercúlea e quase impraticável, por diversas razões. O primeiro problema foi encontrar os programas de ensino nos sítios das instituições mapeadas. Geralmente, não havia algum espaço ou banco de ementas, ou simplesmente não tinha a ementa da disciplina que eu procurava. Quando eu encontrava as ementas, muitas vezes, as informações contidas nos programas eram muito precárias, por exemplo, ao abrir o documento, havia apenas o nome da disciplina e do/da docente responsável.

Com esse entrave, passei a focar na construção da relação dos programas de ensino que ofertam disciplinas correlatas a “Pensamento social no Brasil” e identificar seus docentes/as. A partir disso, seriam feitas entrevistas em profundidade com aqueles/as docentes que aceitaram o convite para participação de entrevistas em profundidade mediante convite e a anuência do Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TLCE).

Na fase de entrevistas, por meio de roteiro semiestruturado, busquei aprofundamento na discussão acerca da presença, apropriação e (in)visibilidade de Lélia Gonzalez no contexto acadêmico-científico das ciências sociais. A partir do olhar e compreensões desses/as docentes foi possível estabelecer um diálogo mais imersivo acerca das formas de reconhecimento, apropriação, apagamentos e/ou afirmação do pensamento da autora na construção do conteúdo programático e referências das disciplinas mapeadas.

Com as entrevistas narrativas, busquei suscitar e refletir acerca de questões como: a) Lélia está presente nas ementas e programas dessas disciplinas? Se sim, quais são as justificativas mobilizadas pelas/os docentes para inserção de Lélia no marco referencial das disciplinas? Se não, quais são as justificativas mobilizadas para a sua ausência como referência nas discussões? b) Em quais momentos e temáticas a autora é mobilizada na discussão das disciplinas? c) Qual a relevância do pensamento de Lélia Gonzalez para o pensamento social e sociologia brasileira na percepção dos/as inqueridos/as?

² Relação dos Programas de Pós-Graduação Cadastrados e avaliados pela Capes, consulta disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=34&areaConhecimento=70200009> (Acesso: 13/04/2023)

Para a metodologia de análise das entrevistas me baseei da técnica de análise de discurso com base na definição e delineamento propostos pelo sociólogo espanhol Jorge Ruiz (2009). De acordo com o autor, as pessoas enunciam e conferem significado ao mundo que as rodeia através do discurso. O autor destaca que o discurso é uma parte integrante da orientação subjetiva da ação social, influenciada pelo seu caráter social e coletivo dentro da intersubjetividade, uma marca fundamental da interação social e da construção de significados. Como suporte de análise das entrevistas, contei com o software Nvivo.

Na segunda etapa da pesquisa, entre os meses de setembro e dezembro de 2022, fiz um mapeamento de produções bibliográficas em anais dos Encontros Anuais da Anpocs e do Congresso Brasileiro de Sociologia da SBS, realizados a cada dois anos. Foi construído um banco de dados com todos os *papers* submetidos e disponibilizados nas plataformas online destes eventos, especificamente nos GT's de *Relações Raciais* e *Pensamento Social no Brasil*. O objetivo desse mapeamento foi identificar se Lélia Gonzalez estava presente ou não nas referências bibliográficas dos trabalhos a fim de verificar e avaliar se ideias críticas da autora estão sendo incorporadas ou não na produção acadêmica da área.

Desse procedimento obteve-se um banco de dados de 155 *papers* referentes ao GT de Pensamento social no Brasil, somando os dois referidos eventos, e 176 *papers* do GT com tema Relações Raciais. Cabe salientar que o banco foi submetido à checagem de duplicatas, porém, é possível que um/a mesmo/a autor/autora possa ter apresentado trabalhos com títulos diferentes e propostas semelhantes de análise.

Os dados foram tratados e sistematizados inicialmente no gerenciador de referências *Zotero*, e posteriormente submetidos à análise no *software VOSviewer* em interface com o *Voyant*. O *VOSviewer* é utilizado comumente para análise bibliométrica que cria mapas e redes a partir de dados bibliográficos. Os itens nas redes construídas pela plataforma podem ser conectados por links de coautoria, co-ocorrência, citação, acoplamento bibliográfico ou cocitação. As redes e mapas obtidos podem ser gerados por arquivos de base de dados bibliográficos como a *Web of Science*, *Scopus*, e arquivos *PubMed*, e, também arquivos exportados de gerenciadores de referência como *Mendeley* e *Zotero* (Van Eck; Waltman, 2013). O *Voyant* é um aplicativo de código aberto para realizar análise de texto. Apóia a leitura e interpretação acadêmica de textos ou de um corpus textual. A análise da produção teórica, da circulação de autores, de obras e referências oferecem uma ferramenta de análise para perquirir e investigar a presença ou ausência da obra leliana no interior do pensamento social brasileiro. Ao mesmo tempo, é possível traçar um balanço, junto à bibliografia especializada, dos principais temas e objetos de estudo que compõem a agenda de pesquisa e investigação do PSB.

Com esses conjuntos de dados e ferramentas pude verificar a recorrência e número de citações e referências a textos de Lélia Gonzalez nos documentos em questão, por meio da análise bibliométrica. Estudos bibliométricos utilizam dados quantitativos para analisar a literatura científica, avaliando aspectos como o número de publicações, a frequência de citações, a colaboração entre autores e a distribuição geográfica da pesquisa. Esse método de análise se dá a partir da sistematização de dados estatísticos, que “mensuram a contribuição do conhecimento científico derivado das publicações em determinadas áreas” (Soares *et al.*, 2016, p. 50). Em ciências sociais, a bibliometria e a cientometria têm sido utilizadas para medir a influência e o impacto de publicações individuais e de periódicos, bem como para avaliar a colaboração entre redes de pesquisadores/as e instituições, permitindo a identificação de tendências, padrões e lacunas no conhecimento existente. Ademais, auxiliam a identificar as áreas de pesquisa mais ativas, as tendências teóricas e metodológicas predominantes, e a distribuição geográfica e institucional da produção de conhecimento.

No entanto, é relevante sopesar que as técnicas bibliométricas em si mesmas apresentam limitações. Essas abordagens, podem reforçar padrões dominantes da produção de conhecimento quando se baseia em critérios e indicadores de qualidade enviesados pelos padrões internacionais de avaliação da produção de conhecimento, que, sobremaneira, marginalizam produções potentes e valiosas cientificamente.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além deste capítulo introdutório, no qual descrevo os aspectos metodológicos relacionados à condução e organização da pesquisa, a dissertação é composta por mais quatro capítulos, nos quais são contempladas as discussões teóricas, a revisão da literatura, a apresentação dos resultados e a análise dos dados.

No capítulo dois, intitulado *Raça, racismo e resistências na (re)produção de conhecimento*, mobilizo uma discussão teórica fundamentada na teoria racial crítica, bem como nas teorias pós e decoloniais. Com o suporte dessas matrizes teóricas examino como a raça e o racismo epistêmico estruturam a universidade e a produção de conhecimento, destacando, ao mesmo tempo, os projetos contra coloniais que desafiam tais estruturas. A partir dessa análise, reflito sobre a invisibilização de intelectuais negros e negras das tradições de conhecimento científico acadêmico, abordando como este processo se expressa como resultado da colonialidade e do racismo epistêmico.

No terceiro capítulo, *(Re)definições do Pensamento Social no Brasil*, examino alguns aspectos da constituição histórica do Pensamento Social no Brasil enquanto campo intelectual e de pesquisa. Ao fazer esse movimento, analiso como a disciplina nasceu e desenvolveu privilegiado uma tradição de intelectuais brancos e de elite, perpetuando uma visão eurocêntrica e racista em suas formulações.

No quarto capítulo, estabeleço um diálogo com a obra de Lélia Gonzalez, ressaltando sua significativa influência na reconfiguração do Pensamento Social no Brasil. Ao percorrer o legado teórico da autora, abordo sobre o modo como ela confronta e desestabiliza os pressupostos eurocêtricos enraizados na disciplina, propondo novas categorias e cartografias para “(re)pensar” o Brasil. Esses elementos não apenas enriquecem a compreensão do pensamento social brasileiro, como oferecem uma visão mais abrangente e contextualizada das interações entre as diferentes dimensões da sociedade. Nesse contexto, destaco alguns conceitos-chave por ela propostos, como a perspectiva interseccional, o fenômeno do "racismo à brasileira", a noção de "amefricanidade" e o papel desempenhado pela raça e pelo sexismo na compreensão das complexas dinâmicas socioeconômicas do país.

O capítulo 5, *Lélia Gonzalez entre (in)visibilidades e insurgências*, dedica-se a apresentação dos resultados e análises dos dados mapeados e levantados, que permitiram identificar os processos de circulação e (in)visibilização de Lélia Gonzalez na produção acadêmica e no ensino do Pensamento Social no Brasil. O capítulo está organizando-se em duas seções. Na primeira parte, apresento dados bibliométricos relacionados à produção científica nos eventos acadêmicos de ciências sociais, procurando evidências que revelem se a autora está sendo citada e referenciada nos trabalhos acadêmicos da área. Na segunda seção, examino as entrevistas em profundidade realizadas com os docentes das disciplinas focadas no Pensamento Social no Brasil. Essa etapa visou aprofundar a reflexão sobre a recepção de Lélia Gonzalez no ambiente acadêmico, particularmente no contexto do ensino, considerando a percepção e o conhecimento desses docentes acerca da obra da autora. Ao combinar essas duas abordagens, através da análise quantitativa dos dados bibliométricos e da perspectiva qualitativa fornecida pelas entrevistas, tenho em vista contribuir para uma compreensão mais precisa da circulação da obra de Lélia Gonzalez no âmbito da produção científica e do ensino em Pensamento Social no Brasil.

Por fim, são apresentadas as conclusões e principais considerações do estudo.

2 RAÇA, RACISMO E RESISTÊNCIAS NA (RE)PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Este capítulo tem como objetivo adentrar a discussão teórica acerca das dinâmicas raciais e o racismo epistêmico que permeia a produção de conhecimento científico. Ao adotar como marco teórico-crítico as teorias pós-coloniais, decoloniais e contra coloniais³, me coloco em um exercício de ler e refletir acerca das relações de poder e violência epistêmica que regem e organizam a universidade. Especificamente, enfoca-se nas análises proporcionadas por essas perspectivas para examinar a estrutura epistemológica das instituições produtoras de conhecimento, a fim de traçar um panorama abrangente das forças que moldam a invisibilidade e a sub-representação de intelectuais negros/as nas esferas acadêmicas e intelectuais.

O capítulo está subdividido em quatro tópicos de discussão. Inicialmente, abordam-se as matrizes teóricas que refletem o papel da raça e do racismo na produção de conhecimento. Na sequência discute-se acerca dos processos de apagamento e marginalização sofridos por intelectuais negros/as ao longo da história das ciências sociais no país. Por fim, são apresentados os projetos contra coloniais que delineiam a prática teórica a partir da perspectiva negra, os quais, mesmo diante do projeto de apagamento e marginalização, reexistem historicamente, tecendo outras miradas e narrativas históricas.

2.1 RACISMO EPISTÊMICO: EIXO FUNDANTE DO CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO

Na literatura sociológica e antropológica contemporânea, o racismo é interpretado como um fenômeno social e sistêmico que se consolida ao perpetuar desigualdades e desvantagens sociais, econômicas, políticas e epistemológicas, em virtude da pertença racial de pessoas, povos e culturas. Assim concebido, o racismo resulta de um processo histórico que homogeneizou diferenças entre povos que compartilham heranças físicas, biológicas e genéticas, associando-as a características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas. A partir disso, foi utilizado para justificar violências simbólicas e materiais contra grupos considerados

³ As correntes teóricas decoloniais e pós-coloniais são heterogêneas e apresentam diferenças fundamentais entre si. Sem desconsiderar a complexidade e diferenças que existem entre as duas abordagens, para as reflexões e discussões que serão abordadas nesta dissertação busquei estabelecer um diálogo entre elas, destacando alguns pontos de críticas em comum.

inferiores em comparação com a autointitulada superioridade branco-eurocêntrica (Munanga, 2019).

Ao perspectivar as contribuições das teorias decoloniais, compreende-se aqui que a concepção de raça e o fenômeno do racismo é o eixo fundante da modernidade e do mundo tal como o conhecemos. Enquanto constructo, a noção de raça é um elemento catalisador, inaugurado no contato colonial e escravista, que desempenha papel fundamental em todos os aspectos do universo social, organizando e atuando nas estruturas sociais, econômicas e ontológicas do mundo contemporâneo.

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) o empreendimento colonial e escravista colocado em marcha a partir do século XV estabeleceu a criação de um sistema, em escala mundial, de codificação com base na diferenciação em raças, não visto em momentos anteriores da história. Nesse cenário, povos inteiros do continente africano e das Américas foram classificados, desumanizados, animalizados e inferiorizados para justificativa dos anseios de dominação das colônias. Para o autor, raça emerge como uma “categoria mental e operacional” criada no contato colonial e convertida em um “primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (Quijano, 2005, p. 118) orquestrada por meio de uma racionalidade específica, o eurocentrismo, inerente ao debate epistemológico das ciências ocidentais.

Nos termos de Frantz Fanon (2008), a experiência do colonialismo *epidermiza*, tanto no colonizador quanto no colonizado o esquema de dominação racial. Brancos, sua brancura e o *locus* europeu são internalizados nas relações intersubjetivas como atributos superiores e desejáveis, enquanto povos racializados são atribuídos o lado negativo, vistos inferiores, destituídos de humanidade, selvagens. Na relação entre colonizador/a e colonizado/a é, sobretudo através do aparato psíquico, pelo discurso e através da criação de narrativas que este projeto de dominação se efetiva. Tem-se aí estabelecida uma relação de alteridade que se fundamenta pelo aniquilamento e só pode ser mantida por meio da exclusão, da morte e da animalização dos/as “outros/as” (Mbembe, 2018). Nesse contexto de análise, a existência negra é uma invenção do mundo branco eurocêntrico. É uma existência presa à relação e a lógica do mundo orbita em torno dessa relação. O complexo de inferiorização do/a negro/a resultante dessa relação, orquestrado por intermédio da racialização e do colonialismo, informa constantemente a ideia de que as produções estéticas, culturais e epistemológicas dos povos racializados não possuem subsistência ontológica.

Lélia Gonzalez (2020), ao abordar a eficácia do modelo de dominação colonial, destaca a essência da construção da produção acadêmica ocidental como intrinsecamente ligada ao

processo de inculcação da inferioridade no colonizado, consolidada por meio do racismo. O racismo se “constituía como a “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação” (p. 117). Para a autora, será sobretudo na segunda metade do século XIX, com o avanço da ciência moderna, que a Europa passaria a naturalizar amplamente a violência colonial e escravista a partir de modelos explicativos “racionais” e científicos, que serviram para justificar a administração racional de suas colônias, tendo como pano de fundo a construção das ideias de que os povos que nelas viviam sob “costumes primitivos” e selvagens e, portanto, deveriam ser civilizados. “Agora, em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá novos contornos, mais sofisticados; chegando, às vezes, a não parecer violência, mas “verdadeira superioridade”” (p.117).

Posto isso, se colocamos em perspectiva as dinâmicas de poder epistemológico e geopolítico do conhecimento, compreendemos que não é possível conceber a construção histórica da ciência ocidental apartada dos projetos de extermínio, genocídio e epistemicídio sofridos pelos povos africanos e indígenas no contexto colonial. Os pressupostos da ciência e da racionalidade europeia edificaram-se sob a pretensão da universalidade, baseada em um corpo-mente específico (o do homem branco situado na Europa). Esse corpo-mente que se autorrepresentou, em contraste e comparação com outros povos, como neutro, imparcial, objetivo e racional para formulação do que se considera “verdadeiro conhecimento”.

Deste contexto, decorre a existência de uma faceta específica do racismo que atua na lógica da produção do conhecimento, tramada no intercurso da história de constituição das ciências modernas, que tem sido responsável pelo que filósofa Sueli Carneiro (2005), nomeará como *epistemicídio*. O racismo, aqui, opera na desqualificação, na desumanização e nas inúmeras violências simbólicas com relação a tudo aquilo de imaterial que seja produzido pelos povos negros e indígenas: suas culturas, costumes e epistemologias (Cesar, 2020, p.14).

Carneiro (2005) oferece lentes teóricas substanciais para compreender as dinâmicas raciais e as contradições vividas pela população negra na história da educação no Brasil. Em sua tese de doutorado intitulada “A construção do outro como não-ser” ela retoma o conceito de epistemicídio, proposto primariamente pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, compreendendo-o como resultado de um conjunto de estratégias de inferiorização da capacidade intelectual do/da negro/a e de “sua anulação enquanto sujeito do conhecimento” (Carneiro, 2005, p. 10). A autora prescrua as bases racistas do conhecimento ocidental, propondo uma análise imbricada entre biopoder de Foucault e os dispositivos de racialização, mecanismos pelos quais corpos e mentes negras foram submetidos ao controle, disciplinamento, anulação e morte (material e simbólica). Assim, o conceito de epistemicídio

emergiu como um sistema intrinsecamente ligado à violência colonial, ocorrendo em conjunto com o genocídio sempre que houve a intenção de subjugar, inferiorizar e desumanizar as práticas culturais e conhecimentos das populações colonizadas:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97)

A autora evidencia ainda o papel da cultura cristã ocidental na produção de inferioridade da população negra no país. Com base na tese da “ausência de alma” aduzida pelo cristianismo – muito atuante na formação da educação brasileira desde as empreitadas jesuíticas – fora forjada a percepção da não educabilidade e exclusão do/da negra como produtor/a de conhecimento e da capacidade de aprender. Será a partir disso que estratégias efetivas de epistemicídio articulado ao dispositivo de racialidade inaugurariam em solo brasileiro processos de desqualificação e inferiorização que solapam o imaginário social a ideia de que a população negra não é capaz de racionalizar ou produzir conhecimento relevante.

Na sua adaptação às particularidades da sociedade brasileira, o epistemicídio terá sua primeira expressão, enquanto tentativa de supressão do conhecimento nos processos de controle, censura e condenação da disseminação de ideias empreendido pela Igreja Católica durante o vasto período da história do Brasil com desdobramentos específicos sobre a população negra. Com a abolição da escravidão e emergência da República, influxos do racismo científico serão percebidos em pensadores nacionais, aportando novas características aos processos epistemicidas sobre as populações negras. Entram em cena os procedimentos de contenção, exclusão, assimilação na relação dos negros com os processos educacionais frente à sua nova condição de liberto indesejável como cidadão (Carneiro, 2005, p. 102).

Ramón Grosfoguel (2011, 2016) nota que, embora haja um crescente reconhecimento e ampliação da discussão sobre o racismo nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas, a reflexão sobre sua manifestação na esfera epistemológica e educacional tem sido velada e negligenciada. Esse cenário aponta para a importância de analisar a centralidade e os impactos do racismo epistêmico, que, de acordo com o autor, representa a forma mais antiga e fundacional de racismo, na medida em que se manifesta através da hierarquização e criação de diferenças com base em pressupostos e valores culturais e epistemológicos sob a perspectiva eurocêntrica:

[...] el racismo epistémico funciona a través de los privilegios de una política esencialista («identitaria») de las elites masculinas «occidentales», es decir, la tradición de pensamiento hegemónica de la filosofía occidental y la teoría social que rara vez incluye a las mujeres «occidentales» y nunca incluye los/ las filósofos/as, las filosofías y científicos/as sociales «no occidentales». En esta tradición racista/patriarcal, se considera «occidente» como la única tradición de pensamiento legítima capaz de producir conocimiento y como la única con acceso a la «universalidad», la «racionalidad» y la «verdad» (Grosfoguel, 2011, p. 343).

O autor descreve o racismo epistêmico como uma manifestação do processo histórico-social que atribuiu um *privilégio epistêmico* a um circuito muito específico e provinciano de homens europeus, brancos e cristãos, o que tem garantido a esse grupo o poder e controle dos dispositivos da produção de conhecimento. Esse poder foi construído por meio do mito de origem, do *ponto zero do conhecimento* (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) que origina o discurso cientificista, o qual, ao pautar-se na construção de *universalidade, neutralidade, objetividade*, contribui para uma “política identitária”, em que seus formuladores (brancos) não aparecem. A não enunciação do lugar, da corpo-política e geopolítica de onde se formula o pensamento ocidental favorece a dominação epistemológica do restante do mundo. Nesse sentido, “el eurocentrismo con su racismo/sexismo epistémico es una forma de provincialismo camuflajeado de universalismo que se reproduce en las ciencias sociales hoy” (Grosfoguel, 2011, p. 346)

O privilégio epistêmico do Ocidente foi impulsionado pela lógica cristã inerente aos empreendimentos de dominação e imperialismo europeus. Nesse contexto, houve uma redefinição e classificação do mundo sob os preceitos da cosmologia cristã, que resultou na caracterização de todos os outros sistemas de conhecimento como pagãos, demoníacos e primitivos. Além disso, segundo Grosfoguel, teria se desenvolvido a crença de que somente por meio da tradição greco-romana, que passou por estágios como o Renascimento e a Ilustração, culminando nas ciências ocidentais, poder-se-ia alcançar a verdade científica. Essas premissas deram origem à instituição de uma lógica eurocêntrica, permeada por traços racistas e sexistas, que persistem na narrativa da ciência ocidental até os dias de hoje:

De esta forma, se consideraron inferiores todas las «otras» tradiciones de pensamiento (caracterizadas en el siglo XVI como «bárbaras», en el XIX como «primitivas», en el XX como «subdesarrolladas», y a comienzos del XXI como «antidemocráticas»). Así pues, desde la formación de las Ciencias Sociales Liberales Occidentales en el siglo XIX, el racismo y el sexismo epistémicos han sido constitutivos de sus disciplinas y de su producción de conocimiento (Grosfoguel, 2011, p.344)

Em vista disso, o conservadorismo e privilégio epistêmico é um produto da racionalidade eurocêntrica que define o conhecimento e suas formas de produção, delimitando

quem é detentor desse conhecimento. Tal percepção legítima exclusivamente nas mãos e mentes dos homens brancos eurocentrados a capacidade de pensar e produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, inferioriza e subordina aqueles/as que não são homens, brancos, cristãos ou que não compartilham da visão e cultura eurocêntricas, relegando-os a uma posição de não-humanos (Bernardino-Costa, 2018; Cardoso, 2012; Figueiredo, 2018; Grosfoguel, 2016).

É importante ressaltar que a produção desse privilégio epistêmico é compartilhada não apenas por intelectuais brancos ocidentais, mas também por intelectuais brancos não-ocidentais que estão em uma posição periférica em relação a divisão internacional do conhecimento científico. Nesta discussão, é necessário primeiro ponderar que os critérios de validação do conhecimento são entrecortados pela relação geopolítica Norte e Sul global. O Norte global, sobretudo os países ricos, se incumbe da legitimidade exclusiva de determinar e se autorreferenciar como verdadeiro conhecimento. Em contrapartida, as teorias do sul e o trabalho de investigação localizados nas margens ficam, no máximo, imbuídas de fornecimento de dados empíricos para o norte. Somado à esses fatores, tem-se que as teorias e intelectos da periferia global passam também por processos de assimilação e acomodação para funcionarem conforme os critérios de produção e circulação do conhecimento gestados nos centros euro-estadunidense, destituindo, assim, a capacidade criativa e originalidade das proposições do Sul e de seus intelectuais (Connell, 2012)

Entretanto, salvaguardando os fatores mencionados da geopolítica do conhecimento, a produção de conhecimento geo-localizada fora dos eixos euro-estadunidenses não supõe imediatamente deslocamentos dos privilégios epistêmicos da branquitude. O grupo privilegiado - homens, brancos, heterossexuais e cristãos - ainda mantém o monopólio do saber científico na periferia global, pois a produção de conhecimento científico ainda está inserida nas engrenagens eurocêntricas. Mesmo aquelas que defendem e postulam perspectivas descoloniais e contra hegemônicas podem reproduzir e se beneficiar do privilégio epistêmico. Os quadros de representação dos/das intelectuais latino-americanos e caribenhos que estão produzindo as chamadas teorias decoloniais, por exemplo, é formado majoritariamente por homens brancos (Ballestrin, 2013). Grande parte desses autores têm como trajetória mais ou menos comum o processo de migração para os locais centrais da produção e conhecimento, Estados Unidos e países da Europa, e passam a serem mais notabilizados somente a partir desse movimento. Ainda que oriundos de regiões periféricas e formuladores de teorias radicalmente críticas, autores homens brancos e de elite permanecem inscritos nas relações de poder que organizam a produção do conhecimento científico e são privilegiados por elas.

A universidade, seja ela localizada nos centros ou nas margens da produção de conhecimento, abriga e é resultado do projeto histórico monoepistêmico erigido sob o aniquilamento da pluriversidade de matrizes culturais, existências e epistêmicas. O antropólogo brasileiro José Jorge de Carvalho (2006), em texto escrito no início dos anos 2000, contexto de efervescência do debate sobre a necessidade de adoção das ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, aborda o fenômeno de confinamento e apartheid racial experimentado no meio acadêmico. Para ele, a universidade brasileira constituiu-se historicamente como um ambiente altamente segregado, onde predominou uma elite intelectual branca confinada em bolhas sociais e raciais onde a sua branquitude é dominante, conformando um ambiente em que intelectuais brancos dialogam apenas com brancos, pretendendo falar por todos. Prevalece aí “[...] a lógica de funcionamento, de uma ciência confinada, monorracial e monoétnica, que não se questiona sobre a sua participação ou conveniência com a segregação ou o extermínio (Carvalho, 2006, p. 43).

Nesse contexto, a academia brasileira nutre-se de uma história marcadamente segregacionista, mantendo a população negra e suas produções sistematicamente distantes e ausentes de seus espaços institucionais. E mesmo quando estas vozes estão presentes passam por processos de controle e assimilação à lógica do mundo branco.

Antes de finalizar a discussão mobilizada neste tópico, é relevante fazer um breve adendo e diálogo sobre os entendimentos correntes na literatura sobre “racismo epistêmico” e “racismo científico”. Em muitos casos as duas conceituações são utilizadas sob a mesma perspectiva e compreensão para designar os processos de violências sofridas por povos racializados e suas produções intelectuais e cognoscentes no decurso da história. Em contrapartida, há acepções em que o termo “racismo científico” é mobilizado para exemplificar casos concretos de racismo nas diversas áreas do saber científico:

A genética considerou que a definição e a hierarquização das raças se baseavam em caracteres aparentes (cor da pele, textura do cabelo, forma do crânio). A psicologia e a neurologia buscaram comparar o rendimento intelectual (teste de QI e aptidões) dos indivíduos ou dos grupos e a análise das diferenças logo se transformou em estudo das relações de superioridade e inferioridade. A sociologia tentou aplicar o resultado de pesquisas biológicas e genéticas feitas em animais aos homens e difundiu o conceito de "limiar de tolerâncias" como recurso natural para justificar rejeição das minorias. A antropologia e a etnologia definiram as raças como resultado de uma divisão da humanidade em função de características físicas transmissíveis (Bolsanello, 1996, p. 154)

O racismo científico pode ser verificado ainda na articulação entre darwinismo social e eugenia que sustentaram teorias racistas prementes na história da ciência com justificativas teóricas e políticas de práticas imperialistas de dominação. Em nome de premissas racistas e

eugenistas da “ciência” fundamentam-se ideias e discursos que disseminaram a inferioridade de negros/as, judeus, povos ameríndios, que serviram de fundamento para sistemas políticos com propósito de extermínio e genocídio.

No caso brasileiro, as teorias raciais foram fortemente produtivas para o estabelecimento de setores intelectuais e científicos, de modo especial nas ciências sociais. Teses racistas nas ciências médicas, sociais e biológicas foram mobilizadas para fundamentar a inferioridade e tendências do povo negro à criminalidade por meio de medição craniana, por exemplo (Bolsanello, 1996; Santos; Silva, 2018).

Nas discussões da antropologia e sociologia brasileira, os debates em torno da miscigenação da população brasileira e o “problema do negro” foram pilares e fundadores. As discussões engendraram-se em dois movimentos principais e divergentes, mas com as mesmas premissas, o racismo e afirmação da superioridade da população branca: por um lado, apregoava-se que a miscigenação era a marca de degeneração da sociedade, com os quais se defendia a não mistura ou relações entre brancos/as e negros/as; por outro, apostava-se que o a miscigenação levaria ao embranquecimento paulatino do país e, conseqüentemente, ao afastamento e assimilação de suas marcas mais “degeneradas” e “atrasadas” (Costa, 2006; Santos; Barbosa, 2020).

Em todo percurso de constituição das ciências sociais no Brasil, a temática racial e o “problema do negro” e sua integração no cenário nacional é preponderante para a sua emergência e desenvolvimento. E, neste panorama, sobretudo a partir da construção teórica sobre a mestiçagem

o racismo científico encontra solo fértil entre nossos intelectuais, uma vez que engatinhávamos na elaboração de um pensamento próprio e original sobre a composição de nossa sociedade e creditávamos à mestiçagem do povo americano as causas de suas mazelas políticas, econômicas e sociais (Santos; Barbosa, 2020, p. 367).

As engrenagens que tornam difíceis a possibilidade de intelectuais negros/os assumirem posições de destaque no cenário acadêmico brasileiro situam-se aqui na configuração da colonialidade e do racismo. Compreende-se que tais fenômenos, articulando a geopolítica e corpo-política do conhecimento, outorgam a representação do que é conhecimento crível, racional, científico e erudito como aquilo que é produzido exclusivamente por corpos e mentes brancas e eurocentradas (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2018; Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2005).

Finalmente, ao longo deste tópico buscou-se dialogar com perspectivas críticas da teoria social e sociológica que têm se detido a compreender a persistência do racismo epistêmico como

uma manifestação insidiosa que permeia a produção e disseminação de conhecimento em todo o mundo. O legado histórico do colonialismo e do racismo continua a moldar as estruturas do conhecimento, suprimindo a pluralidade de perspectivas e contribuições intelectuais. Para mitigar essa realidade, é imperativo reconhecer e questionar o privilégio epistêmico que sustenta a visão eurocêntrica do conhecimento, bem como promover uma universidade sustentada pelo acolhimento da pluriversalidade, no lugar de uma universalidade restrita, na academia e na produção intelectual, a uma visão e experiência de mundo.

2.2 DISPUTAS PELO TERRITÓRIO EPISTÊMICO DA UNIVERSIDADE

Comumente, a instituição universidade é representada e qualificada como um espaço democrático, horizontal, integrador e a serviço do desenvolvimento e avanço científico-tecnológico da sociedade. Neste ambiente se desenvolve, circula e dissemina conhecimento científico; cuja produção é embasada em atributos como a racionalidade, objetividade e neutralidade. Tais atributos, por sua vez, teriam se originado do paradigma cartesiano, segundo o qual o conhecimento científico verdadeiro é alcançado através de uma racionalidade superior, livre de julgamentos morais e apartado da experiência corpórea, política e social daqueles/as que o produzem (Grosfoguel, 2011).

Perspectivas críticas ao pensamento científico ocidental, compreendem que essa aparente estabilidade que estrutura a universidade encobre as relações de poder e as intensas disputas experimentadas nesse contexto. As controvérsias experimentadas são evidenciadas e rastreadas retomando a própria constituição histórica da universidade como instituição de poder, amparando-se em discussões contemporâneas acerca da geopolítica do conhecimento e do racismo epistêmico, que conformam a espinha dorsal da instituição.

Grada Kilomba (2019) caracteriza a universidade como um espaço social de poder alicerçado no processo de marginalização das existências físicas e cognitivas das pessoas negras, tanto em suas práticas históricas quanto cotidianas. Inspirada pela compreensão de bell hooks, a autora argumenta que, na lógica de produção de conhecimento, o centro e as margens do conhecimento estão intrinsecamente ligados e constituem o todo. O centro é sustentado pelo "academicismo tradicional e hegemônico", que seria supostamente baseado em valores democráticos, neutralidade, racionalidade e imparcialidade, mas cujo objetivo evidente tem sido manter o poder epistêmico sob controle da branquitude. Se grupos racializados e seus conhecimentos tentam figurar ou questionar esta matriz de conhecimento central são

imediatamente reorientadas para as margens, onde permanecem confinadas. Atualiza-se nessa cena aquela relação de alteridade, gestada no contato colonial, na qual o conhecimento socialmente validado como “superior”, “científico de verdade”, só sustenta na medida em que outras formas e sujeitos/as de conhecimento são marginalizados, vistos como “menos científicos”, “acientíficos”.

No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem (Kilomba, 2019, p. 56)

Na dinâmica de mundo em que estamos inseridas/os, as estruturas são controladas por grupos que detêm o poder de ditar regras e controlar os mecanismos de produção de conhecimento. Nessa lógica, as vozes de pessoas pertencentes a grupos marginalizados são rotineiramente excluídas ou ignoradas. “Como resultado o trabalho de escritoras/es e intelectuais negras/os permanece, em geral, fora do corpo acadêmico e de suas agendas” (Kilomba, 2019, p. 52).

Lélia Gonzalez, em sua análise acerca das engrenagens do racismo, já teria percebido que sua eficácia está ligada à capacidade de criar e confinar a população negra em espaços específicos – na marginalidade, nas piores posições no mercado e trabalho, sob as piores condições de vida, distantes dos mecanismos decisórios e de controle. Retomando uma frase emblemática do humorista brasileiro Millôr Fernandes, que afirmava não haver racismo no país porque “o negro conhece o seu lugar”, a autora compreende que esse imaginário, bastante difundido na sociedade brasileira, incutiu tanto no opressor quanto no oprimido a ideia de que o lugar social do/a negro/a é a subalternidade. Lugar no qual está confinado/a, imobilizado/a, pelas estruturas de poder que incidem sobre ele/ela (Gonzalez, 1988, 1983, 1984).

Coexistem diferentes movimentos de disputas e tensões no espaço acadêmico e universitário brasileiro. Um dos mais significativos temos presenciado nas últimas décadas, com a instituição das políticas de ações afirmativas, as cotas raciais e sociais, como forma de acesso ao ensino superior. No contexto político, social e acadêmico brasileiro, as políticas de ações afirmativas emergem como uma das respostas às desigualdades raciais e à exclusão persistente da população negra e indígena dos espaços de poder, notadamente das universidades (Carvalho; Segato, 2002; Piovesan, 2008). A partir de uma “confluência de pressões vindas das agências internacionais, da academia, do movimento negro e do próprio governo” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 69) a luta contemporânea pela consolidação dessas políticas ganha força na década de 1990. Dentre os múltiplos eventos que impulsionaram o surgimento das ações

afirmativas no Brasil, a literatura sobre o tema destaca, em primeiro lugar, o papel crucial desempenhado pelo Movimento Social Negro ao sistematizar as reivindicações da população negra, pressionando o estado brasileiro a assumir compromisso com a eliminação das desigualdades que afetam a população negra. Adjunto disso, ressalta-se os debates e confrontos políticos ocorridos no âmbito político e institucional, envolvendo as três esferas do poder, o avanço de governos progressistas e de líderes políticos que passaram a acolher a pauta racial e o enfrentamento das disparidades raciais e sociais. É determinante o impacto gerado pelos desdobramentos da realização Conferência Mundial de Combate ao Racismo de 2001, promovida pela ONU em Durban, África do Sul. No ensejo, o Brasil apresentou um documento oficial propondo medidas a adoção de ações afirmativas para população negra na educação e trabalho, incluindo acesso às universidades. Da Conferência saíram significativas recomendações direcionadas aos estados para implementarem ações afirmativas como medidas especiais para mitigar o legado discriminatório contra vítimas de racismo, xenofobia e intolerâncias similares (Brito, 2019; Feres Júnior *et al.*, 2018; Piovesan, 2008)

Como resultado desse processo, no início dos anos 2000 testemunhamos o iniciar do processo de adoção das cotas raciais nas universidades. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, e posteriormente a Universidade de Brasília (UnB), em 2003, tornaram-se as pioneiras ao implementar um sistema de reserva de vagas com critérios étnico-raciais. Gradativamente, outras instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas em todo o país, começaram a adotar ações afirmativas como forma de ingresso. A discussão sobre a emergência das cotas se amplia ao longo dos anos culminando, em 2012, na instituição da Lei Federal nº 12.711 (Brasil, 2012), sob governo progressista da presidenta Dilma Rousseff que sanciona, a nível federal, a reserva de vagas sob o crivo social e racial, necessariamente nessa ordem.

As discussões em torno das cotas raciais e sociais enfrentaram e revelaram a realidade da educação superior brasileira como espaço historicamente destinado às camadas sociais brancas e mais ricas da população, com vistas na manutenção de privilégios econômicos e de oportunidades concentradas nesse segmento. E, ao mesmo tempo, expressaram a exclusão e o silenciamento das experiências culturais, epistemológicas e estéticas de estudantes, negras/os e indígenas (Fonaprace/Andifes, 2019; Góis, 2008; Mayorga; Souza, 2012; Ortega, 2001).

No debate público, entre delatores e apoiadores, as cotas foram alvo de intensos debates entre docentes, gestores, personalidades políticas e veículos da grande mídia (Pereira, 2003). Nesse período, uma vertente conservadora ganhou força, figurando nos discursos desde setores da extrema de direita até correntes progressistas de esquerda. De modo geral, apregoava-se que

as cotas representavam um dispositivo inconstitucional, caracterizado muitas vezes como "racismo às avessas", apontando-as como políticas discriminatórias que supostamente enfraqueceriam os padrões de qualidade do conhecimento produzido nas universidades. Essa corrente encontrava respaldo em ideologias fundamentadas na meritocracia e em ideais racistas pautados na lógica de que o acesso e o direito ao ensino superior estão diretamente relacionados aos esforços individuais e ao "merecimento", que a nada mais servem que a manutenção do status quo e perpetuação de desigualdades. No Brasil a lógica meritocrática e liberal está entranhada e tem sido frequentemente mobilizada para deslegitimar a necessidade de ações afirmativas e a busca por dispositivos institucionais e legais para superação das desigualdades sistêmicas entre brancos/as e negros/as.

Após duas décadas do início do processo de implementação das cotas nas primeiras universidades, e onze anos da implementação da lei federal para reserva de vagas pelos critérios sociais e raciais, paulatinamente, a universidade tem sido colorida de diversidades étnico-raciais e sociais antes alijadas desse espaço de poder. De acordo com o relatório “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES” (Fonaprace/Andifes, 2019) em 2003, a proporção de estudantes autodeclarados brancos nas universidades era de 59,4%, ao passo que apenas 28,3% se autodeclaravam pardos e 5% se autodeclaravam pretos. Já em 2018, a porcentagem de estudantes autodeclarados brancos diminuiu para 43,3%, enquanto os autodeclarados pretos e pardos representavam respectivamente 12% e 39,2%, totalizando 51,2% de estudantes negros/as. O relatório avalia o cenário de aumento da presença de estudantes pardos e pretos nas universidades, como resultado da implementação das políticas de ação afirmativa. Além disso, enfatiza o papel fundamental do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que foi lançado em 2007. Esse programa criou estratégias que permitiram a expansão das universidades públicas em todo o Brasil, resultando em um aumento de vagas e em melhores oportunidades de acesso ao ensino superior.⁴

A atual composição de estudantes nas universidades, suas corporeidades, experiências subjetivas, materiais e epistêmicas suscita novas questões a serem consideradas pelo estado e pela instituição. No âmbito das políticas epistêmicas questiona-se, principalmente: qual a democracia está se delineando para esses e essas estudantes? As estruturas curriculares e

⁴ O relatório faz um adendo de que para analisar esse contexto de ascensão da população negra no ensino superior é necessário considerar o movimento de revisão do processo de autoclassificação que, ocasionado por uma série de fatores, faz com que aqueles/as estudantes que antes consideravam-se brancos, passem a afirmarem-se como pardos ou pretos.

relações com a discussão epistemológica contemplam a pluralidade de saberes e experiências que estes corpos carregam e demandam? Quais medidas se tem tomado para garantir a permanência simbólica e material dos/as estudantes? (Costa, 2006; Gomes, 2018, 2019; Marques, 2018).

As desigualdades raciais que fundamentam a produção de conhecimento podem ser percebidas quando se considera a realidade étnico-racial no nível da pós-graduação e dos quadros profissionais docentes na universidade, onde é ainda inexpressiva a presença da população negra (Giacomini; Larrubia, 2017; Góis, 2008). É válido destacar que a proposta de adesão das políticas de ações afirmativas na pós-graduação ocorreu de modo concomitante à discussão a respeito da necessidade de cotas na graduação. Porém, não foi incorporada e, atualmente, cada instituição é responsável por definir as regras de reserva de vagas nos editais dos processos seletivos. Somente em 2016, a partir da Portaria Normativa MEC nº13/2016, as políticas de ação afirmativa para o ingresso na pós-graduação disseminaram-se com mais intensidade. Segundo dados recentes apresentados em boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap) em 2021, havia 1.531 programas de pós-graduação acadêmicos que contavam com algum tipo de ação afirmativa em seus processos de seleção, o que representava 54,3% de total de programas, e foi “a primeira vez que o percentual de programas com ação afirmativa ultrapassa os 50%” (Venturini; Penido, 2022)

A estrutura da universidade, em sua configuração hegemônica, imputa na experiência de estudantes negros/as e indígenas uma série de desafios, como demonstrado na literatura a respeito do tema (Mayorga; Souza, 2012; Góis, 2008). Na sua dinâmica histórica de apagamento e exclusão dos corpos e mentes ditos “diferentes”, as experiências desses estudantes, quando ingressam no ensino superior, são fortemente atravessadas pelo racismo. Pagam, muitas vezes, um preço elevado ao serem absorvidas a uma estrutura que nega e negligência suas especificidades e experiências em prol de um padrão de pensamento, de corpo e experiência branco e elitizado, ocidentalizado e eurocêntrico.

Com base nisso, compreende-se que

[...] trazer estudantes não-brancas/os para a universidade, sem uma reestruturação das práticas simbólicas que constituem a instituição, significa combater o racismo apenas em sua dimensão institucional. É possível que, como consequência secundária, a dimensão epistêmica seja alcançada, mas também é possível que, num cenário de inclusão a partir dos corpos, elementos culturais sejam apagados ou adequados à cultura dominante (Teixeira, 2020, p. 169).

A entrada e permanência desse novo quadro de estudantes não se dá de forma passiva e silenciosa. Com eles/as um rol de reivindicações insurge. Há um movimento em curso dentro e

fora da universidade que tem redimensionado as agendas políticas e de pesquisa no meio acadêmico. O ingresso coletivo de estudantes signatários das cotas está pressionando os pilares da universidade e do conhecimento a se ampliarem, para que seja um espaço de permanência plena que conceda acolhimento às suas referências teóricas, estéticas, culturais (Cesar; Neto, 2019; Figueiredo, 2019; Gomes, 2018; Guimarães; Rios; Sotero, 2020).

A existência corpórea desses grupos na universidade é física e simbólica, carrega e congrega identidades e pertencimentos, processos de afirmação estética e cultural, fazendo ruir a paisagem branca da universidade. Para a intelectual e educadora Nilma Lino Gomes (2011) as ações afirmativas tinham em si o potencial de produção de saberes. Em sua perspectiva, o ingresso ampliado da juventude negra, periférica, indígena e quilombola no cenário acadêmico-universitário configurou-se como possibilidade de construção epistemológica, tornando esse território arena de disputa, e por conseguinte, espaço para a construção de diálogos e rupturas com as tradições epistêmicas dominantes.

Layla Cesar Teixeira (2020), em tese de doutoramento, traz como campo e objeto de estudo a experiência de um programa de pós-graduação dentro da Universidade de Brasília - UnB, o Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), cuja proposição interétnica e intercultural é voltada para o acesso de estudantes indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais. A partir daí, a autora buscou compreender e desvelar os desafios e resistências na experiência desses/as estudantes no que diz respeito ao exercício da interculturalidade diante do modelo institucional dominante da universidade.

A autora aborda o contexto acadêmico e universitário como uma estrutura construída socio-historicamente sob os pilares da colonialidade do poder e a constituição da sociedade capitalista moderna, centralizando o conceito de raça e racismo. Nesse sentido, propõe que para romper com o complexo de desvantagens e desafios enfrentados por estudantes e pela proposição curricular e de práticas pedagógicas como as do MESPT é preciso assumir e combater ambas as frentes: do racismo institucional e epistêmico. Para tanto, é preciso, segundo a autora, garantir o acesso dos corpos e, ao mesmo tempo, descolonizar a produção do conhecimento. Isso porque, reexistimos em um universo social, no qual a universidade se insere, em que a

[...] racialização dos corpos funda uma ordem de desigualdades material, gerando o racismo institucional; e as manifestações brancas na cultura são utilizadas para corroborar as narrativas que legitimam essa desigualdade material, gerando o racismo epistêmico" (Teixeira, 2020, p. 167).

Teixeira (2020) compreende, nesse sentido, uma imbricação entre o sistema de transformação institucional e epistêmica, não sendo possível vislumbrar transformações significativas dos quadros epistêmicos racistas e eurocêntricos se esse processo não vem acompanhado da reestruturação da composição étnico-racial da universidade e vice-versa.

Estudantes negros/as indígenas re-existem na academia, um mundo branco (Carvalho, 2006), institucional e epistemologicamente formatado no racismo e exclusão. Defronte disso, estar na universidade é disputar espaço na produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, *impensar* a pretensão de universalidade e de imposição de uma lógica monolítica de concepção e produção científica. É encarnar um conhecimento corporificado ou corporalidade que confronta as narrativas hegemônicas construídas e conferidas às experiências culturais e epistêmicas do povo negro. Portanto, pode-se afirmar que não é possível discutir a presença e acesso de estudantes negros/as na universidade sem considerar a discussão epistemológica e estruturação do conhecimento.

Ecoando a crítica de José Jorge de Carvalho (2018)

[...] não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as instituições de ensino superior (p. 80)

A experiência de desigualdade no campo epistêmico da universidade também está refletida na falta de diversidade nos corpos docentes e administrativos. Quando a maioria do corpo docente, administrativo e de gestão da universidade é branco, entre outras consequências, é menos provável que as perspectivas, experiências e conhecimentos de grupos marginalizados sejam considerados no processo de construção dos currículos.

Erika Costa Silva (2019), ao tematizar a experiência de docentes negras na universidade, indica que se houve uma alteração estrutural e significativa no quadro discente, o mesmo não ocorreu em relação ao quadro docente da instituição. A partir de dados censitários, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo do Ensino Superior (2016), sinaliza-se que no ano de 2019 os/as docentes autodeclarados//as brancas/os correspondiam a (60%), negras/os (pretas/os e pardas/os) (16,8%), amarelas/os (2,0%), indígenas (0,39%). Os dados observados a partir da categoria gênero e cor/raça indicam que as docentes do gênero feminino negras (pretas e pardas) representam apenas sete (7%) do total geral. Esse quadro de segregação racial no mundo da docência acadêmica ambienta-se no confinamento racial centrado no segmento branco, o que

serve como um indicador de um racismo latente na instituição universitária brasileira, que segue sendo sustentada a partir de pressupostos e privilégios da branquitude (Carvalho, 2006).

No meio acadêmico e universitário, o debate em torno dos currículos representa um *locus* privilegiado para a análise das disputas e embates epistêmicos. O currículo representa o centro do dispositivo de ensino e do conhecimento desse universo social, operando como um eixo organizador do ensino-aprendizagem (Forquin, 1996). São os currículos e todo processo social, cultural e político que lhe dá fundamento, que delimitam o que será (e o que não será) ensinado, qual a tradição de conhecimento será considerada essencial, quais os conhecimentos técnicos e científicos necessários para a formação dos/as estudantes (Kawakami, 2019; Silva, 1999). Desse modo, de maneira bastante simplificada, pode-se pensar o currículo como a combinação daquilo que se ensina e do que se aprende, ou “a tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino” e o fato de que as instituições de educação transmitem “conteúdos”, saberes, competências, símbolos, valores” (Forquin, 1996, p. 08).

Ao abordar as especificidades do contexto universitário, as autoras Fior e Marcuri (2009) concebem o currículo universitário como um conjunto de atividades que possuem características tanto obrigatórias, aquelas que são pré-definidas pela instituição e consideradas imprescindíveis para conclusão do curso, quanto atividades não obrigatórias, vivenciadas pelos estudantes dentro e/ou fora de sala de aula ou do espaço físico da universidade, que prediz uma maior autonomia dos/das estudantes. Entre essas atividades estão, por exemplo, participação em monitorias, iniciação científica, coletivos de representação discente, congressos e eventos científicos, entre outros (p. 195)

Existe uma extensa literatura que aborda as teorias do currículo, englobando perspectivas tradicionais, críticas modernas, pós-críticas ou pós-modernas e, mais recentemente, aquelas que exploram as conexões possíveis entre as teorias do currículo e a abordagem pós-colonial e decolonial.

Silvia (1999) encara o currículo através da sua capacidade de subjetivação. Para além de conceitos técnicos, categorias psicológicas e um conjunto de conhecimentos, ela vê o currículo como uma expressão da construção de identidades. É produtor de identidades sociais, enquanto se propõe a responder o que irá ensinar e a quem será ensinado. Segundo essa perspectiva, o currículo é definido não apenas por suas características intrínsecas, mas também pelas intenções e interesses aos quais ele serve, constituindo-se como um espaço de poder, um “território contestado” e de disputa que reproduz a estrutura de classes e transmite a ideologia dominante. O currículo figuraria, ao mesmo tempo, como uma questão de conhecimento, de poder e de identidade.

Para Elizabeth Macedo (2006, 2017) distancia-se dessa noção de que o currículo é um cenário no qual as culturas estão constantemente lutando por legitimidade, um “território contestado”, para o compreender como uma prática cultural, que envolve a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. Nessa perspectiva, o currículo é visto como um território cultural e espaço de enunciação.

Ela sugere a possibilidade de abordar o currículo a partir perspectiva pós-colonial, entendendo que o colonialismo é, para além da dominação política e econômica, um processo cultural de disseminação de uma única forma legítima de criação de significados. Considerando as relações de poder, o currículo é compreendido como um espaço-tempo no qual discursos globais e locais negociam suas existências. Dessa forma, o currículo é visto como um espaço-tempo fronteiro e híbrido, criador de hibridez cultural. A concepção de “híbrido” mobilizada pela autora é baseada especialmente nas ideias de Homi Bhabha, para quem a cultura não é algo puro e estático, mas sim uma trama de forças que interagem entre diversas fontes, em um processo híbrido, fluido e constante.

A autora ressalta ainda a importância de romper com abordagens que reificam o currículo como objeto de ensino, argumentando que o poder do currículo não se limita a hierarquias típicas das formas de exercer poder, mas permeia o tecido social por meio de mecanismos conscientes e inconscientes. Somente assim, ao reconhecer a ambivalência das relações de dominação e de resistência, seria possível pensar na agência de povos subordinados.

Diante dessa compreensão, a autora propõe uma nova epistemologia, contingente, que confunda as temporalidades históricas. Ela defende a importância de rearticular as lutas sociais, estando junto em espaços marcados pela diferença cultural e pela discriminação. A agência contingente é caracterizada pela capacidade de negociação e articulação de elementos antagônicos e contraditórios, visando a criação de uma hegemonia que incorpore a alteridade e a interação.

Para além das disputas teóricas e conceituais em torno do currículo, Arroyo (2013) concebe-o como território de disputas sociais entre os “agentes educativos”, ou seja, aqueles e aquelas que estão no cotidiano dos contextos educacionais, principalmente professores e estudantes. Com a emergência e ampliação dos movimentos sociais e a luta por direitos das *maiorias minorizadas*, cada vez mais o currículo tem se tornado arena de reivindicações para que as estruturas contemplem pluralidades ontológicas e epistêmicas. Professores(as) e estudantes, portadores desses processos e historicidades marginalizadas e apagadas dos discursos hegemônicos que conformam as instituições, não se contentam mais em ser meros transmissores(as) e absorvedores(as) de conhecimento (do conhecimento eurocêntrico),

advogando pela construção coletiva de saberes que reflitam suas vivências e pluralidade epistêmica (Arroyo, 2013; Favacho, 2012).

Essas discussões me permitem situar o currículo como um produto social, documento, narrativa ou discurso, constituído e situado social, cultural e politicamente, dentro de uma determinada gramática epistêmica e cultural.

O currículo acadêmico, como produto social, inscrito em uma instituição e criado sob relações de poder, demonstra-se historicamente avesso à pluralidade. No Brasil, a história curricular no ensino básico e superior, se origina nas representações forjadas nas relações coloniais "de modo que, em seus espaços, formas de produção, validação, aplicação e circulação de conhecimentos ainda são disputadas com base em uma matriz epistemológica ocidental, eurocentrada, racializada" (Kawakami, 2019, p. 01) .

Enquanto a hegemonia da universidade brasileira permaneceu entre brancos da elite, certamente não era visto como um problema a questão do currículo colonizado (Carvalho; Segato, 2002). O efeito das cotas sociais e raciais para ingresso no ensino superior, se vê, agora, em um movimento fortuitamente incontrolável de transformação e reivindicações dentro do espaço universitário, especialmente no que tange ao tensionamento sobre o currículo colonizado que sustenta essa instituição. Como instrumento dotado da capacidade de ampliação de possibilidades, o que se observa, no entanto, é que a proposta curricular das universidades tem sido praticada através de um conhecimento excessivamente embranquecido, limitado e restrito às experiências e demandas do grupo branco.

José Jorge de Carvalho (2022), aponta que a entrada de estudantes representantes de povos indígenas, negros/as e quilombolas revelaram as influências eurocêtricas profundamente enraizadas em nossas instituições de ensino superior. Para ele, da mesma forma que a política de cotas raciais para acesso no ensino superior tem sido eficaz na superação de desigualdades sociais, somente por meio de uma política de cotas epistêmicas será possível superar as desigualdades epistemológicas que conformam o currículo acadêmico.

Devido à garantida autonomia didático-pedagógica das universidades e de seus docentes (Brasil, 1996) as práticas sociais e institucionais no tocante a construção de currículos mínimos e ementas de disciplinas são fortuitamente caracterizadas por processos flexíveis e abertos. Se tomados a cabo, segundo Fior e Mercuri (2009) tais atributos de autonomia e flexibilidade da universidade podem abrir possibilidades para a construção e implementação de projetos pedagógicos que promovam para os/as estudantes formações mais críticas, ampliadoras e inovadoras.

No entanto, no que concerne a um fator basilar da construção curricular de qualquer curso universitário, mecanismos que garantam pluralidade epistêmica dificilmente são aplicados. Ao longo de sua história é amplamente observável nos documentos que regem o ensino e a pesquisa a reprodução e perpetuação de currículos embranquecidos e colonizados, que não só marginalizam e apagam contribuições intelectuais negras e indígenas, como deslegitimam o estatuto dessas produções (Gomes, 2018). O currículo universitário, organizado no interior desta instituição, tem em si profundamente arraigados mecanismos de exclusão.

Os currículos, programas de ensino e ementas de disciplinas oferecidas, muitas vezes, tem se mantido refratários às constituições intelectuais da população negra e indígena, que não são consideradas como parte da "cânon" do conhecimento. O racismo epistêmico aqui operante é uma barreira para uma formação intelectual ampliadora e crítica acerca da realidade social.

Esse problema é especialmente preocupante em áreas como filosofia, ciências sociais e humanidades, que se propõem, supostamente, a empreender análises críticas acerca do universo social. Ao não reconhecer as contribuições dos intelectuais negros/as, os currículos universitários dessas áreas podem perpetuar uma matriz de conhecimento restrita, inviabilizando possibilidades de transformação social e epistêmica imprescindíveis para superação de desigualdades.

Contudo, é válido destacar os projetos de resistência e contraposição a este paradigma monoepistêmico que historicamente sustenta a universidade e seu currículo. Nas últimas décadas temos observado os impactos que emergem a partir da implementação das ações afirmativas e o ingresso ampliado de estudantes cotistas nas instituições de ensino superior. Segundo Nilma Lino Gomes (2011) as ações afirmativas congregam e carregam em si o potencial de produção de saberes e de desestabilização das epistemologias hegemônicas que prevalecem na universidade.

Conforme estudiosos/as sobre o tema, a presença crescente de estudantes e pesquisadores negros/as e indígenas na academia têm suscitado questionamentos e rupturas significativas no que tange a produção de conhecimento (Costa, 2022; Figueiredo; Grosfoguel, 2010; Guimarães; Rios; Sotero, 2020; Oliveira, 2022). Entre outras demandas, esse novo público universitário tem denunciado e incitado debates sobre o legado colonial e eurocêntrico do conhecimento, têm reivindicado autores/as silenciados/as e invisibilizados/as nos currículos, além de agregar temas que são e foram colocados à margem da produção científica. (Bernardino-Costa; Borges, 2021; Gomes, 2018).

2.3 A IN-VISIBILIDADE DE INTELLECTUAIS NEGROS E NEGRAS

O debate acerca da classificação e definição de "intelectual negro/negra" é complexo e envereda por diferentes caminhos. Uma parte da discussão, a qual não me alinharei neste momento, mas não deixa de ser relevante, tem argumentado que demarcar a diferença de intelectuais negros/as limita as possibilidades de teorização e investigação. Essa crítica se apoia na percepção de que o racismo determina quem é considerado/a "intelectual", associando o trabalho intelectual à figura de um homem branco, da elite, "racional", sendo que estes não enunciam sua branquidão. Não costumamos demarcar a racialidade desse grupo como "intelectuais brancos", como fazemos com os/as intelectuais negros/as.

Certamente não é um objetivo, política e epistemologicamente, restringir as possibilidades de atuação intelectual de autores/as negras/os a áreas e aspectos que dizem respeito exclusivamente a suas experiências raciais e sociais ou a projetos emancipatórios antirracistas. Há uma diversidade de formas de ser o que se considera "intelectual negro/negra" e como afirma Nilma Lino Gomes:

Há aqueles que se nutrem de ideias conservadoras e outros não. Há aqueles que possuem uma relação mais orgânica com o Movimento Negro e outros não. Alguns produzem conhecimento mais ampliado e de maior reconhecimento acadêmico e outros nem tanto. Há diferenças de gênero entre ser homem e mulher negra e localizar-se no terreno da intelectualidade. Admitir as diferentes possibilidades e posicionamentos de tais sujeitos no campo científico é considerar a liberdade de expressão e a pluralidade de ideias que marca o lugar da universidade como lócus privilegiado de produção do conhecimento (Gomes, 2009, p. 424).

Evaldo Oliveira (2014) faz uma distinção do que seria considerado um/a "intelectual negro" e um "negro intelectual". O/A primeira designa o/a intelectual que, marcado por sua pertença racial, é produtor/a de conhecimento. O *Negro-Intelectual*, categoria proposta pelo autor, define-se como um tipo de intelectual engajado que, ao aliar a dimensão política e epistemológica, produz um tipo de conhecimento que visa a emancipação e a construção de uma sociedade e uma ciência antirracista.

Para a compreensão que é adotada nesta dissertação, a definição de intelectualidade negra abrange um campo de autores/as que enunciam em suas contribuições reflexivas, estéticas, teóricas e políticas entendimentos sobre e para o mundo social em que o antirracismo é uma questão central. Sem esta prerrogativa, as bases do conhecimento científico já estabelecidas não conseguem conceber a diversidade epistemológica, existencial, ontológica.

Nesse sentido, define-se intelectualidade negra, encarnada por Gonzalez, nos termos de Nilma Gomes (Gomes, 2009, p. 426):

[...] o intelectual negro aqui discutido refere-se à intervenção na interatividade entre o *ethos* político da discussão da temática racial e o *ethos* acadêmico-científico adquirido no mundo da ciência moderna. No entanto, há um diferencial na definição que apresento. O intelectual negro é também aquele que indaga a ciência por dentro e problematiza conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que, na sua produção, esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transformam raça em mera categoria analítica retirando-lhe o seu caráter de construção social, cultural e política. E, ainda, é aquele que coloca em diálogo com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra.

No campo da produção acadêmica das duas últimas décadas há um relevante material bibliográfico de estudos sobre intelectuais negros e negras. De modo geral, parte-se da trajetória de vida, das obras deixadas, de suas incursões na academia e interlocuções com outros/as intelectuais renomados e reconhecidos de suas épocas para compreender e analisar distintos segmentos que circunscrevem o objeto de estudo.

Janaína Damasceno Gomes (2013) procura nos enalços da socióloga brasileira Virginia Bicudo (1910-2003) as causas “que tornaram a sua obra distante de nós, qual o motivo de seu segredo?” (p.151). Na tese de doutorado intitulada *Os Segredos de Virgínia. Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)*” a autora investiga, a partir das obras legadas por ela, bem como as características de sua experiência acadêmica, os indícios para construir as respostas.

Virginia Bicudo é uma socióloga referência nos estudos das relações raciais. Foi uma das primeiras mulheres, e a primeira mulher negra a se formar em pós-graduação em sociologia na Escola Livre de Sociologia e Política, tendo sido orientada por Donald Pierson, um dos pesquisadores importantes para o Projeto UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), projeto responsável por construir um vasto repertório de estudos sobre as relações raciais brasileiras. Apesar da inquestionável relevância de Virginia Bicudo para a sociologia brasileira, a autora é pouco conhecida nesse meio. Para Gomes, o apagamento e invisibilização das contribuições da autora têm se concretizado através do seu embranquecimento em fotografias deixadas e na ausência de seu nome em fotografias em que ela aparece. Além disso, observa a falta de citação e reconhecimento de seu trabalho científico, especialmente no que diz respeito às questões raciais e à sua valiosa contribuição para os avanços teóricos nos estudos liderados por Donald Pierson.

A esse respeito, a autora afirma:

Esse segredo se reproduz de várias maneiras: pelo roubo de arquivos, pelo mofar literal da tese da autora, por entrevistas não publicadas, por citações não feitas, por

textos extirpados de compêndios, pela eleição de uma bibliografia canônica que se perpetua e muito pouco é revisada, pela necessidade de contar a história dos vencedores, porque nós não fomos procurá-la e, também, não esqueçamos, pela própria vontade de Bicudo que silenciou-se sobre a questão depois dos anos 1950 (Gomes, 2013, p. 152).

Nesse segmento, a autora mobiliza a trajetória de Virginia Bicudo como base para abordar as dinâmicas de poder e hegemonia que permeiam a academia e as ciências sociais no Brasil. Destaca-se como essas dinâmicas funcionam como instrumentos que contribuem para o esquecimento e a marginalização de intelectuais negros/as:

A rede e a circulação de ideias de intelectuais negros são determinadas por vários fatores: dentre eles o lugar de prestígio que ocupa seu autor, o lugar institucional. Acadêmicos de universidades periféricas têm menos poder de circulação e acabam não entrando na teia de citações que também são um modo de legitimação. Não participam das redes de sociabilidade que poderiam torná-los mais lidos. Via de regra são poucos os intelectuais negros citados em trabalhos acadêmicos na área de antropologia ou sociologia das relações raciais. Muitas vezes fala-se mais sobre eles a partir de sua mobilidade social do que por suas ideias ou teorias. Consultando a bibliografia das teses sobre relações raciais defendidas na Unicamp e na USP, é curioso ver que pegando determinadas linhagens, a bibliografia permanece praticamente a mesma, não havendo muita inovação teórica nos campos das relações raciais, a não ser na sua conexão com outros campos de “antropologia de ponta” como os dos estudos de sexualidade (Gomes, 2013. p. 151).

Ao enfatizar a relevância da obra de Abdias do Nascimento (1914-2011) para o pensamento social brasileiro, Pereira (2011) destaca que o radicalismo presente no conjunto de escritos produzidos pelo autor, especialmente no que diz respeito à transformação da sociedade brasileira, colocou sua obra em uma condição de “ostracismo acadêmico” (p. 20). Isso sugere que, embora as contribuições de Abdias do Nascimento sejam significativas, sua obra foi ignorada e desqualificada no meio acadêmico devido à sua postura crítica e combativa em relação aos fundamentos das ciências sociais no país.

Isso é observado também no caso do sociólogo Clovis Moura (1925-2003). Erika Mesquita (2003), ao explicitar os motivos pelos quais ele foi negligenciado nas discussões acadêmicas, argumenta que isso ocorreu principalmente devido à natureza radical de suas ideias e proposições. Moura, ao centralizar as agências históricas e resistências empenhadas pelo povo negro, era contundentemente crítico ao modo como a intelectualidade branca brasileira retratava e encarava o “problema do negro” e a questão racial como cadáveres e como problemas a serem superados. Suas ideias enveredavam em contrassenso ao senso comum presente na academia brasileira a respeito das relações raciais e a historiografia do período escravista. A autora entende, portanto, a tardia recepção de Moura afirmando que:

[..] é a partir da década de 80 que a obra de Moura passa a ser mais consultada e compreendida. Talvez a resposta a este congelamento e descongelamento de sua obra

se dê pelo próprio processo social, que fez com que muitas ideias fossem postas à prova, e também à evolução das Ciências Sociais como um todo, principalmente as pesquisas, que trouxe à tona um outro lado da história social brasileira, fazendo com que as pioneiras acepções mourianas não fossem vistas mais como um simples trabalho romântico e diletante, ou de qualidade científica duvidosa (Mesquita, 2003, p. 571).

Com base na bibliografia especializada, a trama que resulta na invisibilidade e silenciamento da contribuição da intelectualidade negra pode ser aferida no cenário acadêmico contemporâneo, operando-se sob múltiplos mecanismos: 1) por meio da ausência da política de referências e citações de autores/as negros/as nas produções acadêmicas, bem como nas propostas curriculares, ementas e programa dos cursos de graduação e pós-graduação; 2) desconhecimento da produção de intelectuais negros/as; 3) dificuldade das instituições de observarem as dinâmicas eurocentradas e importadas no escopo de suas políticas de validação do conhecimento que produz; 4) dificuldade de reconhecimento do racismo que, na medida em que é sistêmico, está presente em todos os recônditos da sociedade, incluso na universidade. E esta, dado sua presunção de imparcialidade e neutralidade, se utiliza disso, para se pensar fora das relações sociais de dominação; 5) escassez de docentes negras/os nas instituições de ensino e pesquisa (Figueiredo, 2019; Figueiredo; Grosfoguel, 2007; Pessanha, 2018; Vinhas, 2020).

O segmento da referida produção acadêmica brevemente discutida traz relevantes contribuições acerca da afirmação, visibilidade e invisibilidades experimentadas por intelectuais negras/os na sociedade e na academia brasileira. Tais estudos partem, sobremaneira, das próprias trajetórias e contribuições intelectuais deixadas por um conjunto de autores e autoras negras, e contribuem para a reconstrução da história da intelectualidade negra. Grosso modo, essa produção acadêmica afirma o relevo e a importância desses/as intelectuais, e, nesse percurso, evidenciam os processos e mecanismos de silenciamento e invisibilidade de suas produções no meio. O atual estudo compõe essa discussão, a partir de pressupostos e de um campo empírico ainda pouco explorado para analisar este fenômeno. Por meio de revisão bibliométrica e revisão sistemática foram analisados documentos como anais de eventos científicos e ementas e programas de pós-graduação, vislumbrando identificar e analisar os mecanismos de (in)visibilização do pensamento de Lélia Gonzalez.

2.4 PROJETOS CONTRACOLONIAIS DE CONHECIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA NEGRA

Em uma sociedade em que raça é um eixo sistêmico, negros/as e indígenas resistem cotidianamente mediante múltiplas estratégias e experiências para se afirmarem e construir outras possibilidades de (re)existência, manifestando forças políticas, epistemológicas e ontológicas que atuam historicamente para a justiça social e cognitiva.

A intelectualidade negra, embasada na perspectiva crítica racial, redefine a produção de conhecimento através da valorização e reconhecimento da pluralidade e diversidade de saberes. Ela abraça uma ampla gama de fontes e métodos para a produção de conhecimento, levando em consideração a totalidade da experiência humana, incluindo o corpo, as emoções, os aspectos subjetivos e políticos que conformam nossas existências no mundo. Nessa visão, o conhecimento não é limitado à tradição da ciência ocidental ou às instituições acadêmicas dominantes, nem se restringe apenas à escrita e ao elitismo acadêmico (Kilomba, 2019). Na perspectiva epistemológica negra, o corpo e a mente trabalham em conjunto na produção de conhecimento, manifestando-se através da dança, do canto, da oralidade e da narração de histórias, bem como por meio de diversas expressões artísticas e culturais.

A epistemologia negra, em sua atuação política e epistêmica, confronta as narrativas e práticas eurocêntricas, que historicamente operam com a pretensão de tornar a experiência branca, burguesa e patriarcal a única experiência e lócus de enunciação legítimos para a produção de conhecimento. Como observado pelo sociólogo Joaze Bernardino-Costa (2018), as perspectivas afro-diaspóricas adotam uma abordagem que recobra a influência do corpo, das subjetividades, do contexto geopolítico, da cultura e das cosmovisões na construção do conhecimento. Esses elementos foram deliberadamente omitidos e suprimidos na produção acadêmica que segue a lógica eurocêntrica.

Outro aspecto, a oralidade, determinante na expressão cultural negra e indígena brasileira, presente na religiosidade, cosmovisões e expressões artísticas, é uma fonte de novos olhares e interpretações da realidade, que dificilmente é acolhida pela estrutura acadêmica ocidental. Para o intelectual Antônio Bispo dos Santos (2015), é premente a necessidade de compreensão e coexistência das múltiplas formas de conhecimento e saberes que são transmitidos sobretudo pela oralidade e pela experiência coletiva, em respeito à terra, às florestas e às dimensões espirituais.

Em sua ótica, as tradições afro-pindorâmicas e suas expressões de vida são *biointerativas*, pois nelas o conhecimento, a cultura, as formas de produção e reprodução da vida e o mundo espiritual confluem, sendo construídas em harmonia com os ciclos orgânicos da vida e da natureza, com base na solidariedade e no compartilhamento. Tais matrizes de (re)existência confluem, portanto, na contrapartida da acumulação, lucro, sinteticidade da cultura racista e capitalista.

É importante destacar que as propostas de contra colonização e decolonialidade, concebidas e praticadas a partir da perspectiva negra, não buscam simplesmente substituir a hegemonia de uma epistemologia, conhecimento ou saber por outra. Conforme nos ensina Antonio Bispo, essas propostas visam promover projetos de coexistência e confluência entre diferentes povos, culturas e saberes, a fim de recuperar (re)existências que foram apagadas pela narrativa colonial do conhecimento. Não se trata de negar a importância do conhecimento ocidental europeu, mas sim de retirá-lo de sua prepotência racista e colonial, que o faz pensar-se como a única metodologia, epistemologia e cultura possível para produzir conhecimento científico válido.

A partir da realidade brasileira, é importante destacar ainda o papel de protagonismo do Movimento Negro, como uma articulação política, que historicamente tem alçado uma série de conquistas sociais e políticas. O Movimento Negro tem atuado efetivamente em reação ao *epistemicídio* e na construção de um conhecimento próprio, visando a desconstrução do mito da democracia racial e colocando no horizonte a consciência racial da população negra. A luta e conquista das ações afirmativas, como forma de acesso da população à universidade, tem comprovadamente redimensionado as dinâmicas de produção de conhecimento nas universidades (Gomes, 2011; Oliveira, 2022). Estudantes e professoras/as negros/as e indígenas/as signatários das cotas têm insurgido nesse espaço, demandando outras interpretações e teorias que contemplem a diversidade de *corpos, mentes e corações* (Carneiro, 2003, grifos da autora)

Merece destaque a atuação e reconstrução epistêmica de mulheres negras, ativistas-intelectuais. Intelectuais negras (Hooks, 1995) historicamente atuam na busca de contemplar integralmente as experiências e pautas das mulheres negras, grupo social que ocupa as piores condições sociais quanto a diversos aspectos, e são as principais alijadas dos espaços de poder e de decisão. A práxis teórica formulada a partir da perspectiva negra feminista promove saltos qualitativos nas análises sociais ao estabelecer o entendimento sistêmico de raça e gênero e suas articulações com outros eixos de opressão que incidem sobre a vida das mulheres negras (Collins; Bilge, 2021).

As propostas e atuações de mulheres negras têm se reafirmado contra a pretensão de superioridade do pensamento hegemônico – branco, elitista e andocêntrico – como também contra a mera incorporação de suas experiências de gênero nas narrativas feministas de mulheres brancas, e das experiências de raça nas narrativas da intelectualidade e do movimento negro, forjadas a partir do masculino e para o masculino (Cardoso, 2012; Gonzalez, 2020).

Em diferentes partes do globo, a luta e agência de mulheres e movimentos feministas emergem sócio-historicamente, se enunciando de diferentes formas e a partir de diferentes experiências corpolíticas, em busca da superação da lógica sexista, racista, heterossexista e patriarcal que regem as estruturas de poder. Diante de seus próprios projetos de sociedade e de comunalidades, elas constroem a superação das narrativas e práticas sobre seus corpos, que têm historicamente as subjugado e subalternizado, demandando a autonomia sobre suas próprias vidas e a reafirmação de suas próprias vozes no embate político-social e epistemológico.

A construção de “conhecimentos contra hegemônicos, conectados com diferentes formas de enfrentar o racismo patriarcal” (Cardoso, 2017, p. 09) confronta as fronteiras estabelecidas na produção de conhecimento, que constitui desde as teorias conservadoras e tradicionalistas até as teorias mais críticas e progressistas (Gonzalez, 2020)

Claudia Cardoso (2014) sustenta que, a partir da noção de saber situado de Hill Collins (2019) – para quem a posição da mulher negra na sociedade e nas estruturas de poder lhe confere uma vantagem epistêmica na formulação de propostas e conhecimentos adequados à compreensão efetiva da realidade social – no contexto latino-americano, o lócus de enunciação da mulher negra é privilegiado para a análise contra colonial e antirracista da sociedade.

Patrícia Hill Collins (2019), socióloga estadunidense, é uma das pensadoras negras que tem se debruçado sobre os caminhos de afirmação teórica de uma *Epistemologia Feminista Negra*. Para ela, as feministas negras e suas propostas teórico-políticas se fazem tendo como horizonte o projeto de atuação preocupado com a mulher negra e ao modo como as múltiplas formas de opressão – de raça, gênero, classe, sexualidade, etc. – afetam a experiência dessa mulher em específico.

A categoria paradigmática da *interseccionalidade* e um complexo arcabouço teórico e político de atuação contra as opressões de gênero, raça, sexualidade e classe são um dos principais ganhos epistemológicos e políticos para as pautas sociais, forjadas e ampliadas pelas lutas e produções intelectuais e conceituais de mulheres negras.

O termo interseccionalidade tornou-se elucidativo do caráter múltiplo das opressões de raça, gênero e classe e suas articulações. Trata-se de um conceito teórico-metodológico

formulado para amparar análises sociais sobre o modo como as estruturas de subordinação se articulam e submetem os diferentes segmentos sociais e raciais, sobretudo as mulheres negras, as mais variadas formas de discriminação e desigualdades.

Collins (2019) propõe ainda que a perspectiva feminista negra se faz pela radicalidade do conhecimento situado, calcado na experiência e afirmação corpórea-subjetiva, mental, emocional, comunitária e ancestral. Ela se afirma por meio de uma sabedoria coletiva pautada pela ética do cuidado, da empatia e do diálogo para a construção e validação do conhecimento, tendo em vista critérios que são distintos dos tradicionais, o que possibilita combater os padrões enrijecidos e fixos de produzir conhecimento.

A epistemologia feminista negra é fundamentada por uma base experimental e material, a saber experiências coletivas e visões de mundo correspondentes que as mulheres negras estadunidenses consolidaram a partir de sua história peculiar. As condições históricas de trabalho das mulheres negras, tanto na sociedade quanto no exercício do trabalho remunerado, ensejaram uma série de experiências que, uma vez compartilhadas e transmitidas, conformaram a sabedoria coletiva do ponto de vista das mulheres negras (Collins, 2019, p. 147).

Ao longo deste tópico de discussão, foram abordadas as contribuições e transformações teóricas concebidas a partir da intelectualidade negra, com ênfase no contexto latino-americano. Tais contribuições delineiam um panorama de reflexões e críticas fundamentados nas experiências vivenciadas no ativismo a partir de um anseio por justiça social e cognitiva para povo negro. A intelectualidade negra, comprometida com a luta antirracista, proporciona, dentro e aquém dos ambientes acadêmicos, dentro e fora dos espaços acadêmicos, a afirmação da integridade e a recuperação de todas as dimensões da humanidade vilipendiada pelo projeto colonial e racista: as dimensões subjetivas, afetivas, espirituais, culturais, estéticas, mentais.

Especialmente a partir das ações afirmativas, temos presenciado na universidade um movimento potente de renovação do conhecimento, no qual as perspectivas epistêmicas negras e indígenas têm desafiado as fronteiras impostas por uma visão eurocêntrica do conhecimento. Trata-se de um momento único na história em que se tem procurado ampliar o acolhimento e celebrar a pluralidade de formas de saber, ser e estar na universidade. Estamos diante de uma transformação na produção de conhecimento, que nos convida a ouvir, aprender e acolher as vozes que há muito foram marginalizadas e silenciadas.

3 (RE)DEFINIÇÕES DO PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL

O capítulo anterior abordou a discussão teórica acerca do racismo e eurocentrismo que sustentam as instituições acadêmicas e o conhecimento produzido nestes espaços, bem como as experiências contra narrativas e contracoloniais a este projeto epistemológico. Abordada essa discussão, o presente capítulo visa conceituar e definir o Pensamento Social no Brasil, doravante PSB. Inicialmente traça-se um breve panorama histórico da formação do PSB enquanto campo disciplinar no interior das ciências sociais brasileiras. O/A leitor/a é conduzido/a através de períodos cruciais da disciplina, passando por suas origens, as transformações e influências ao longo de seu desenvolvimento. Dessa forma, apresenta-se o processo de consolidação da tradição de intelectuais considerados clássicos até as mudanças ocorridas nas décadas recentes, sinalizando as contribuições e desafios enfrentados pelo campo.

Em seguida, a partir da teoria crítica racial, propõe-se uma análise crítica do pensamento social brasileiro, evidenciando as marcas do eurocentrismo e do racismo epistêmico no seu desenvolvimento. Analiso como, desde os primórdios da disciplina, as concepções geradas pela tradição intelectual hegemônica dedicaram-se a moldar um projeto nacional fundamentado no propósito de marginalizar e aniquilar a população negra. Por fim, sublinho como o Pensamento Social Brasileiro (PSB) apagou e marginalizou sistematicamente as contribuições de intelectuais negros e indígenas. Ao confrontar essa realidade, torna-se evidente a necessidade de uma revisão crítica do cânone sociológico brasileiro, que envolve, primordialmente, a desestabilização e transformação dos pressupostos eurocêntricos e racistas que permeiam a disciplina.

3.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL

Não é possível delimitar com fronteiras rígidas a definição do que é “Pensamento Social Brasileiro” ou “Pensamento Social no Brasil”. Segundo Botelho e Schwarcz (2011), o pensamento social brasileiro, é um “campo vasto ganhando forma” que tem alargado e diversificado suas temáticas, problemas e enfoques teóricos e metodológicos para apreensão do universo social. A disciplina se estabeleceu ao longo do tempo como uma área tradicional de pesquisa nas ciências sociais e humanidades, de forma eclética e interdisciplinar, articulando e acolhendo pesquisadores/as, intelectuais e docentes da sociologia, antropologia, história,

literatura, filosofia, ciência política (Botelho; Schwarcz, 2011; Carvalho; Brasil Jr., 2020; Maia, 2011; Oliveira, 1999).

No tocante ao seu desenvolvimento, compreende-se, portanto, que o PSB se consolidou como uma área de pesquisa e ensino, de caráter marcadamente interdisciplinar, incorporando diversos recortes temáticos e metodológicos. Embora o Pensamento Social Brasileiro (PSB) não esteja estritamente confinado à sociologia, neste trabalho adoto uma abordagem que reconhece uma aproximação e uma interconexão entre elas. Em muitos momentos, considero o PSB e a "Sociologia Brasileira" como equivalentes, respeitando suas distinções. Para fundamentar isso, é relevante apresentar um breve panorama da sociologia e sua influência no delineamento do PSB e vice-versa. Tal abordagem tem compreendido algumas etapas fundamentais que conformam o que foi nomeado como "evolução da sociologia" no Brasil (Candido, 2006; Liedke Filho, 2005).

A primeira inscrição da designação "pensamento social" aparece em 1830 na imprensa brasileira, conforme a historiografia do termo realizada por Tolentino (2019). Em 1930, no contexto de instituição das ciências sociais e da criação de instituições de ensino superior no país, o "brasileiro" é acrescentado. A partir daí, no decurso da constituição da disciplina, outras alcunhas emergem: *Pensamento Social Brasileiro*, *Pensamento Social no Brasil*, *Pensamento Social e Político Brasileiro*, *Pensamento sócio-político brasileiro*, *Teoria Social Brasileira*¹, para mencionar as mais utilizadas. A definição ou nomeação de uma determinada área de investigação e estudos é sempre acompanhada de embates que se constroem a partir de tendências teóricas e reflexivas diversas. Dessa maneira, as variações de designações para definir o PSB supracitadas ocorrem e se constroem em meio a discussões e debates da pertinência contextual, intelectual e política dos termos para nomear ou oferecer um horizonte teórico e conceitual a partir do qual se quer olhar e analisar a realidade.

Devido às fronteiras institucionais que organizam a produção de conhecimento no âmbito acadêmico, verifica-se que a delimitação de temas, objetos e autores clássicos depende da área de concentração do conhecimento em que se situa. No Brasil, as ciências sociais se dividem em três campos de concentração: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Considerando isso, na Ciência Política será ensinado ou apresentado um balanço referente ao Pensamento Social e Político no Brasil. Esse balanço compreenderá outros autores e recortes temáticos, ao mesmo tempo em que apresentará similaridades com o que tem sido proposto em áreas como a Sociologia. Lógica semelhante se aplica à Antropologia, que será pensada como Antropologia Brasileira ou Pensamento Antropológico no Brasil, entre outras designações.

Atualmente, entende-se que o termo “Pensamento Social” compreende a produção intelectual em sentido amplo, não restrito às produções em ciências sociais, acolhendo as linguagens e textualidades artísticas, do cinema, literatura, folcloristas (Oliveira, 1999). Seguindo tal pressuposto, Roberto Motta, em entrevista a André Botelho e Lilia Schwarcz (2013), indica que o PSB tem como principal problema e objeto “[...] a compreensão do Brasil, como formação histórica, social, cultural e política. Tudo gira em torno disto e dos projetos de Brasil, explícitos ou implícitos” (p. 142).

Nessa perspectiva, o PSB tem sido caracterizado, fundamentalmente, como uma área de estudos ampla, focada na produção de intelectuais, artistas plásticos, romancistas, juristas/es entre outros/as, que ofereceram e oferecem imagens e sistemas de análises para pensar e interpretar o Brasil.

A partir do entendimento de Jr, Jackson e Paiva (2020, p.3), o pensamento social brasileiro se desenvolve em um duplo sentido: por um lado refere-se à tradição dos chamados “grandes intérpretes do Brasil” e pioneiros das ciências sociais no país e, por outro, volta-se para a área de pesquisa e problematização das análises e interpretações produzidas por estes intérpretes. As assim chamadas “interpretações do Brasil” concebem principalmente a preocupação intelectual e política de autores consagrados em torno de temas como: a formação da identidade nacional; o desenvolvimento do capitalismo em terras brasileiras; questões concernentes à modernidade, modernização, construção do Estado-Nação; cidadania; estabelecimento da democracia; instituições e movimentos culturais, a questão do público e privado, entre outros. De modo ainda bastante tímido, abordagens ligadas à raça e gênero estão começando a compor as agendas de pesquisa na área, especialmente de modo transversalizado com as temáticas anteriormente elencadas (Botelho; Schwarcz, 2009; Carvalho; Brasil Jr., 2020; Maia, 2011).

O momento que, de certo modo, pré-concebe o campo, é localizado na produção de fins do século XIX, no contexto de pós-abolição, tendo como representantes Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, entre outros. Informados pelas teses racialistas e pelo racismo científico, as preocupações predominantes entre a maioria dos intelectuais desse período se concentravam, essencialmente, na questão da formação de uma identidade nacional e na definição de um povo que não se maculasse com a “inferioridade” do negro/a.

Entre as décadas 1930 e 1940, emerge o “moderno pensamento social brasileiro” (Tolentino, 2019), compreendendo um conjunto de obras e autores como *Casa Grande e Senzala* (1933) de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda, *O Macunaíma* (1928) de Mário de Andrade; *Formação social do Brasil* (1940) de Caio Prado

Júnior; entre outros. Os objetivos e motivações que orientavam contextualmente a produção ensaísta e artística do período, após a Grande Guerra e com as mudanças ideológicas e políticas na produção científica do pensamento ocidental, estavam voltados para a análise de problemas, conflitos sociais e étnico-raciais. Isso incluía investigações sobre a escravização, a contribuição de negros/as, brancos/as e indígenas na formação do país, além de questões relacionadas à cultura, estética, modernização e desenvolvimento.

Nas definições e apreensões tradicionais da área, os intelectuais acima mencionados são representados referências clássicas e canônicas, e fundamentais para a construção teórico-metodológica da disciplina. A produção intelectual desses "grandes intérpretes" foi marcada pela forma textual ensaísta que foi e continua sendo crucial para o desenvolvimento de investigações e pesquisas no contexto brasileiro. Aqui, tal recurso textual possui uma força única, incomparável a de outros países. O *ensaísmo* teria se configurado como principal meio de criatividade teórica das ciências sociais aqui praticadas, mobilizada como “meio expressivo por meio do qual os diversos grupos sociais articulam e vocalizam seus interesses materiais e ideais” (Brasil Jr.; Jackson; Paiva, 2020).

As décadas de 1950 a 1970, marcadas por uma expansão das ciências sociais, com a criação de novas instituições, cursos de graduação e pós-graduação, é o período no qual o PSB passaria por um momento determinante de avaliação e apanhado da história intelectual e das ideias no país. A intelectualidade do período, conta com nomes como Octavio Ianni, Wanderley Guilherme dos Santos, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos, Sergio Miceli, Donald Pierson, para citar alguns. Esses autores tinham no rol de preocupações e problemas análises voltadas para o cenário político-social, a emergência de movimentos sociais e, a partir da ditadura militar que se instaurou na década de 1960, o restabelecimento da democracia.

No Rio de Janeiro é criado o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), Wanderley Guilherme dos Santos (1967; 1970) formulou um programa de pesquisa (LYNCH, 2017) que manifestava a necessidade de se realizar uma revisão sistemática do pensamento político brasileiro. Em São Paulo, mais ou menos simultaneamente, Octavio Ianni (1971; 1989), no refluxo das aposentadorias compulsórias ocorridas na Universidade de São Paulo (USP), pelas quais foi atingido, abriu uma vertente de investigação, primeiro na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em seguida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que ele nomeou “sociologia da sociologia” e que envolvia a discussão do potencial heurístico dos pensamentos brasileiro e latino-americano no âmbito do ciclo político autoritário (Brasil Jr.; Jackson; Paiva, 2020, p. 05)

Nos anos 1980, com a criação do GT “Pensamento Social no Brasil”, no primeiro Encontro Anual da Anpocs de 1983, se inicia um processo de expansão científica da área. Desde a inauguração do GT, ele tem ocorrido regularmente na proposta temática e no cronograma do

evento (Jr.; Jackson; Paiva, 2020). Em seguida, no ano de 2003 é criado um outro GT com o mesmo nome no Congresso Brasileiro de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Esses GTs se tornaram, portanto, espaço de diálogo e produção científica, e passam a atuar e orientar contornos de uma agenda de pesquisa cada vez mais diversificada e ampliada.

Ao longo dos anos, nas reuniões anuais do GT, foram apresentados textos que analisavam obras de pensadores, de ensaístas, e romancistas e literatos, de cientistas sociais, fazendo-se uso, assim, de uma definição larga do que seja pensamento social no Brasil. Procurou-se rever leituras consagradas, qualificar mais e melhor análises já realizadas, operar com novas questões e/ou retornar a antigas, desde que ancoradas nas tradições disciplinares que marcam a formação dos principiantes do GT. Nesse sentido, o GT foi efetivamente um grupo de trabalho e um espaço interdisciplinar por excelência (Oliveira, 1999, p. 149)

Pode-se dizer que, com base nos balanços bibliográficos que vêm sendo realizados sobre a produção intelectual dos GTs (Brasil Jr.; Jackson; Paiva, 2020) que as investigações têm se detido majoritariamente a revisar, visitar e analisar as obras de autores consagrados que se ocuparam da tarefa de “pensar o Brasil”.

Como abordei ao longo deste tópico, a área do PSB, qualificada por certa indefinição e abrangência, ainda que estabelecida, é vista ora como fragilidade e ora como aspecto que dá força e fôlego ao campo (Botelho, 2015). Características como a ausência de um marco fundador “bem definido” e a interdisciplinaridade são vistos como um entrave para o estabelecimento e definição teórico-metodológica mais rigorosa. Na contramão, para Botelho (2015) reside nessa característica justamente a possibilidade de compartilhamento de pressupostos a um nível mais vasto e generalizado da produção teórica, orientação que tem aproximado o campo ao estatuto de “teoria social”, discussão que será aprofundada a seguir.

Antes de encerrar, é relevante destacar que, para os objetivos desta pesquisa, tratei o "Pensamento Social Brasileiro" e a chamada "Sociologia Brasileira" de maneira aproximada quanto ao enfoque e às questões que esses campos exploram. Se examinamos as disciplinas e as abordagens teórico-metodológicas adotadas em cursos relacionados a essas duas áreas de ensino e pesquisa, é notável que há semelhanças significativas nos conteúdos, nos objetos de análise e nos problemas propostos por ambas. Além disso, vários autores que são considerados fundamentais para o PSB também são reconhecidos como referências essenciais no campo disciplinar da Sociologia Brasileira. Com base nisso, optei por considerar essas duas disciplinas de maneira entrelaçada neste estudo, sem a pretensão de negligenciar suas particularidades no processo de consolidação como disciplinas.

Conforme as análises de Candido (2006) e Liedke Filho (2005) o desenvolvimento da Sociologia Brasileira pode ser dividido em alguns períodos distintos demarcados a partir de fins

do século XIX até o contemporâneo. Para Candido, a disciplina organizou-se em dois momentos "bem configurados", ligados por um período de transição de uma pré-sociologia para uma sociologia institucionalizada e científica. O primeiro período, de 1880 ao decênio de 1930, a sociologia teria sido praticada por intelectuais consagrados pelo estilo literário, que, influenciados por ideais filosóficos e sociológicas da Europa e Estados Unidos, formularam modos de interpretar de modo global a sociedade brasileira. A etapa de transição, sinalizada por Candido (2006), teria ocorrido ao longo na década de 1930, quando a sociologia começou a fazer parte do currículo do ensino secundário e superior, e as primeiras turmas universitárias de sociologia foram formadas (Candido, 2006, p. 34). Liedke Filho (2005) caracteriza esta mesma etapa como "Sociologia de Cátedra", uma vez que foram criados os primeiros cursos e cátedras de sociologia das escolas normais.

O segundo marco da sociologia brasileira, se deu a partir dos anos 1940, se estendendo até o contemporâneo, e foi caracterizado pela sua consolidação e generalização como disciplina universitária reconhecida pela sociedade. Durante essa fase, a produção intelectual na área passou a ser mais voltada para estudos empíricos e teorias fundamentadas em evidências. Nesse cenário, a chegada de professores estrangeiros, como Horace Davies, Claude Lévi-Strauss e outros, teria contribuído para enriquecer a cultura acadêmica das ciências sociais no Brasil. Entre as décadas 1960 e 1970, apesar da instabilidade política e social vivenciada como reflexo do golpe militar de 1964, houve uma expansão do ensino superior e uma diversificação de temas de pesquisa, incluindo o surgimento de abordagens como a Teologia da Libertação e a Teoria da Dependência, que foram promovidas por intelectuais notáveis como Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. Com a redemocratização, ocorreu uma mudança na orientação dos estudos sociológicos, com um foco crescente em temas relacionados a identidades e representações sociais. Essa transição resultou em debates epistemológicos, com alguns argumentando que as novas abordagens levaram a estudos mais imediatos, subjetivos e empíricos, enquanto outros consideraram que essas mudanças representaram desafios epistemológicos (Candido, 2006; Liedke Filho, 2003).

3.2 EUROCENTRISMO, COLONIALIDADE E RACISMO EPISTÊMICO NA CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

Analisar e compreender a produção e circulação de conhecimento de determinada área no *sistema-mundo* do conhecimento conduz à necessidade de atentar para os aspectos

geopolíticos e corpo-políticos na produção de saberes (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2018). Ou seja, onde, quando, quem, e na relação com quem se produz conhecimento. Por esse ângulo, compreendo que para apreender o processo de desenvolvimento teórico e político do Pensamento Social brasileiro, ou Pensamento Social no Brasil, é necessário mobilizar uma análise imbricada entre global e local, “uma abordagem que articule a história do pensamento social brasileiro e a história da sociologia global” (Um capítulo do pensamento social periférico: Guerreiro Ramos e Hussein AlatasMaia, 2011). Mover a análise a partir dessa premissa coloca no horizonte a compreensão de elementos centrais na e para constituição da disciplina: a historicidade do eurocentrismo e racismo epistêmico que atravessa toda a ciência social ocidental e, a um só tempo, as implicações e operações desses fenômenos no desenvolvimento da sociologia brasileira.

Para iniciar este debate, as análises tecidas por autores como Christian Lynch (2015, 2013) e João Elerth Maia (2009, 2010, 2015) oferecem contribuições fundamentais acerca dos processos de periferização e subalternização do Pensamento Social Brasileiro no contexto global das ciências sociais. Essas perspectivas lançam luz sobre o contexto sócio-histórico e epistêmico da ciência ocidental, o que nos permite esquadrihar o lugar do PSB nessa narrativa e as dinâmicas eurocêntricas que o atravessam e exercem influência em seu desenvolvimento na divisão internacional do conhecimento.

Lynch (2015) propõe uma reflexão metateórica sobre o próprio conceito de "pensamento social", traçando uma espécie de história da formação do pensamento social brasileiro. A questão que conduz as reflexões do autor é substantiva: por que usamos o termo "pensamento" em vez de "teoria" para designar a produção intelectual de países como o Brasil? Ao que ele responde, de maneira disruptiva e crítica, que situar a produção intelectual brasileira como “pensamento” foi uma forma de demarcar a inferioridade das ideias aqui concebidas em comparação às ideias gestadas nas grandes metrópoles do conhecimento, Europa e Estados Unidos, lugares onde se produziria conhecimento com princípios de generalidade e universalidade, “essência” do que se considera verdadeira “teoria social” (Lynch, 2013).

Reside nessa dicotomização, constituída no sistema global da produção de conhecimento, a percepção de que “os textos "teóricos" ou "filosóficos" seriam coerentes, abrangentes e abstratos, ao passo que aqueles sob a rubrica de "pensamento" seriam fragmentários, contingentes ou assimétricos (Lynch, 2013, p 734). O conhecimento de países periféricos como o Brasil, nesta lógica, configuraria como restritos aos limites geográficos e do Estado-Nação de origem, estariam situados em uma temporalidade atrasada quando comparada com as produções de países cêntricos, vistas como universais, avançadas, desenvolvidas,

abstratas e gerais. A propagação dessa imagem-discurso de inferioridade do pensamento social brasileiro, para o autor, foi e é reproduzida pela elite intelectual do Brasil, que tem atuado em consonância com as percepções mais amplas que conferem o lugar periférico e marginalizado do país na produção intelectual global.

A internalização desta condição de inferioridade, na forma de um sentimento de exclusão do "mundo civilizado", ou de sua inserção nele numa condição subalterna, se refletiu no pouco caso demonstrado pelas elites dos países periféricos ao pensamento produzido por elas mesmas, comparado àquelas elaboradas nos países centrais (Lynch, 2013, p. 735)

Ao considerarmos as dinâmicas que organizam a condução e produção de conhecimento, Maia (2011) propõe uma discussão que visa ampliar o pensamento social brasileiro para torná-lo uma plataforma de teorização insurgente no cenário global da sociologia. Ele encontra na figura e obra do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos elementos cruciais para avaliar os impasses entre a teoria central e a teoria periférica. Para Maia, a sociologia indisciplinada de Guerreiros Ramos em relação ao cânone intelectual brasileiro concebe um modo de fazer ciência crítico e autêntico, já que promove uma crítica interna da sociologia brasileira, sem deixar de levar em conta o aspecto transnacional e sistêmicos na produção de conhecimento.

Está em jogo, para o autor, a própria constituição das ciências sociais e da sociologia hegemônica, consolidadas à luz do colonialismo e da lógica eurocêntrica de conhecimento. O legado sócio-histórico da colonialidade implicou a concentração do poder de controle dos dispositivos de produção de conhecimento nos países geolocalizados no Norte Global, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. As dinâmicas da divisão internacional do conhecimento têm relegado as produções do Sul Global ou das periferias do conhecimento a posições, no máximo, de fornecedores de matéria-prima para a produção científica dos centros. Encarando esse cenário, Maia indica que seria necessário destituir a própria noção de teoria, abstração e generalidade teórica, centralizando, sobretudo, o legado histórico do colonialismo e do racismo nas dinâmicas epistemológicas, a partir de um movimento de descentramento teórico que considere as complicações sócio-históricas do colonialismo nas Américas, em relação a categorias e conceitos que são frequentemente incorporados acriticamente como globais e gerais. Uma sociologia verdadeiramente global acerca do conceito de modernidade, nesta ótica, só seria possível considerando a historicidade do colonialismo (Maia, 2009, 2022).

Com base nessas análises, Maia propõe repensar e disputar o lugar da produção sociológica brasileira no cenário transnacional da produção de conhecimento global. Ao fazer isso, ele indica as barreiras estruturais enfrentadas pelas produções periféricas, como a

hegemonia da língua inglesa na circulação internacional do conhecimento, a condição periférica da ciência social brasileira em termos de recursos institucionais e simbólicos, a predominância do estilo de ensaio da produção intelectual brasileira e a tendência do pensamento social no Brasil de se fechar, em suas análises, aos limites do Estado-Nação.

Acerca da predominância da língua inglesa e da posição periférica do Brasil na sociologia global, uma abordagem eficaz para superar essa desigualdade seria o investimento em redes de pesquisa transnacionais. O objetivo principal seria fomentar intercâmbios que permitissem ao Brasil adentrar essa rede de maneira inovadora e disruptiva. O autor argumenta que as políticas e investimentos em projetos transnacionais, que buscam a circulação de ideias e pesquisadores brasileiros, têm contribuído para reforçar a percepção de que a periferia apenas produz ideias derivadas das que são elaboradas nos centros. Frente a isso, argumenta, é fundamental que a teoria social brasileiro “contribua não apenas para agendas de pesquisa internacionais, mas para o próprio questionamento delas” (Maia, p. 123), de modo a pôr sob crítica e questionamento o enquadramento eurocêntrico das ideias, referências e problemas das ciências sociais.

Outra característica que tem se configurado como um obstáculo para a efetiva inserção do PSB em uma agenda global de conhecimento é a acentuada inclinação da produção intelectual pelo estilo ensaístico na escrita e expressão de ideias. Não se trata, porém, de uma abordagem negativa, mas, como argumentado pelo autor, essa tipologia textual impõe desafios a interlocução internacional, dado o seu foco em situações e realidades locais. Somado a esse fator, a ênfase excessiva do PSB em estabelecer conexões com o Estado-Nação, que foi mobilizado para construir uma identidade nacional e promover a formação e ideia de um povo para o país, frequentemente limita a disciplina a uma posição subalterna na arena global. Como forma de ultrapassar essas limitações sugere-se assumir de forma explícita a elaboração de "reflexões cada vez mais finas sobre os nossos modos de fazer pensamento social". Essa tendência promoveria a nossa reflexividade interna e auxiliariam o PSB a se entronizar em debates amplos, a partir de seus próprios termos.

Isso provocou uma ênfase excessiva no tema da singularidade brasileira (Tavolaro, 2014), o que termina por arrefecer esforços comparativos mais amplos. Mas esse universo vem sendo questionado não apenas pela globalização (Ortiz, 2013), e sim pela própria democratização progressiva da sociedade brasileira, fenômeno que vem colocando em questão a legitimidade da elite de letrados que sempre "interpretou o Brasil". Ressalto que tal condição nova não é ignorada pela área, que vem abrigoando cada vez mais pesquisas sobre intelectuais, escritores e pensadores que falam sobre o país de um lugar radicalmente distinto do ocupado por tal elite (Medeiros da Silva, 2013). [...] Não se trata, como se vê, de abandonar o problema do Estado-Nação, mas sim de situá-lo numa perspectiva mais ampla, investigando, por exemplo, como certas formulações emergiram não a partir de uma dinâmica exclusivamente nacional, mas

também de deslocamentos, diásporas, traduções de obras de referência e instituições que trabalham num âmbito continental (Maia, 2017, p. 124).

O questionamento das dinâmicas de poder geopolítico é fundamental neste contexto, uma vez que influencia a concepção, produção e disseminação do conhecimento. Ao desafiar essa lógica, reafirma-se o lugar da produção acadêmica e científica brasileira no cenário transnacional de conhecimento, no esforço de desenvolver teorias a partir de nossas próprias perspectivas. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer os aspectos geopolíticos e subjetivos que moldam a construção do conhecimento científico, evidenciando o fato de que todo o processo de construção do conhecimento está profundamente enraizado em contextos temporais e espaciais específicos. Tem-se confrontado a perspectiva eurocêntrica de ciência, que historicamente se representou e posicionou como a única fonte legítima de produção de conhecimento científico, erigindo-se sob a suposição de que a teoria social euro-americana é a mais avançada, geral e universalmente aplicável. Ao colocarmos essa premissa em xeque, estamos questionando como ela molda a nossa teoria ao sul global, afetando nossa autoestima intelectual e nosso trabalho teórico.

Questionar a pretensão de universalidade da teoria social euro-americana, fortalece nossa capacidade de desenvolver teorias a partir de nossos próprios termos, a fim de demarcar nossa contribuição para o cenário global do conhecimento. Contudo, mesmo nutridos de perspectivas críticas, temos tendido a reforçar o lugar, externa e internamente conferido, de inferioridade de nossas produções.

Como abordado pelo antropólogo Osmundo Pinho e pela socióloga Ângela Figueiredo (2002), no Brasil manifesta-se um tipo específico de relação entre o mundo das ideias e o mundo da vida. A produção de realidades e de ideias sobre e para o país se constituíram intimamente ligadas com a criação e reencenação de ideais de cunho racial. Nesse enredo, nossa intelectualidade, assumindo para si o papel "civilizador" e tendo incorporado percepções eurocêntricas, passaria a buscar incessantemente distanciar-se do próprio país, contribuindo ativamente para a consolidação de um projeto nacional calcado na marginalização e construção da sub cidadania da população negra. Esta será a tônica das ciências sociais aqui concebidas:

As elites brancas, dentre estas os intelectuais brancos, mesmerizados pela cultura central da Europa, alternativamente oprimira, desbarataram e ocultaram a manifestação da vida social afrodescendente e, do mesmo modo, representaram, alegorizaram e objetivaram o negro como alteridade interna, passível de representação como um objeto sociológico plenamente constituinte, mas impossibilitado de se colocar como sujeito do discurso, como artífice de uma crítica social em primeira pessoa (Pinho; Figueiredo, 2002, p. 204).

Espelhando-se na ciência evolucionista e racista eurocêntrica, a elite intelectual brasileira estabeleceu os mecanismos de inferiorização, transformando o/a negro um problema a ser superado, assimilado, ou apagado da história do desenvolvimento do país.

Sem desconsiderar a pluralidade de perspectivas e temas, disputas e tradições intelectuais que conformam o Pensamento social no Brasil, trato aqui da sua vertente hegemônica e do modo como ela tem contado uma história embranquecida, que silencia e invisibiliza as produções e contribuições da população negra para o país. A tradição intelectual brasileira canonizada, tendo tornado a questão racial um problema central para suas formulações, enclausurou o/a negro/a como um objeto de estudo, destituindo, a um só tempo, a sua condição enquanto sujeito/a do conhecimento (Moura, 1978). Nesse contexto se situam os processos que têm sistematicamente invisibilizado a contribuição teórica e circulação de intelectuais negros/as nas ciências sociais brasileiras, especialmente no campo do Pensamento Social no Brasil. Dito de outro modo, essa tradição intelectual contribuiu ativamente para um projeto de país erigido em práticas e discursos calcados no genocídio e epistemicídio da população negra e suas produções materiais e simbólicas.

Considero, com base nisso, fundamental retomar a constituição histórica de nossas ideias e tradições intelectuais, lançando luz sobre suas práticas violentas. A formação das ideias e imagens para pensar o Brasil permaneceram, sobremaneira, restritas a um lócus de enunciação e a um projeto específico de sociedade, que tem subalternizado a população negra e indígena. Ao reconhecer o racismo epistêmico e colonialidade que estão arraigados na teoria social brasileira, abre-se espaço para perspectivas críticas que não apenas desafiam, mas também enriquecem nossa compreensão dos problemas contemporâneos, permitindo abordagens inovadoras e potencialmente transformadoras para a análise dos desafios que enfrentamos na sociedade contemporânea. Do contrário, se continuamos a esvaziar aspecto epistêmico do racismo e sua presença no cenário acadêmico-científico, as lentes teóricas pelas quais enxergamos o mundo permanecem turvas, dificultando visões efetivamente concretas e embasadas acerca do universo social.

Ao questionar a inferiorização da teoria social brasileira, as análises mobilizadas pelos autores colocados em discussão nessa seção contribuem para uma reflexão crítica sobre os modos de produção de conhecimento no Brasil, propondo-se modos de superar barreiras estruturais e epistemológicas enfrentadas. Uma das principais barreiras está relacionada, como destacado anteriormente, às estratégias de racismo epistêmico e à persistência da colonialidade que estão entranhadas na formação do Pensamento Social Brasileiro, o que tem levado, entre

outras coisas, ao apagamento e à invisibilização do legado intelectual de autores/as negros/as nesse campo.

3.3 “O PENSAMENTO SOCIAL É RACIAL”: (RE)LEITURAS DO PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL A PARTIR DA PERSPECTIVA RACIAL CRÍTICA

[...] todo o arcabouço pseudocientífico engendrado pela especulação cerebral ocidental repercute com todas as suas contradições no pensamento racial da elite intelectual brasileira (Munanga, 2019, p. 818).

Tomando como guia o trecho epigrafado retirada do livro “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, pretendo, em diálogo com intelectuais críticos ao que há e houve de hegemônico no pensamento social brasileiro, pensar os limites, o eurocentrismo e o racismo epistêmico que formaram a produção de imaginários, ideias e interpretações sobre e para o país.

Como mencionado anteriormente, os ensaístas da sociologia desenvolveram suas interpretações em um contexto no qual a necessidade premente era a consolidação de uma identidade nacional. Visava-se fortalecer as fronteiras físicas e simbólicas de um Estado-Nação, que se mostrasse capaz de acompanhar a marcha da modernidade. Para alcançar o status de uma nação civilizada, moderna e avançada, era necessário resolver o seu “atraso”, os aspectos “bárbaros” e “selvagens” atribuídos aos povos outrora escravizados e colonizados. E a intelectualidade se incumbiria de pensar, inventar e interpretar este projeto nacional, cuja intenção fundadora tinha no horizonte superar a “mancha indelével da cor”, que associava o país à escravidão e à negritão. Essa associação, foi considerada um obstáculo para o desenvolvimento do país e sua aceitação pelo europeu desenvolvido, tido como "superior".

Ao discutir o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil, Clóvis Moura (1978) destaca como o "problema do negro" foi delineado como um objeto central de estudo na área. Tornando o/ negro/a um objeto de seu interesse, a sociologia brasileira, serviu aos propósitos da branquitude e eurocentrismo, aplicando sobre ele/ela um arsenal de conceitos que o/a confinou em um complexo jogo de poder do qual não conseguiria sair. Nesse cenário, sob critérios e conceitos pseudocientíficos, a negritude seria tratada como um “cadáver”, um fóssil que deveria ter ficado no passado escravocrata, preso às suas estruturas coloniais. Não poderiam fazer parte do desenvolvimento nacional e do avanço da sociedade em direção à modernidade.

Guerreiro Ramos (1995) é uma leitura fundamental na construção de contra narrativas ao esquema interpretativo e teórico estabelecido como canônico no PSB. Em sua crítica, a

sociologia brasileira sofreu um processo de esvaziamento de originalidade e autocrítica ao espelhar suas criações nos modelos teóricos europeus, mimetizando ideias estrangeiras pouco efetivas e elucidativas para entender a realidade brasileira. Isso resultou em uma "sociologia enlatada" ou "sociologia consular", que se assemelha a um produto padronizado, carente de singularidade e significado genuíno. Em suas palavras, essa sociologia se manifesta como uma "gesticulação vazia de significado, em ato oco" (1995, p. 109).

Ao compreender a importância do "lócus de enunciação", o autor defende a perspectiva de que o conhecimento é moldado pelo contexto sócio-histórico, político e subjetivo em que é elaborado. Nesse sentido, questiona a concepção de neutralidade e impessoalidade na produção de conhecimento, enfatizando a necessidade de ancorar a atividade teórica em nossa realidade social e cultural. Ao contrapor a prática de importar modelos de teorização estrangeiros, ele sublinha a necessidade de desenvolver uma abordagem teórica enraizada em nossa própria experiência e contexto.

Em outros momentos de sua análise Ramos (1995), ao confrontar intelectuais amplamente reconhecidos no âmbito do Pensamento Social brasileiro, como Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, René Ribeiro e Thales de Azevedo, reflete sobre como tais pensadores lidaram com um sentimento paradoxal de inferioridade em relação aos europeus, enquanto se viam como parte de uma elite intelectual branca e "superior" na sociedade brasileira. Nessa abordagem quase psicanalítica de Ramos, a intelectualidade brasileira é caracterizada por uma "patologia" que reflete um dilema interno, abarcando a sensação simultânea de inferioridade e superioridade. Defronte dessa autoestima sedimentada pelo sentimento de inferioridade em relação à produção intelectual estrangeira, esses intelectuais teriam recorrido a estratégias compensatórias. A principal delas consistiu no esforço persistente de "tornar o negro um tema", a fim de torná-lo um objeto disponível para a intervenção das ciências sociais. Dito de outro modo, a intelectualidade brasileira consolidou seu poder e sua suposta "superioridade" através do controle do discurso sobre a questão racial e o lugar dos/as negros/as na sociedade:

um desses processos de disfarce étnico que aquela minoria tem utilizado, é a tematização do negro. Ao tomar o negro como tema, elementos da camada "branca" se tornam mais brancas aproximando-se de seu arquétipo estético que é europeu. Eis porque a literatura sociológica e antropológica sobre os negros tem encontrado seus cultores principalmente entre intelectuais dos Estados do "Norte" e do "Nordeste" (Ramos, 1995, p. 126).

As ciências sociais no Brasil evoluíram de maneira paralela ao projeto de construção do Estado-Nação, iniciado no final do século XIX, refletindo e moldando as transformações

sociais, políticas e culturais ocorridas nesse contexto histórico. O Brasil vivia o processo pós-abolição, com um enorme contingente populacional de ex-escravizados/as recém-libertos/as entregues à própria sorte. O projeto nacional desenhado nesse período se pautou na construção um projeto de cidadania que tratou de expurgar e marginalizar, sob diversos dispositivos jurídicos e institucionais, a população negra recém-liberta. Como amplamente documentado na literatura, foram criadas políticas com o intuito de assegurar que o país se desenvolvesse "sem sua negridão". Essas políticas incluíam a importação de mão de obra europeia como uma forma de "substituir" a mão de obra escravizada, bem como a promulgação de leis, como a lei da vadiagem, que serviria de subterfúgio para criminalização da população recém-liberta. Sem trabalho e sem moradia, a solução do estado para lidar com esse contingente populacional foi o sistema punitivo e de encarceramento.

A elite pensante do país, retroalimenta o projeto de nação ali inaugurado e tem participação ativa nesse processo. Como afirma o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, "toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro" (Munanga, 2019, p. 835) no processo de formação da nacionalidade e da identidade nacional. No âmbito intelectual e de produção de conhecimento, o/a negro/a é tema fundante da sociologia brasileira. Ora como problema a ser superado, ora como elemento a ser incluído/a ou assimilado/a no projeto nacional, o/a negro/a e a raça atravessam toda a constituição do pensamento social brasileiro, não sendo possível considerá-lo apartado da discussão racial e do racismo inerente.

No livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil* (2019), Munanga aborda de maneira aprofundada o papel central desempenhado pela questão racial na evolução das ciências sociais no país. Para isso, ele traça um panorama histórico que detalha a consolidação das tradições intelectuais no Brasil, situando-as no cenário político e social que lhes deram fundamento.

A análise do autor tem início em fins do século XIX, período caracterizado como "pré-científico" das ciências sociais. Nesse contexto, intelectuais como Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Sílvio Romero, Alberto Torres, Manuel Bonfim, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, entre outros, teriam apresentado uma produção ambientada pelo darwinismo social, eugenia e racialismo científico.

Silvio Romero (1851-1914), ao tematizar a mistura racial, tinha uma visão ambivalente sobre a mestiçagem. Por um lado, enxergava a mestiçagem como um processo negativo, interpretando-a como um indício de degeneração para o país. Isso porque acreditava que o/a mestiço/a, resultado da mistura racial, era consequência das "más condições antropológicas do cruzamento". Por outro lado, a abordagem de Romero em relação à miscigenação incluía

também uma perspectiva “otimista”, visto que ele considerava esse processo como um mecanismo de embranquecimento da população. Essa visão positiva advinha da crença de que, ao longo do tempo, a mistura racial poderia resultar em uma população mais próxima dos padrões étnicos brancos.

Seguindo em uma direção oposta, mas ancorado nas mesmas bases racistas, Nina Rodrigues (1862-1906) via na miscigenação um processo de enegrecimento do país. Em sua perspectiva, a mistura resultaria em um fenômeno de atavismo social, no qual as qualidades superiores atribuídas aos brancos seriam apagadas ao entrar em contato com as supostas características “inferiores” do grupo negro. Com base nessas concepções, Rodrigues propagava a ideia de que a população negra e mestiça possuíam uma inclinação “natural” para comportamentos criminosos, uma condição que, segundo ele, deveria ser levada em consideração pelas autoridades judiciárias e legislativas. Ele defendia, a partir disso, uma responsabilização penal atenuada aplicada à “raça inferior”, negra e mestiça, e uma diferente para população branca. Aproximando-se de Nina Rodrigues, Euclides da Cunha (1866-1909) também enxergava mais efeitos negativos do que positivos advindos da miscigenação.

Para Munanga o que une e caracteriza as visões distorcidas de autores do período seria a crença arraigada em raças superiores e inferiores. No entanto, ele aponta exceções notáveis, como Alberto Torres (1865-1917). Torres, ao se distanciar das doutrinas racistas dominantes, compreendia que a diversidade racial não representava um obstáculo para a formação da identidade do povo brasileiro. O autor destaca que “Torres teve a coragem de rejeitar a moldura determinística de referência, ajudando a exorcizar o espectro da inferioridade racial e abrindo caminho para novas indagações sobre o futuro da nacionalidade brasileira” (p. 1043)

A questão do/a mestiço/a e da mestiçagem segue sendo preocupação quase homogênea de autores do período. João Batista Lacerda (1846- 1915) acreditava que mestiços eram mais propensos a moléstias e menos aptos ao trabalho como mão de obra agrícola, mas eram física e intelectualmente superiores aos/as negros/as.

Roquete Pinto (1884-1954) é reconhecido por ter realizado a famosa projeção que sugeria que, em cem anos, no ano de 2012, o Brasil se tornaria predominantemente composto por uma população racialmente branca, numa visão “positiva” do projeto de embranquecimento que resultaria da miscigenação.

Oliveira Vianna (1883-1951), conforme Munanga, foi um dos principais difusores da ideologia racial brasileira, especificamente por sua teoria calcada na ideologia do embranquecimento. Compreendia que o “mulato” ou o “mestiço” era um produto do latifúndio do sistema colonial e hierarquizou essa figura em dois tipos: “mulato superior” e “mulato

inferior”. O primeiro, resultado do “cruzamento” com o branco, em sua visão, era suscetível à arianização e ao embranquecimento, podendo ascender e tornar-se parte da aristocracia. O segundo, o “mulato inferior”, associado aos caracteres negros, seria incapaz de ascender por sua “inaptidão à inteligência”. Nesse contexto, Viana teria desenvolvido a noção de arianização com o objetivo de promover um projeto de embranquecimento do país. Esse projeto, orientado por ele, se desdobraria em dois sentidos: 1) aumentar numericamente a população branca "pura" por meio da importação de mão de obra europeia para o Brasil e 2) promover o processo de mestiçagem, voltado para a diminuição do contingente populacional negro e indígena.

Um marco fulcral para o estabelecimento do Pensamento Social Brasileiro se dá no contexto da década de 1930, quando houve uma guinada das ciências sociais que passariam a contemplar o aspecto cultural que definia as relações e comportamentos humanos. Nesse cenário, indica Munanga, a orientação raciológica da ciência, considerada obsoleta, passaria a ser superada.

Um momento decisivo para o estabelecimento do Pensamento Social Brasileiro enquanto campo intelectual ocorreu na década de 1930, quando houve uma mudança significativa nas ciências sociais em relação à orientação raciológica, que passaria a ser superada. Nesse período, as ciências sociais começaram a incorporar a cultura como o aspecto definidor das relações e comportamentos humanos, tornando as teorias calcadas no racionalismo e no determinismo biológico obsoletas.

Gilberto Freyre (1900-1987) destaca-se nesse contexto, atento às novas demandas que orientavam a produção de conhecimento de seu tempo, compelido a configurar um novo sistema de verdades e reflexões em torno da figura do mestiço/a.

Para Munanga, Freyre desloca a discussão pregressa nutrida do determinismo biológico, aproximando o debate de raça à cultura, permitindo “um maior distanciamento entre o biológico e o cultural, bem como elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço (p.1358). Segundo essa perspectiva, a contribuição inovadora de Freyre consistiu em considerar as heranças culturais das três raças que formaram o Brasil – negros/as, brancos/as e indígenas – transformando o tema da mestiçagem no plano biológico e cultural em um aspecto positivo e distintivo do Brasil como país. Dessa dupla mistura em termos genéticos e culturais resultaria uma “democracia racial”, que tinha no horizonte a ideia do Brasil como um paraíso racial, sem desigualdades e sem preconceitos.

É inegável que as contribuições de Gilberto Freyre reorientaram e introduziram novas nuances na abordagem da temática racial no Brasil. No entanto, por muito tempo, sua obra projetou de maneira equivocada e problemática a mestiçagem como único modelo de inclusão

do/a negro/a na sociedade (Carvalho, 2008). Como amplamente discutido na literatura crítica à abordagem freyriana, o autor não teria considerado relações de poder e de dominação entre negros/as, brancos/as e indígenas, gerando uma percepção de falsa simetria racial (Carvalho, 2008; Munanga, 2019; Portela Júnior; Lira, 2022).

Dessa forma, a construção dessa ideologia foi posteriormente tratada como “mito da democracia racial”, denunciado como uma forma de “dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (Munanga, p. 1383).

Para Lélia Gonzalez (2020), a robustez do “racismo à brasileira” está intrinsecamente ligada à consolidação do discurso ideológico da democracia racial. Ela argumenta que a crença em uma suposta harmonia racial entre brancos/as, negros/as e indígenas como fator definidor do processo de formação nacional criou e fortaleceu a percepção de que no Brasil não existem relações raciais desiguais, preconceito e/ou discriminação. Essa visão gerou no imaginário social brasileiro a dificuldade de reconhecimento do racismo, dificultando a possibilidade de seu desmantelamento.

Campos e Gomes (2015) esboçam quatro paradigmas para tipificar as fases da produção intelectual em torno do tema de raça no desenvolvimento das ciências sociais no país. As duas primeiras foram suficientemente tratadas anteriormente, no diálogo com Munanga. A título de exposição, na primeira fase predominaria o *paradigma racialista* de interpretação das relações raciais, referindo-se à fase *protossociológico*, correspondente àquele período anteriormente definido como “pré-científico” das ciências sociais. O segundo paradigma, substitui esse primeiro, em um momento no qual a produção intelectual teria se tornado “mais simpática” ao caráter mestiçado da população brasileira. Dá-se, nesse contexto, um *paradigma da hibridação*.

Uma terceira fase das ciências sociais brasileiras emerge com o projeto UNESCO nos anos 1950. Nesse momento, a produção intelectual focou intensamente em desvelar o racismo enraizado nas relações sociais e nas desigualdades, desafiando a ideia de que o racismo era uma reminiscência pré-moderna. Sob essa perspectiva, o racismo foi interpretado como um resquício do sistema escravista, acreditando-se que seria superado à medida que as estruturas moderno-capitalistas se desenvolvessem.

O Projeto UNESCO foi criado no pós-Segunda Guerra Mundial, em um contexto no qual as instituições internacionais expressavam preocupação e urgência em desenvolver mecanismos para prevenir e evitar a repetição do genocídio nazista. Uma das linhas de atuação do projeto tinha no horizonte confrontar a validação científica do conceito de raça (Maio, 1999).

O Brasil foi então escolhido para a implementação da iniciativa, pois era visto e respeitado, no cenário internacional, como um país modelo em termos de relações raciais.

O objetivo fundacional do projeto foi idealizado por Arthur Ramos que, endossando o mito da democracia racial formulada pela tradição intelectual anterior, acreditava que o país era um “laboratório civilizacional” e exemplo societário para o resto do mundo. O Brasil era, portanto, laboratório “para desqualificar a importância conferida aos constructos raciais em nome da promissora experiência de miscigenação e assimilação” (Maio, 1999).

Implementada a proposta em solo brasileiro, as pesquisas e estudos conduzidas no âmbito do projeto apresentaram tanto continuidades, quanto discontinuidades em relação à perspectiva da democracia racial.

Teria se convencido afirmar que o projeto teve seus objetivos iniciais frustrados. Ao contrário de encontrar a “chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais”, o que as investigações produziram foi um conjunto de dados sistematizados que atestaram o caráter sistemático de desigualdades e discriminação racial no país. No entanto, a relação entre as abordagens do racismo e da democracia racial sempre foi tensa e difícil, e essa tensão permaneceu operante ao longo do projeto. A visão otimista das relações raciais não foi facilmente abandonada pelos/as pesquisadores/as, indicado pelo apreço que a intelectualidade brasileira e a sociedade em geral têm pela perspectiva da democracia racial até os dias atuais.

A quarta e última fase é denominada *paradigma das desigualdades raciais*. Situam-se, nesse paradigma as críticas realizadas por autores como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva à interpretação de Florestan Fernandes a partir de pesquisas que afirmavam que as desigualdades raciais no Brasil não poderiam ser explicadas apenas pela lógica da modernização e da industrialização. Apontou-se, com base nessas perspectivas, a necessidade de uma análise mais complexa e integrada das múltiplas dimensões que compõem as relações raciais no Brasil (Campos; Gomes, 2015).

Esses panoramas abordam um esquema geral das tendências, ideologias e vertentes que marcam uma espécie de evolução das ciências sociais no Brasil. Se por um lado dominam abordagens problemáticas e enviesadas ideologicamente acerca das relações raciais, por outro lado, sempre (co)existiram as perspectivas contra hegemônicas acerca do mesmo tema, as quais, em decorrência do racismo epistêmico, não foram reconhecidas como perspectivas legítimas. Como já abordado, convoca-se Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clovis Moura, Virginia Leone Bicudo, Beatriz do Nascimento, Lélia Gonzalez entre outros/as, autores

e autoras que, desenvolveram rebuscados arranjos teóricos para pensar o Brasil sob outros e inovadores pressupostos e reflexões teóricas.

O ambiente acadêmico brasileiro é celeiro privilegiado da produção e reprodução de ideais racistas, sobretudo aqueles gestados pelo pensamento social no Brasil. A branquitude intelectual acadêmica seguiu e segue recobrando uma suposta paz social calcada na democracia racial em basicamente todas as suas formulações.

Ao analisar o início dos anos 2000, Amauri Pereira (2003) reflete acerca do posicionamento da elite intelectual em relação ao debate sobre as ações afirmativas para ingresso no ensino superior. Em sua maioria, os/as intelectuais acadêmicos quando não permaneceram em silêncio, conduziram discussões evasivas e tendenciosas, evitando se posicionar explicitamente. Para o autor, o choque social que gerou o debate em torno da emergência da implementação de cotas não foi um acontecimento repentino, “um raio em céu azul”, mas o resultado de um largo processo sociocultural que escamoteou a questão racial através da construção ideológica do mito da democracia racial e do embranquecimento social, intelectual e de consciência. Desse modo, a intelectualidade brasileira, reverberando os projetos desenhados na trajetória do pensamento social brasileiro hegemônico, se viu, ali novamente na tarefa histórica de continuar a garantir o confinamento racial do mundo acadêmico, defendendo sua hegemonia e poder, “em geral, patinando no senso comum - gerando desinformação e precária reflexão a respeito das desigualdades raciais” (Pereira, 2003).

A partir dessa assertiva é que Pereira vai afirmar que “O pensamento social no Brasil, é, portanto, um pensamento racial (Pereira, 2003, p. 466). E o é na medida em que, ao tematizar o/a negro/a, mantém a autoridade racial do segmento branco em elaborar o discurso “oficial” (Kilomba, 2019).

Todo o desenvolvimento de ideias para pensar o país foi monopolizado por intelectuais homens, brancos. Mesmo em momentos com abordagens “mais críticas” como, por exemplo, do Projeto Unesco, a produção intelectual brasileira seguiu calcada na brancura quase absoluta – não fosse a participação da intelectual negra Virgínia Bicudo, orientada por Donald Pierson. Embora tenha uma contribuição fundamental para a produção sociológica deste período, a autora não recebeu/recebe o devido reconhecimento processos sociais de circulação e produção de conhecimento na sociologia brasileira.

Como discutido ao longo deste tópico, o manejo e controle do debate racial constitui o pilar fundamental do Pensamento Social Brasileiro. A corrente predominante das ciências sociais no país, ao abordar o chamado "problema do negro" sob o paradigma raciológico e racista, fixou-o como objeto disponível para análises fundamentadas no racismo epistêmico.

Esse enfoque, ao mesmo tempo, contribuiu para o descrédito do/a negro/a como agente capaz de conhecer, pensar e gerar conhecimento válido. Na prática, isso implica que suas vozes e perspectivas não foram reconhecidas ou aceitas enquanto expressões intelectuais. Como afirma Lélia Gonzalez: “Sabemos que quando afirmam que o negro é incapaz de produzir intelectualmente, sabemos que existe uma discriminação racial, do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista das teorias e das práticas pedagógicas” (Gonzalez, 2020, p. 230). Nesse enredo, uma tradição pulsante e plural de intelectuais negras/os tem sido negligenciada e relegada ao ostracismo.

Subalternizado/a pelo colonialismo e inferiorizado/a em todas as dimensões da sua existência, o/a intelectual negro/a se vê no decurso da história marginalizado/a e sem lugar na produção científica. Mas nunca fora “vítimas passivas nem tampouco cúmplices voluntárias/os da dominação” (Kilomba, 2019, p. 526).

Há muito temos produzido teoria social crítica e original (Maia, 2010), que se propõe no esforço ativo de romper com a hierarquização e unilateralidade centro *versus* periferia na produção, organização, circulação de ideias e intelectuais. Intelectuais negras/os ativistas do Movimento social Negro, as plataformas feministas negras, e os saberes indígenas são protagonistas desse processo de confronto e desestabilização dos ideais eurocêtricos, produzindo teorias outras, aquém dessa lógica limitada de conhecimento. Com base nisso, é possível afirmar que existem tendências teóricas distintas no decurso da “história de nossas ideias”: uma visível e que supostamente “venceu” como aparato teórico para pensar o Brasil; e outra invisível, ocultada dos arquivos históricos, mas sempre presente, combativa, crítica e original. Não é mais aceitável seu ocultamento.

Não pretendo aqui advogar pelo abandono dos autores clássicos ou do que é considerado canônico no PSB, tampouco destituí-los de sua importância. Afinal, é necessário revisitar essas obras para compreender muitos dos fenômenos sociais que vivemos no país hoje. É certo que ao abandoná-las meramente, perde-se muito de capacidade analítica e crítica dos eventos do passado, presente e futuro das ciências sociais. Contudo, é preciso revisitar os pilares canônicos de nossa sociologia, reler seus pressupostos, confrontá-los, tecer diálogos críticos, para além deles e não apenas com e a partir deles. O Pensamento Social Brasileiro tem em sua história intelectuais preponderantes, que por diversos motivos, mas fundamentalmente pelo racismo epistêmico operante, não figuram nas listas do que consideramos “grandes Intérpretes do Brasil”.

A figura do “grande intelectual” (no masculino mesmo), “brilhante”, “criativo”, nos moldes hegemônicos, foi formatada para não acolher a produção de intelectuais negros/as,

indígenas, mulheres. É um campo formado de homens, brancos, que reproduzem um pensamento racial que ainda não foi confrontado com aprofundamento pela agenda de investigação do campo.

Relações de poder organizam a produção e circulação de conhecimento global e localmente, determinando o grau de reconhecimento, permanência ou esquecimento de teorias, ideias e intelectuais. É preciso discutir nossos arquivos históricos das ciências sociais (Hartman, 2020) do presente e do passado, descortinar rotineiramente os mecanismos de poder que predizem o que pode e deve ser considerado fonte legítima de conhecimento. Encarar que esse arquivo foi feito a partir do aniquilamento, mortificação, marginalização da experiência e dos saberes produzidos pelo povo negro, em qualquer parte do globo. Questionar(-se) é um primeiro movimento em direção à superação da narrativa histórica que confina o negro/a a ausência, à morte, ao silêncio e ao interdito. E nesse ato de questionar permanentemente, as respostas estão em aberto, mas mais próximas de atender às demandas da atualidade e as incongruências e equívocos formatados no passado-presente.

Apostar na revisão histórica, intelectual e conceitual do Pensamento Social no Brasil, é uma possibilidade de reconstrução e abertura de horizontes para a construção de uma teoria social brasileira crítica e original. Como campo disciplinar e epistêmico, traz em si um lugar potente da produção de conhecimento na sociologia global. Isso se concretiza, a meu ver, na medida em que se empreende um esforço de repensar sua constituição, e reconstruir sua rota, de modo a:

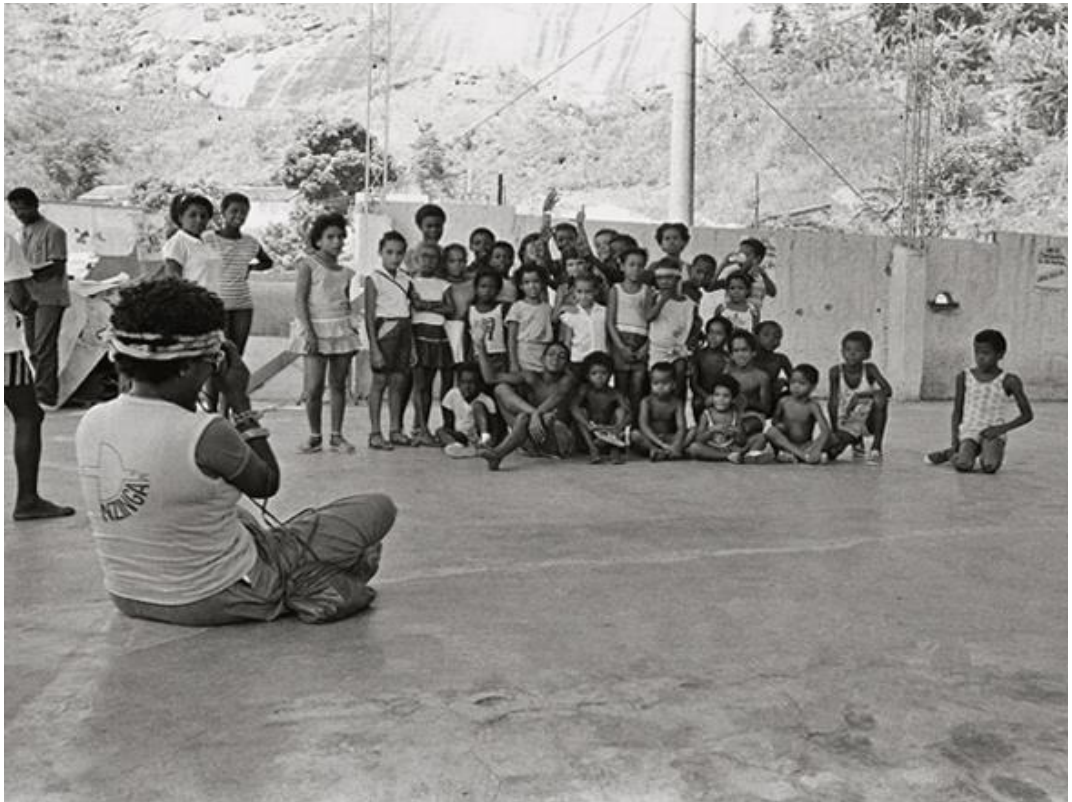
- a) refletir e confrontar os pressupostos eurocêntricos e racistas constitutivos da disciplina;
- b) desvelar os processos de invisibilidade, escamoteamento, marginalização de produções teóricas e conceituais;
- c) (re)visitar os aportes intelectuais estabelecidos e canonizados e colocá-los em diálogo, em confronto, sob questionamento, com perspectivas críticas contemporâneas;
- d) ir além dos enquadramentos tornados clássicos e canônicos, imergir em outras e novas interpretações e teorizações das ciências sociais no Brasil, com centralidade às ideias, teorias e intelectuais críticos.

De acordo com Alatas e Sinha (2019), a crítica ao eurocentrismo na teoria sociológica contemporânea ainda não avançou substancialmente, carecendo de propostas práticas que promovam novos vocabulários e conceitos. No entanto, essa conclusão parece válida apenas na

medida em que a produção teórica do "sul global" ainda não foi seriamente considerada. Percebe-se, nessa análise, a prevalência da geopolítica do conhecimento, que estabeleceu uma divisão no trabalho intelectual, relegando os países centrais a um status privilegiado, enquanto os países periféricos são, no máximo, produtores de insumos para as teorias do norte global. As teorias do sul global são raramente reconhecidas como Teoria.

Encarando-se esse cenário, é importante ressaltar que existem contribuições intelectuais e esforços teóricos profundamente críticos e disruptivos na história e desenvolvimento da sociologia no Brasil, embora essas contribuições sejam frequentemente invisibilizadas e pouco discutidas. As teorias feministas negras, assim como os movimentos intelectuais negros/as e quilombolas, dos quais Lélia Gonzalez fez parte, oferecem um amplo repertório de conceitos e uma teoria social crítica capaz de tensionar e desestabilizar os pressupostos eurocêntricos e racistas que permeiam as ciências sociais ao nível local e global.

4 PARA (RE)PENSAR O BRASIL, LELIA GONZALEZ



Lélia Gonzalez e um grupo de crianças em uma Ação do Coletivo Nzinga no Morro do Andaraí, Rio de Janeiro, em 1988.

Fonte: Acervo Lélia Gonzalez, Projeto Memória (disponível online)

Dadas as suas formas de interação com o mundo, as questões que os/as afetam e suas intenções comunicativas, fotógrafos/as e teóricos/as podem ser pensados em paralelo. Fotografar e teorizar são linguagens que compartilham a função de capturar e iluminar diferentes aspectos da realidade. Ambas possuem um caráter interpretativo e constituem-se como formas de compreender a realidade, sendo, portanto, meios de produção de conhecimento. Fazer uma fotografia envolve a escolha da paisagem, percepções sobre a incidência de luz, do enquadramento e outros elementos técnicos. A produção de teorias e análises acadêmicas abrange a revisão do conhecimento acumulado, a aplicação de metodologias e técnicas de análise de dados, assim como processos autênticos de reflexão.

Assim como o/a fotógrafo/a, o/a teórico/a elege os elementos da paisagem social que quer (fazer) ver. Pode editar, recortar, acrescentar ou subtrair elementos dessa paisagem. Através dos métodos que lhes são particulares, podem contribuir para ampliar ou limitar o que é capturado por suas lentes. Teóricos/as e fotógrafos/as, mais do que retratar, podem criar e

(re)inventar realidades. E esse fazer pode ser para manter o estado das coisas, os privilégios e a ordem social ou para transformar e transgredir.

A fotografia que epigrafa esse capítulo, para mim, representa uma parte da magnitude de Lélia Gonzalez. No primeiro plano da foto está ela, sentada ao chão, manuseando uma máquina fotográfica. Posicionados/as à frente das lentes da câmera está, em segundo plano, um grupo de crianças da comunidade Morro do Andaraí, do Rio de Janeiro. O contexto da foto se inscreve em uma das atividades promovidas pelo coletivo de mulheres negras, o Nzinga, escrito nas costas da regata que Gonzalez veste. Este coletivo se tornaria um marco da construção epistemológica e prática do Feminismo Negro Brasileiro (Rios; Maciel, 2018; Zambrano, 2017).

De forma simbólica, esta fotografia e todas as mensagens que ela transmite sobre Lélia Gonzalez sinalizam a forma como ela teorizava, olhava e atuava no mundo. Sua posição, agachada ao chão para capturar com mais precisão a imagem das crianças, anuncia a sensibilidade apurada que ela colocava em prática no seu fazer-sentir-pensar.

Seu esforço de retratar o Brasil se além às complexidades da trama social que o constitui. Mais do que isso, ela descreve o projeto de país que almejava: um país para o povo negro, para que homens e mulheres negras, crianças, jovens negras/os fossem (re)tratados de maneira holística e justa. Ela narra e desenha a história desse país, em seu presente, passado e futuro, recobrando as formas de resistência, as contribuições societárias e culturais do povo negro.

A obra de Lélia Gonzalez destaca-se por sua notável multiplicidade, sendo atualmente objeto de estudo e debate em diversas áreas do conhecimento, tais como psicologia, filosofia, antropologia, história e ciências da saúde (Ambra, 2019; Fernandes, 2016; Ratts, 2022; Tolentino, Joana, 2019). Nas ciências sociais e na sociologia, ela tem sido reivindicada como uma “intérprete do Brasil” (Barreto, 2018; Rios; Lima, 2020) expressão que foi comumente atribuída aos autores Sergio Buarque de Hollanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Jr, ensaístas que teriam formulado as interpretações clássicas sobre e para o Brasil. É principalmente por meio do diálogo crítico e combativo em relação às ideias dessa tradição que Lélia Gonzalez assegura seu lugar como uma das nossas "grandes intérpretes", e, portanto, uma autora fundamental para o Pensamento Social Brasileiro. Sua abordagem desafia concepções arraigadas, ao confrontar os paradigmas tradicionais e enriquecer a compreensão da complexidade social e cultural do Brasil.

Um dilema primordial ao campo do PSB diz respeito ao tema das abordagens “textualistas” e “contextualistas”, bem como as relações que se estabelecem entre ambas (Botelho, 2015). A perspectiva textualista envolve uma espécie de história das ideias, centradas

em obras e autores e a construção de linhagens de pensamento que preconizam a abstração de ideias, enquanto a abordagem contextualista situa obras e textos a seus contextos sociais, culturais e políticos. Há, ainda, uma terceira via que põe em diálogo ambas as abordagens e dimensiona suas imbricações e tensões imanentes. Isso posto, em consonância ao que afirmam Bastos e Botelho (2010), é interessante sopesar o modo como textos, autores/as, grupos de autores/as, formas de interpretações e imaginações se estabelecem ou se estabilizam em determinado contexto e temporalidade histórica (Arboleya *et al.*, 2022; Brasil Jr.; Jackson; Paiva, 2020)

Como abordado no capítulo anterior, é vocabulário comum a narrativa de que um certo escopo de textos e autores “inventam”, “interpretam”, “imaginam” e “retratam” o Brasil. Essa linguagem é crucial, pois fornece pistas sobre o aspecto social envolvido no processo de seleção das ideias que se tornam legítimas para construir a narrativa hegemônica, e que moldaram assim as noções em torno identidade nacional, da brasilidade e a posição do país no mercado global e cultural. Nesse contexto, emerge uma relação dinâmica e circular entre a criação de ideias e o contexto social, em que um alimenta o outro.

No contexto do Pensamento Social Brasileiro, a narrativa que prevaleceu foi moldada pelos considerados "grandes intérpretes", obras e autores tornados clássicos da disciplina. Esses autores e suas produções tiveram um impacto significativo na forma como a sociedade brasileira entende a si mesma e o seu lugar no mundo. Não apenas influenciaram a maneira como nos retratamos, mas também a maneira como o Brasil é percebido internacionalmente.

No contexto da circulação e persistência de ideias e imagens que moldaram a concepção e a representação do Brasil, predominou uma linhagem interpretativa quase exclusivamente associada a homens brancos de um período específico. Isso se deve a diversos dispositivos de poder epistêmico que atravessam as escolhas, o que contar e como contar e o que é fonte legítima de conhecimento (Maldonado-Torres, 2009; Quijano, 2005; Rosa; Ribeiro, 2021; Santos; Barbosa, 2020). Considerar isso, nos direciona à perspectiva das fontes “vencidas”, que permaneceram ocultadas, ou em segredo. Aquelas que, nos processos sociais de canonização de determinado conjunto de obras e autores, foram marginalizadas e esquecidas. Isso não é o mesmo que dizer que outras temporalidades, metodologias, textos, autores/as, imaginações não existiram/existem, ocupando as margens, seja impositivamente ou estrategicamente (Kilomba, 2019). Redireciono, portanto, meu olhar para as correntes, tradições teóricas inferiorizadas pelo processo social que retira das mãos da elite branca o monopólio de imaginar e inventar o Brasil.

No recente trabalho de Lucas de Oliveira e Ana Cavalcanti Alves (2023) intitulado “Relendo a teoria sociológica brasileira à luz da crítica pós-colonial”, é apresentada uma

instigante reflexão que estabelece um diálogo entre a teoria sociológica brasileira e as teorias pós-coloniais. O autor e a autora propõem uma releitura da tradição sociológica, tanto a nível nacional quanto global, ao mesmo tempo em que destacam os limites e possibilidades dessas perspectivas teóricas.

Na pesquisa que conduzi, estive especialmente interessada na discussão proposta pelos/as autores/as em relação ao conceito de "releitura". Este tema desperta meu interesse, pois sugere resgatar, reinterpretar e valorizar perspectivas que foram negligenciadas ao longo do tempo, tanto no passado quanto no presente, com o objetivo de promover a ampliação do cânone das ciências sociais.

No texto são oferecidas três modulações possíveis de releitura da teoria social. Uma primeira proposta abarca a necessidade de uma releitura crítica que recupere elementos da tradição sociológica que foram pouco explorados anteriormente ou explorados de maneiras equivocadas. Essa forma de releitura tem sido praticada, por exemplo, por autores como Jessé Souza, que resgata as concepções de Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. destacando que suas formulações expressaram o que ele chama de "racismo cultural". O segundo tipo de releitura tem se dedicado a resgatar intelectuais que foram marginalizados/as ou esquecidos/as pela produção hegemônica do conhecimento no Brasil. Exemplo dessa modulação são os diversos estudos e pesquisas reivindicando a relevância de intelectuais negros/as e indígenas, incluindo a própria Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Virginia Bicudo, entre outros, que já foram mencionados e aqui mencionados em outros capítulos.

A terceira forma de releitura proposta pelos autores/as, a que dedicam especial atenção e a que defendem para sua reflexão, compreende o esforço analítico cuidadoso de desenterrar elementos, perspectivas e questões que foram negligenciadas na história intelectual e nas ideias sociológicas do Brasil. Nessa perspectiva, trata-se de olhar além do que foi valorizado epistemologicamente em determinado período e direcionar a atenção para questões que foram tratadas como secundárias, contingentes, "identitárias". Isso implica em uma revisão crítica do cânone das ciências sociais, que recobra o estatuto das contribuições relevantes que foram relegadas à invisibilidade pelos processos de produção hegemônica de conhecimento.

Acredito que o que estou tentando fazer aqui se situa numa zona fronteira entre as duas últimas propostas de releitura. Ou seja, ao mesmo tempo em que recobro os processos de invisibilidade de Lélia Gonzalez no cânone do Pensamento Social no Brasil, reivindicando sua (re)existência, intento também, em alguma medida, recobrar as questões e conceitos legados pela autora. Com base nesse propósito, desejo, especialmente neste capítulo, cumprir o objetivo de oferecer um mapa de leitura por onde seria possível navegar pelas chaves analíticas da teoria

leliana cuja potencialidade reorienta e desestrutura as interpretações correntes no Pensamento social no Brasil.

Nessa perspectiva, compreende-se a releitura sociológica como um exercício de resgate histórico, de valorização do pluralismo de perspectivas e de complexificação do conhecimento sociológico. Cabe salientar que nesse tipo de releitura, esquiva-se de um tipo de análise realizada de modo anacrônico, que lê com olhos e questões do presente as leituras clássicas, e volta-se para uma perspectiva que “retira aqueles(as) que foram desvalorizados pela tradição de seu papel secundário, requalificando suas contribuições à luz de novas possibilidades teóricas e metodológicas abertas pelas viradas epistêmicas na teoria social contemporânea (Oliveira; Alves, 2023, p. 260)

Lélia Gonzalez é comumente indicada como uma “intelectual e ativista à frente de seu tempo”, jargão comumente utilizado na narração e descrição acerca da vida e obra de personagens disruptivas. De fato, a obra leliana é profundamente original e é justo, em certa medida, caracterizá-la como vanguardista, como uma autora que foi capaz de enxergar e transformar a realidade, como poucos/as de seu tempo. No entanto, como ponderado pela socióloga Mariana Chaguri (2022) qualificar a obra de autoras mulheres e ativistas como à frente de seu tempo pode retirá-las da construção de seu próprio tempo, destituí-la da própria historicidade (Arboleya *et al.*, 2022). Ao contrário, suas biografias e legados teóricos podem ser situadas em historicidades outras, que não estão contempladas ou foram marginalizadas pela gramática e arquivo histórico dominante.

Gonzalez pertence irredutivelmente a seu tempo, viveu para ele e forjou lutas e atuações intensas para construir o mundo que almejava. Exposto isso, é incontornável abordar sua obra/teoria situando as origens, os lugares que ocupou e se movimentou ao longo de sua trajetória.

Lélia de Almeida foi a penúltima de 18 filhos/as de Seraphina de Almeida, uma mulher indígena, e de Joaquim de Almeida, um homem negro. Nasceu e viveu a infância em Minas Gerais, num contexto marcado pelas desigualdades e condições de subalternidade que se tornariam temas importantes, doravante, em sua atividade intelectual. Junto da família, migra para o Rio de Janeiro quando o seu irmão, Jaime de Almeida, é contratado por um clube de futebol. Com a morte prematura do pai, ainda em sua infância, Lélia atribui a seu irmão a figura paterna, e teria sido ele que, em grande medida, oportunizou material e emocionalmente seus estudos.

aos poucos, barreiras raciais, de gênero e sociais foram superadas. A princípio, por Jaime. Depois, também por Lélia. Ambos se destacaram em áreas distintas: ele no

esporte e ela na educação, atividades que naquele período representavam dois dos principais mecanismos individuais de ascensão social de pessoas negras (Ratts; Rios, p. 31-32).

Enfrentando dificuldades econômicas, Lélia ainda criança relata ter sido "babá de filhinho de madame" para garantir a continuidade de seus estudos. Com o apoio de sua família e impulsionada por seus próprios esforços, ela viabiliza sua permanência em uma das melhores escolas do Rio de Janeiro na época, instituição na qual também estudavam a filha dos empregadores de sua mãe. Este percurso é por ela encarado como uma forma que ela e sua família encontraram de transpor as barreiras sociais e raciais impostas sobre sua trajetória.

Contrariando a regra e transformando-se em exceção no seu contexto familiar e na realidade das famílias negras do país, Gonzalez foi a primeira e única a ingressar no ensino superior. Inicia a graduação em História e Geografia em 1958 e em Filosofia em 1962, na antiga Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Posteriormente, atua como professora da educação básica na rede pública estadual e em universidades federais e estaduais. Realizou mestrado em Comunicação e em Antropologia, foi professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutoranda em Antropologia Política na Universidade de São Paulo. No campo da cultura, ministrou o primeiro curso de cultura negra do Brasil, na Escola de Artes Visuais.

Nesse entremeio, em meados da década de 1960, quando cursava filosofia na Universidade de Guanabara, Lélia de Almeida conhece e inicia um relacionamento amoroso com Luiz Carlos Gonzalez, um homem branco de classe média e de origem espanhola. Se casam e, segundo ela, passam a ter um casamento feliz, de afeto e respeito mútuos. No entanto, é na relação com a família de Luiz Gonzalez que ela elege um momento crucial de sua autopercepção racial. Reforçando os valores racistas e patriarcais da elite brasileira, a família do esposo reprimiu contundentemente o matrimônio: "Pronto, daí aquilo que estava reprimido, todo um processo de internalização de um discurso 'democrático racial' veio à tona, e foi um contato direto com uma realidade muito dura" (Gonzalez, 2020, p. 286).

Enfrentando questões de sofrimento emocional e imerso em uma difícil dinâmica familiar, Luiz Gonzalez sucumbe ao suicídio em 1965. Após a trágica perda, Lélia de Almeida optou por adotar o sobrenome "Gonzalez" como uma forma de prestar homenagem a Luiz. Sua escolha não se baseou na tradição patriarcal, na qual as mulheres geralmente adotam o sobrenome dos esposos. Ela escolhe, por afeto e consideração, tornar-se Lélia de Almeida Gonzalez.

No contexto de efervescência de movimentos sociais e de lutas contra o regime militar e pela redemocratização, ela passa a atuar ativamente em redes de ativismo. A partir de fins da década de 1970 e a seguinte, Lélia Gonzalez participou da consolidação e ampliação do Movimento Negro Unificado o MNU (Ratts; Rios, 2010). Ela e outras/os ativistas negras/os como Abdias Nascimento e Elisa Larkin estiveram presentes no 7 de julho de 1978 no ato público de denúncia contra o racismo "Manifesto do Movimento Negro Unificado Contra a discriminação racial (MNUCDR)", que é considerado como o marco inaugural do que viria a ser a organização política do MNU.

Nesse período de aproximações com os movimentos negros do Rio de Janeiro, de São Paulo e da Bahia, segundo Flávia Rios e Alex Ratts (2010) “nascia ali uma intelectual ativista negra insurgente que fazia trânsito, ou, tomando emprestado seu modo de falar, a "transa" entre o pessoal, o cultural e o político” (p. 71).

Estabelecida na organização do movimento negro, Gonzalez e outras mulheres negras passam a mobilizar núcleos femininos no interior da organização. No ensejo, segundo a própria autora, confrontando-se as práticas e discursos machistas por parte das lideranças masculinas do movimento, esses núcleos se dedicavam, entre outras coisas, à denúncia e inconformidade ao sexismo contra as militantes negras praticados pelos colegas homens da organização (Gonzalez, 2020). Com a dificuldade de diálogo e abertura no interior do Movimento Negro, fundam em 1983, na sede da Associação do Morro dos Cabritos, zona oeste do Rio de Janeiro, o Nzinga Coletivo de Mulheres, do qual Lélia Gonzalez foi a primeira coordenadora. Tem-se nesse evento um dos marcos fundadores da construção do insurgente Movimento de Mulheres Negras e do Feminismo Negro brasileiro (Cardoso, 2012; Viana, 2006).

Gonzalez se envolveu também na política partidária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e, posteriormente, ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), partidos nos quais lançou candidaturas inovadoras e vanguardistas, atuando nas pautas antirracistas, antissexistas, de classe, assim como na luta pelos direitos à sexualidade e identidade de gênero.

Merece destaque as viagens para participações em eventos científicos, políticos e palestras em diversos países. Ela realiza importantes viagens a países do continente africano, Estados Unidos, Europa, principalmente para participação em eventos internacionais como convidada para partilhar reflexões e dados sobre a situação da população negra brasileira. Nesse contexto, de acordo com sua biografia, eram comuns as “escapadas” para o continente africano. Ávida pelo movimento, nestas escapadas, vai em busca de outras rotas para nutrir as reflexões e o espírito, imergindo na história e realidade do continente e sua conexão com sua diáspora (Rios; Lima, 2020).

Aos 57 anos a autora é acometida pela *diabetes mellitus*, doença bastante debilitadora. Nesse período se afastou das atividades intelectuais e da militância, recluindo-se para tratamento. Em uma noite de julho 1994, Lélia relata estar um pouco cansada e vai em direção ao seu quarto. Como relatado por sua sobrinha Eliane de Almeida, ela falece ao dormir, após um infarto do miocárdio decorrente da doença. Elisabeth Viana (2006), historiadora e amiga de Gonzalez, ao narrar sua morte, nos faz ver o quanto de vida ainda pulsava em Lélia. A autora partiu em meio a projetos e produções, entre eles uma peça teatral “Candence” da Cia dos Comuns e o seu doutorado em Antropologia, que renderia, possivelmente, uma tese sobre manifestações culturais africanas e afro-brasileiras:

Candace é o “nome genérico da Rainha da Etiópia na antiguidade” e a principal característica do seu poder foi “a habilidade e a continuidade” e chegaram até os dias de hoje os nomes de quatro candaces: Shanakdakete, Amarirenas, Amanishakete e Amanitere. No sábado seguinte, dia 9, iriam dar continuidade ao trabalho, mas Cobra ao chegar, Lélia lhe diz que: “hoje, não, que eu tô muito cansada”. E combinam para o dia seguinte. Mas o mal-estar continuava. É dia de jogo do Brasil na Copa de Mundo, e Lélia diz para sua sobrinha, Lili, que com suas filhas moravam com ela, que não iria beber porque estava “um pouco enjoada”. À noite, vai dormir e não acorda mais. E a história das Candaces? Para a Cia dos Comuns ela foi uma encomenda de Lélia, nesse sentido consideraram uma “ordem Candace” e, em 2003, apresentaram a peça com grande sucesso (Viana, 2006, p. 192).

A partir dessa potente trajetória, da experiência como mulher negra *ladino-amefricana*, professora, filha, irmã, intelectual, articulando a experiência afro-diaspórica, a reverência ao candomblé e a cultura negra e no ativismo, essa intelectual atuou expressivamente na formulação de categorias, reflexões e proposições para justiça social, cognitiva e psíquica da população negra e indígena. Compreendo, com isso, que a teoria leliana é original, tensionadora, complexificadora, disruptiva, situada em seu tempo e nos revelou outras imagens e narrativas teóricas para pensar o Brasil.

Importante situar que o esforço em que me coloco aqui é vacilante. Não tenho a intenção de tornar a experiência e contribuição da autora um caso de excepcionalidade intelectual ou elegê-la como uma intelectual que basta em si mesma. Gonzalez e tantos/tantas outras intelectuais, ativistas, situados/as em processos sociais amplos com os movimentos sociais, ou movimentos artísticos, estéticos, comunidades quilombolas, indígenas etc., oferecem outras fontes e formas de se interpretar o Brasil. E essas fontes são informadas por outras agências, outras plataformas existenciais que estão constantemente sendo direcionadas para fora de ambientes institucionais pautados na história hegemônica e na narrativa “vencedora”.

Nesse sentido, no esforço empenhado aqui, de reafirmar a relevância e importância intelectual e da pessoa de Lélia Gonzalez, presto respeito ao movimento mesmo em que a autora

se colocou. Respeito ao caráter distintivo da produção teórico-ativista de intelectuais negras, que possuem a marca de se pensarem-fazerem em coletivo, em diálogo e como portadores/as de uma luta política e social ampla e coletiva.

Gonzalez se situa intelectual e politicamente em movimento. Distancia-se da figura intelectual padrão, cartesiana, informada por uma imparcialidade e racionalidade isenta de posicionalidade e intencionalidades. Sua pulsão intelectual própria e pessoal se coloca em movimento amplo com as lutas antirracista, antissexista, anti-imperialista etc.

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades analíticas e teóricas da obra de Lélia Gonzalez, quero, aqui, apresentar a forma como ela (re)pensa um Brasil esquecido e marginalizado. Ela realiza essa abordagem ao confrontar e desestabilizar a narrativa predominante no campo do pensamento social brasileiro, que historicamente contribuiu para a subalternização e desvalorização da população negra, privando-a do pleno direito à cidadania. Em outras palavras, a teoria leliana é propositiva e inovadora, uma vez que, ao pensar holisticamente e mobilizar arranjos teóricos diversos, oferece uma nova interpretação e imagem sobre e para o Brasil que confronta os pilares hegemônicos estabelecidos e a forma como a população negra foi retratada. Trata-se, portanto, de uma proposta de reler o Brasil a partir da leitura leliana.

Com base nisso, este capítulo visa apresentar alguns eixos e conceitos-chave da teoria de Lélia Gonzalez que contribuem para a superação dos pressupostos eurocêntricos e racistas que historicamente sustentaram o Pensamento Social no Brasil. Nos tópicos subsequentes, explorarei como a autora aborda: 1) a teorização interseccional; 2) sua interpretação do racismo; 3) o conceito de amefricanidade, utilizado para reinterpretar a participação da população negra no projeto nacional; e 4) a análise do capitalismo e da estratificação social e racial no país.

4.1 A TEORIZAÇÃO INTERSECCIONAL COMPLEXIFICANDO A ANÁLISE SOCIAL

Um traço distintivo da obra de Lélia Gonzalez refere-se ao modo como ela teoriza observando as múltiplas implicações que emergem da articulação entre as questões de gênero, raça e classe social. É possível afirmar, com isso, que o guarda-chuva da teoria leliana é a interseccionalidade.

De modo geral, a "interseccionalidade" pode ser definida como uma ferramenta analítica que nos permite compreender e abordar os fenômenos sociais considerando a interseção entre os diferentes sistemas de opressão e exploração, como o racismo, o sexismo, o heterossexismo,

o imperialismo, entre outros. Dito de outro modo, a abordagem interseccional oferece um conjunto sofisticado de ferramentas teóricas e metodológicas para entender como as categorias de gênero, raça, classe e sexualidade moldam nossas vidas. Importa ressaltar que não se trata meramente de um somatório das estruturas em análise, mas sim de como essas categorias operam de forma simultânea e interligada na organização social (Collins, Bilge, 2020).

De acordo com duas das principais estudiosas do tema na atualidade, Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021), a interseccionalidade é resultado de projeto político e epistemológico que emerge da vasta experiência histórica e coletiva de mulheres racializadas de diversas partes do mundo - América Latina e Caribe, nos Estados Unidos, em países do continente africano. A agência política e teórica empreendida através de horizontes interseccionais tem raízes profundas, especialmente nos movimentos liderados por mulheres negras, muito antes da ampla adoção do termo ou da sua incorporação no meio acadêmico. Quando compreendemos a interseccionalidade como uma prática política que está intrinsecamente ligada à prática teórica, percebemos que sua influência transcende os limites institucionais e as normas estabelecidas, que muitas vezes restringiram a compreensão da rica historicidade que deu origem e pulsão ao conceito.

Os processos que dão origem a termos, conceitos e plataformas teóricas supostamente acadêmicos estão arraigados em dinâmicas de poder, na colonialidade e imperialismo. Estas dinâmicas se tornam particularmente evidentes quando observado o processo de integração do termo "interseccionalidade" no léxico acadêmico dos Estados Unidos a partir da década de 1990 e, posteriormente, em outras regiões. Segundo Collins e Bilge (2021), "por meio da amnésia institucional que reescreve a história, categorias inteiras de pessoas que foram essenciais para o início da interseccionalidade foram apagadas do cânone interseccional" (Collins, Bilge, 2020, p. 125).

Na configuração e apropriação contemporânea do conceito de interseccionalidade, é comum atribuir sua gênese e articulação à jurista Kimberle Crenshaw, sobretudo em textos produzidos por ela a partir de 1989. Entretanto, a discussão e construção desse conceito remonta a períodos muito anteriores. Como tem sido indicado por estudiosas do tema, o hábito acadêmico de traçar a história da interseccionalidade a partir de um "marco zero" que confere a Crenshaw o pioneirismo em sua formulação acaba por ocultar a agência histórica e as lutas de mulheres racializadas que contribuíram para o seu desenvolvimento (Collins, Bilge, 2021, p 109-111).

Ainda que a terminologia "interseccionalidade" não fosse utilizada, organizações e movimentos de mulheres negras, indígenas, chicanas e outros grupos em várias partes do

mundo já adotavam práticas e contribuições intelectuais interseccionais, sob diferentes termos e formas de denominação, tais como "duplos efeitos" ou "triplo risco", "imbricações" para descrever a interseção e conexões entre diversas formas de opressão, bem como as implicações disso para a vida e a construção da identidade política:

[...] a interseccionalidade enfrenta o desafio contínuo de ser disciplinada por práticas acadêmicas normativas. Em outras palavras, dentro da universidade neoliberal, a interseccionalidade foi convidada a se estabelecer nos marcos da universidade, não perturbar os quadros estabelecidos de produção e disseminação do conhecimento. Essa mudança é uma absorção aparentemente bem-sucedida da interseccionalidade que põe de lado seu compromisso inicial com a justiça social. Ou reflete escolhas estratégicas daqueles e daquelas que projetam e produzem conhecimento orientado para a justiça social, encontrando novas maneiras de sobreviver dentro de uma academia cada vez mais conservadora? (Collins; Bilge, 2021, p. 125)

Dessa forma, tem-se constatado que demarcar a construção da interseccionalidade a partir de sua institucionalização acadêmica produz o apagamento do *ethos* de justiça social e transgressão às próprias estruturas do conhecimento acadêmico inerente à práxis crítica da interseccionalidade (Collins, Bilge 2021). Ao incorporá-los, as universidades suprimem as dimensões transformadoras e potencialmente perturbadoras desses projetos críticos.

Alinhando-me a outras análises da obra de Gonzalez, considero-a como uma autora que exerceu uma influência significativa na formulação da teoria e práxis interseccional no contexto brasileiro (Moura; Almeida, 2019; Rios; Maciel, 2018; Rios; Ratts, 2016; Rodrigues; Freitas, 2021). Principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, a autora desenvolveu um sólido escopo de reflexões e análises mobilizando variações do verbo "articular" para descrever a realidade social, econômica, racial e de gênero no país e na região. Importa situar ainda que o legado interseccional de Gonzalez nasce, sobretudo, no solo do Movimento de Mulheres Negras e do Feminismo Negro Brasileiro, espaços os quais teve participação ativa.

No Brasil, o Movimento de Mulheres Negras Organizado se desenvolve a partir de interações, divergências e discontinuidades com o movimento feminista tradicional e com o próprio movimento negro (Lemos, 1997; Moreira, 2007; Viana, 2006; Zambrano, 2017). Essas relações teriam se dado no contexto de ampliação e efervescência dos movimentos sociais no Brasil, frente à crise política instaurada pelo regime militar que teve início em 1964.

Embora se reconheça a relevância das relações estabelecidas entre as organizações das mulheres negras com esses dois movimentos, a socióloga brasileira Claudia Pons Cardoso (2012) afirma que seria imprudente caracterizar esse movimento como um mero resultado dessa interação. Em vez disso, considera-se que tais organizações se firmaram como um espaço autônomo e insurgente de luta, feito para e pelo protagonismo de mulheres negras.

Nesse enredo, Gonzalez emerge como uma autora e ativista de importância incontestável. Ao unir-se a outras intelectuais e ativistas de igual relevância, ela destacou a imperativa necessidade de criar um espaço independente para a luta das mulheres negras, que não encontravam espaço e voz nos movimentos sociais estabelecidos (Zambrano, 2017). Lélia confronta a incapacidade que as teorias sociais predominantes, desde as mais conservadoras até as mais progressistas, bem como dos movimentos feministas e até mesmo do movimento negro, de contemplar integralmente a experiência de mulheres negras. Tais movimentos teriam se institucionalizado “partilhando uma ideia essencialista de igualdade: entre as mulheres, raça era uma dimensão secundária, e entre os negros as desigualdades de gênero eram ignoradas” (Rodrigues; Freitas, 2021, p. 04)

O fato é que, enquanto mulheres negras, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. (Gonzalez, 2020, p.77)

O olhar monocategórico e restrito que predominou nas abordagens teóricas e políticas dos movimentos sociais e das ciências sociais naquele período é frequentemente atribuído à influência marxista, que enfatizava as desigualdades de classe, relegando as desigualdades de gênero e raça a uma posição secundária (Collins, 2022; Rodrigues; Freitas, 2021).

Confrontando as limitações dessa abordagem, o esforço analítico de Gonzalez deteve-se em construir um modelo teórico-político capaz de abranger as experiências e lutas das mulheres negras. Ao mobilizar um arranjo conceitual que compreendia as opressões e resistências com base em raça, gênero, classe de modo articulado, a autora contribuiu para a construção de lentes teóricas ampliadas para análise do universo social. Para além de evidenciar os processos de opressão e dominação que subalternizam essas mulheres, Gonzalez eleva seus projetos de resistência, demarcando a capacidade de organização e autonomia.

No embate com o que nomeou como “feminismo ocidental-branco”, a autora estabeleceu fundamentos teóricos e políticos que tinham no horizonte uma abordagem racializada e interseccional do feminismo. Nesse processo, ela sublinha as limitações inerentes dessa vertente do feminismo, evidenciando a sua negligência em relação à dimensão racial na opressão e exploração das mulheres racializadas. Esse questionamento se dirigiu especialmente à pretensão de universalizar a categoria "mulher", restrita à experiência da mulher branca. O feminismo, nessa ótica, confinado à realidade da mulher branca, demonstrou-se incapaz de incorporar as experiências das mulheres negras e indígenas:

Mas o que geralmente encontramos ao ler os textos e a prática feminista são referências formais que denotam um tipo de esquecimento da questão racial. Vamos dar um exemplo da definição de feminismo: ela se baseia na “resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas baseadas na existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada”. Seria suficiente substituir os termos “homens e mulheres” por “brancos e negros” (ou indígenas), respectivamente, para se ter uma excelente definição de racismo (Gonzalez, 2020, p.141).

Embora a autora reconheça a importância do feminismo em promover avanços na questão de gênero, ela avalia que a negação da dimensão racial refletiu uma lógica eurocêntrica e embranquecida que o tornou alheio aos problemas e à realidade da massa majoritária de mulheres região. Em sua análise, o feminismo latino-americano perde muito de seu potencial político e transformador ao negligenciar a diversidade racial e cultural que compõe as múltiplas lutas feministas da região.

Enquanto isso, nossas experiências com o movimento de mulheres se caracterizavam como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas “agressivas” ou “não feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão e exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar: afinal, dizíamos, a exploração do trabalho doméstico assalariado permitiu a “liberação” de muitas mulheres para se engajarem nas lutas “da mulher”. Se denunciávamos a violência policial contra os homens negros, ouvíamos como resposta que violência era a da repressão contra os heróis da luta contra a ditadura (como se a repressão, tanto num quanto noutro caso, não fizesse parte da estrutura do mesmo Estado policial-militar) (Gonzalez, 2020, p. 98–99).

Encarando as fronteiras eurocêntricas da vertente feminista branca que até então dominava a pauta de gênero no país, Gonzalez apontou para a (re)existência e insurgência de um feminismo próprio, concebido e conduzido por e para mulheres negras e indígenas. No seu texto "Por um Feminismo Afro-Latino-Americano" (2020 [1988]), ela enfoca o papel central e a agência histórica dessas mulheres na construção de projetos políticos para combater as diversas formas de violência e opressão que historicamente enfrentam.

Os parceiros homens da militância negra não ficariam isentos de crítica, pois Gonzalez e outras militantes e intelectuais negras eram incisivas na denúncia do sexismo e machismo frequentemente presentes nas práticas e na estrutura interna do Movimento Negro Unificado (MNU). Ao perceber as dinâmicas de gênero ali instauradas, Gonzalez confrontou os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres negras dentro do movimento, apontando que muitas vezes essas mulheres eram relegadas a funções consideradas "femininas", como atividades relacionadas ao cuidado, prestação de serviços e apoio aos parceiros homens.

Nessa análise, ela ressaltou as limitações sexistas perpetuadas pelos homens negros em relação à experiência e participação das mulheres negras na história de resistência do povo negro. Questiona, com isso, a falta de reconhecimento e valorização do trabalho e da liderança das mulheres negras, demonstrando como o sexismo dentro do próprio movimento limitava o pleno potencial de uma luta coletiva:

E o fato da maior importância (comumente esquecido pelo próprio movimento negro) era justamente o da atuação das mulheres negras, que, ao que parece antes mesmo da existência das organizações de mulheres se reuniam para discutir o seu cotidiano, marcado, por um lado, pela discriminação racial e, por outro, pelo machismo não só dos homens brancos, mas dos próprios negros (Gonzalez, 2020, p. 103).

A autora sublinha reiteradamente em suas análises sobre o contexto de formação do Movimento Unificado a participação ativa e o desempenho das militantes mulheres negras no interior das organizações.

Importante lembrar que ainda que o movimento de mulheres negras mantivesse uma posição crítica com movimento feminista e com o movimento negro, foi este último que teria sido escolhido como espaço para a organização e luta. Elas viram no movimento negro uma aliança mais oportuna no que diz respeito ao combate ao racismo e colonialismo da sociedade brasileira. Nesse sentido, Gonzalez vai afirmar que “o feminismo negro possui diferenciação específica em face do ocidental: a solidariedade, fundada numa experiência comum” (p. 103), e, neste caso a experiência comum, racial, é com os homens negros.

É neste panorama da construção de um Feminismo Negro que se situa a contribuição original interseccional de Lélia Gonzalez. O esforço crítico e reflexivo empreendido pela autora torna-se potencial teórico para a reavaliação das bases patriarcais, coloniais e racistas que moldam a sociedade brasileira e a América Latina como um todo. Concentrando-se na análise dos aspectos políticos e estruturais que surgem da interligação entre raça, gênero e classe, ela indica como esses sistemas sociais e históricos de opressão e exploração afetam a realidade e a vida da mulher negra, colocando-a em uma posição de maior vulnerabilidade e subordinação na sociedade capitalista. Em seu texto "Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira," originalmente publicado em 1983, a autora argumenta que a mulher negra enfrenta um duplo fenômeno decorrente de sua condição racial e de gênero. Dessa forma, ela é vítima de violências específicas resultantes da combinação do racismo e do sexismo, realidade que a autora aponta ser um reflexo da persistência do colonialismo, patriarcalismo e racismo que organiza a sociedade brasileira:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que

caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (p. 76)
 [...] Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não brancas na região: as amefricanas e as ameríndias. O caráter duplo de sua condição biológica — racial e/ou sexual — as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Precisamente porque esse sistema transforma diferenças em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano (p.145)

Com base na discussão mobilizada ao longo dessa seção, situo e reivindico a abordagem interseccional de Lélia como forma de desafiar análises reducionistas do universo social que restringiram formas de enxergar a realidade a uma única dimensão, desconsiderando as outras. Para Collins e Bilge (2021) a teoria interseccional vai além das teorias convencionais, pois expande as categorias de análise, tornando-se mais adequada para abordar a complexidade do mundo social.

Gonzalez revisa a gramática histórica das ciências sociais no Brasil, demonstrando que a produção de discriminação e desigualdade no país não pode ser compreendida de forma isolada, mas como resultado de um sistema complexo de estruturas sociais que se influenciam mutuamente. Ao compreender o caráter simultâneo das formas de opressão e exploração com base em raça, gênero e classe, a teoria leliana torna-se instrumento sociológico (Collins, 2021) capaz de adensar nossas reflexões sobre uma série de tópicos significativos que moldaram e moldam a agenda de ensino e pesquisa no campo do Pensamento Social no Brasil.

No contexto do Pensamento Social Brasileiro, Gonzalez torna-se relevante para confrontar uma narrativa histórica que retratou a diversidade sob análises racistas e sexistas. A intelectual-ativista rejeita e questiona preconceitos arraigados no senso comum e nas análises sociais acadêmicas, permitindo-nos reorientar nossas percepções sobre nossa história e identidade, ao mesmo tempo que desafia as concepções estereotipadas acerca da população negra e indígena, que limitaram nossa compreensão por muito tempo.

A interseccionalidade possibilita, portanto, levar em consideração a matriz étnico-racial e cultural brasileira em sua complexidade, recobrando o papel da diáspora africana e os povos originários na formação nacional. Dito de outro modo, as lentes teóricas oferecidas por Lélia Gonzalez não permitem enxergar o Brasil, compreender os seus dilemas do passado e do presente, sem a (re)existência do povo negro e indígena, menos ainda sem as mulheres negras e indígenas.

Por fim, apresento esta seção como uma introdução para as seções subsequentes porque compreendo que a abordagem interseccional é a espinha dorsal e está presente em quase toda a extensão do pensamento da autora. Dentro desse contexto, a perspectiva interseccional, em

Gonzalez, fornece elementos essenciais para analisar e repensar temas como a configuração do nosso “racismo à brasileira”, sobre o processo da formação nacional e de sua matriz étnico-racial, sobre o protagonismo dos povos *amefricanos* na formação econômica, cultural e política do país (Gonzalez, 2020 [1998a]; [1998b]), assim como o desenvolvimento de um sistema capitalista dependente e patriarcal consolidado em conjunto às estruturas raciais e de gênero (Gonzalez, 2020 [1982]; [1979]; [1995]; [1981]).

4.2 INTÉRPRETE DO “RACISMO À BRASILEIRA”

“[...] a cidadania do negro é uma cidadania estraçalhada, é uma cidadania dilacerada”
(Gonzalez, 2020, p. 246)

Ao abordar a temática das relações raciais e do racismo, Lélia Gonzalez encontra os elementos fundamentais para embasar sua compreensão desse fenômeno no confronto com as ideias e interpretações elaboradas pela vertente hegemônica do Pensamento Social no Brasil. Ela concentra sua análise em um grupo específico de intelectuais que desempenharam um papel relevante na formação da sociedade e do imaginário social brasileiro, com destaque para figuras como Oliveira Vianna, Gilberto Freyre e Caio Prado Jr, para citar autores citados com maior frequência em diferentes momentos de sua obra.

Estabelecendo um diálogo crítico com essa tradição, Gonzalez examina de maneira minuciosa como os legados intelectuais desses autores contribuíram, em larga medida, para a sustentação do racismo. A partir da leitura da autora depreende-se, portanto, que o racismo está intrinsecamente ligado ao discurso e aos mecanismos de poder intelectual predominantes na esfera da ciência e da academia brasileira. Isso implica que as representações, narrativas e o conhecimento gerados nessas instituições cumpriram um papel determinante na manutenção do racismo.

Como discutido no capítulo anterior, uma parcela da *intelligentsia* brasileira construiu sua produção intelectual com base no controle e manipulação da questão racial e do chamado “problema do negro”. Nesse contexto, a pessoa negra ocupou um papel protagonista, não como sujeito/a, mas como objeto, como um problema a ser “resolvido”, superado (Gonzalez, 2020; Munanga, 2019). O/A negro/a, reduzido/a a objeto, tratado como o outro do conhecimento, foi despojado de sua própria voz, subjugado/a e infantilizado/a para ser controlado e falado. Sob o escrutínio racista de discursos pseudocientíficos, ficaria confinado à essa dinâmica:

Na medida em que o racismo, enquanto discurso, situa-se entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. Consequentemente, é infantilizado, não tem direito a voz própria, é falado por ele, e ele diz o que quer, caracteriza o excluído de acordo com seus interesses e seus valores. No momento em que o excluído assume a própria fala e se põe como sujeito, a reação de quem ouve só pode se dar nos níveis acima caracterizados (Gonzalez; 2020, p. 43).

Nesse panorama, Lélia Gonzalez compreende o racismo como o resultado da convergência de forças políticas, ideológicas e discursivas. Sob esse olhar, o racismo se configura como uma "construção ideológica e um conjunto de práticas" que se solidificaram e se aperfeiçoaram ao longo do processo de formação da sociedade brasileira. Criado no contexto colonial e escravista, o racismo persistiu e foi sistematicamente reforçado no período pós-abolição. Esse processo, por sua vez, pavimentou o caminho para o avanço do capitalismo no Brasil, servindo como fundamento para a promoção dos interesses da branquitude.

Enquanto construção ideológica, discursiva, intelectual ou da linguagem (quando Gonzalez aborda a perspectiva psicanalítica) o racismo é pensado como um desdobramento da articulação entre a "ideologia do branqueamento" e o "mito da democracia racial". A partir dessa combinação crítico-reflexiva a autora oferece o conceito original de "racismo por denegação", "racismo por omissão" ou "racismo cultural" (Gonzalez, 2020 [1979], [1981], [1983], [1987]).

A expressão "ideologia do branqueamento", faz referência ao projeto político e ideológico disseminado pelo Estado brasileiro, alicerçado com objetivo de promover o embranquecimento e marginalização da população negra. Tal projeto foi materializado por meio de políticas públicas, no contexto do pós-abolição, que incentivaram a imigração de mão de obra branca europeia, relegando a comunidade negra à invisibilidade, excluindo-a como força de trabalho no processo de instauração da estrutura de classes e do capitalismo no Brasil. Simultaneamente a isso, a situação da população negra recém-liberta, sem trabalho formal e sem meios de subsistência, foi agravada pela implantação de um sistema punitivo mais rigoroso, que envolveu a criação de leis destinadas a criminalizar a organização, reunião e expressão cultural desse segmento:

De 1890 a 1930 vamos ter no país políticas de estímulo à presença do imigrante europeu na nossa sociedade, uma vez que a ideologia que se estabeleceu na nossa sociedade era justamente aquela de branqueamento. E qual a fundamentação dessa teoria? Claro que a fundamentação estava no velho evolucionismo, hoje devidamente superado, aquela perspectiva de que ser branco, europeu e branco significa estar no degrau máximo da sociedade ou da humanidade (Gonzalez, 2020 [1987], p. 244).

Como principal ideólogo da "ideologia do branqueamento", Gonzalez convoca frequentemente em sua análise as ideias do sociólogo e jurista Oliveira Vianna. Inspirado pelo

pensamento eugenista do período, Vianna via na miscigenação um mecanismo de arianização, no qual a raça branca “pura” e europeia diluiria e apagaria a presença negra de nossa matriz étnico-racial:

O exemplo mais evidente do representante do grupo racialmente dominado que internalizou e reproduziu a linguagem do grupo dominante, no nosso caso, é o discurso de Oliveira Vianna. Esse “mulato, cientista social e político influente na década de 1920” é um grande ideólogo do branqueamento da população brasileira. Defendendo a política que estimulava a imigração europeia, afirmava que, desse modo, era possível diminuir o “índice de nigrescência de nossa gente, arianizando nosso povo e caminhando para um refinamento cada vez mais apurado da raça, num processo de classificação”. Temos aí, num nível muito mais sofisticado de articulação, a representação do papel desempenhado por feitores e capitães do mato no passado. A ideologia do branqueamento se constitui como pano de fundo dos discursos que exaltam o processo da miscigenação como expressão mais acabada de nossa “democracia racial” (Gonzalez, 2020, p. 27).

Antes da noção de democracia racial, a ideologia do branqueamento serviu como justificativa para uma política desenvolvida pelos governos brasileiros para branquear a população do país ao encorajar uma massiva imigração europeia, sobretudo no período 1890-1930. Isso se deveu diretamente ao resultado do primeiro censo brasileiro de 1872 (e confirmado por um posterior, em 1890) que indicou que a maioria da população era negra. (Gonzalez, 2020, p. 153)

As reflexões e críticas em torno do “mito da democracia racial” tem suas raízes no elogio à miscigenação apregoado na abordagem culturalista de Gilberto Freyre (Freyre, 2019). Ao analisar as relações sociais e raciais no Brasil, através do prisma da Casa Grande e Senzala, embora tenha destacado os conflitos e antagonismos entre os/as escravizados/as e os/as colonizadores, Freyre é e foi criticado por ter apagado a marca da exploração e da violência colonial dessas relações. Daí que Gonzalez e outros/as autores/as críticos à obra freyriana irão atribuir a ele a criação de um mito que, ao negligenciar as relações racistas que moldaram as interações sociais, teria promovido a crença de que o Brasil seria uma espécie de paraíso racial, onde brancos colonizadores conviviam harmoniosamente com negros/as e indígenas colonizados/as.

A autora vai além da constatação do teor controverso da obra de Freyre. Para ela, o mito da democracia racial designa-se como uma forma de mascarar a realidade e obliterar a existência do racismo. Enquanto mito cumpre a função de encenar a realidade, “oculta mais do que revela” (p.150), porque encobre a concretude das relações raciais desiguais, aliena a população negra tornando mais difícil a conscientização da opressão e exploração de que é alvo, privando-as/os dos meios necessários para combater as violências infligidas.

Pensam que realmente estão mostrando o Brasil como modelo do “paraíso racial”. Que o negro é muito bem considerado e respeitado em nosso país. Mas a gente sabe o preço que ele tem que pagar para dar essa falsa impressão, pra fazer esse teatro, né? (Gonzalez, 2020, p.165)

Tais contradições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais perante a lei, que o negro é um “um cidadão igual aos outros” graças à Lei Áurea, nosso país é o grande exemplo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e se não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio (p.173)

Para Gonzalez, o mito da democracia racial e o racismo brasileiro "assume todo o seu impacto simbólico" no corpo e na experiência da mulher negra. Primeiramente através da violência colonial, que a violou sexualmente, e depois, pela atualização dessa violência a partir da representação e imagens e discursos (re)criados para classificá-la e estereotipá-la, inclusive nas concepções que formataram as ciências sociais brasileiras. Confrontando um Caio Prado Jr., e novamente Gilberto Freyre, ela irá criticar visões que negam para essa mulher negra o estatuto de sujeito humano, tratando-a como objeto sexual, e até mesmo como objeto do saber.

Nesse embate, a autora lança uma crítica sobre uma espécie de romantização no que diz respeito ao tema do intercuro sexual entre o colonizador branco com as mulheres negras e indígenas. Ela observa que intelectuais brancos das ciências sociais no Brasil, interpretaram a exploração sexual das mulheres negras escravizadas pelos homens brancos sem considerar adequadamente as relações de poder e dominação envolvidas. Esse fenômeno decorreria do que ela chamou de "neurose cultural" que encobriu a verdadeira natureza dessas interações. O elogio da mestiçagem de Freyre, que chegou a afirmar que uma “metarraça”, seria proveniente dessa relação, para Gonzalez, escamoteou “desse modo, a questão geral da discriminação e, em particular, a exploração sexual da mulher negra” (Gonzalez, 2020, p. 37).

A mestiçagem, tão valorizada e positivada pelos ideólogos das ciências sociais no Brasil, tem sua origem no estupro, na violação e na exploração sexual das mulheres negras. Como resultado desse processo, essas mulheres foram estigmatizadas sob diversas imagens e preconceitos que persistem até hoje, representadas na televisão, na literatura e na publicidade como figuras lascivas, hipersexualizadas, detentoras de uma sexualidade desenfreada.

Tal representação se sustenta sobretudo na criação da figura da “mulata”. O conceito de “mulato/mulata” foi largamente revisto e criticado, a começar pela própria Lélia Gonzalez e nos debates dos Movimento Negro e de Mulheres Negras. Mulato/a seria um termo racista utilizado para caracterizar pessoas negras oriundas de relacionamentos inter-raciais. Porém, o termo refere-se à mula, resultado do cruzamento do cavalo com a égua. Utilizada para informar uma representação social sobre a mulher negra, a *mulata*, reforçado pelo mito da democracia

racial e pela ideologia do branqueamento, transformou-se na “mulata profissional” a serviço do entretenimento, confinada na categoria de objeto de desejo sexual:

Branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar” é exatamente como a mulher negra é vista na sociedade brasileira: como um corpo que trabalha e é superexplorado economicamente, ela é a faxineira, arrumadeira e cozinheira, a “mula de carga”, de seus empregadores brancos; como um corpo que fornece prazer e é superexplorado sexualmente, ela é a mulata do Carnaval cuja sensualidade na categoria do “erótico-exótico” (Gonzalez, 2020, p. 70).

A mulata e a doméstica são desdobramentos e a atualização da figura da *mucama*, do contexto escravista, que, na definição de um dicionário seria a “escrava negra moça e de estimação que trabalhava na casa grande nos serviços domésticos e como ama de leite” (Gonzalez, 2020, p. 81). Nesse sentido, enquanto a mulata é supostamente exaltada sob os meandros de uma imagem hiper sexualizada e desumanizadora, “a doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí ela ser o oposto da exaltação; porque este no cotidiano” (p. 82).

É possível considerar, a partir das reflexões propostas por Patricia Hill Collins (2019) que os estereótipos que desumanizam mulheres negras, funcionam como “imagens de controle”. Para essa autora, essas imagens negativas e distorcidas funcionam dentro das relações de poder patriarcais, capitalista, heterossexista e racista, com o papel fundamental de fixar as mulheres negras em posições e noções que as violam rotineiramente. Todos os segmentos sociais são afetados pelas imagens de controle. Homens brancos, por exemplo, podem se perceber como melhores, como superiores, em decorrência das imagens positivadas e inquestionadas que se atribuem a eles. No entanto, as mulheres negras são percebidas sempre a partir de imagens negativas ou violentas, construídas para satisfazer a ideologia da dominação, como é o caso da figura da mulata e da empregada doméstica das quais Lélia, na década de 1980 estava denunciando.

Na interpretação de Lélia Gonzalez, portanto, o racismo no Brasil é explicado a partir da existência de um “duplo nó” entre a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Em sua perspectiva, essas duas forças representam dois aspectos de uma mesma questão, constituindo-se como duas tendências ideológicas que conformaram o imaginário social brasileiro. A ideologia do branqueamento ao perpetuar o caráter colonialista e eurocêntrico de nossa sociedade, ao lado da crença de uma suposta democracia racial, além de definirem a identidade do negro, determinaram o seu lugar na hierarquia social; não só “fazendo a cabeça”

das elites dita pensantes como das lideranças políticas que se querem populares, revolucionárias (Gonzalez, 2020, p. 221).

Ao perspectivar o desenvolvimento da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, para elucidar o “racismo à brasileira”, a autora mobiliza o conceito psicanalítico de “denegação”. Inspirada em Lacan e Freud, a denegação opera aqui no sentido do recalçamento, como um sintoma do aparato psíquico empregado para expulsar da consciência, encobrir, negar e dissimular os fatos e a realidade. A partir dessa perspectiva, Gonzalez compreende que o tipo de racismo vivenciado no contexto brasileiro constitui-se como um dispositivo mental, discursivo e psicológico recorrentemente acionado para alienar e ocultar a realidade das desigualdades raciais e da discriminação racial que pessoas negras enfrentam:

As mudanças que ocorreram na sociedade brasileira durante os anos 1930 resultaram em certos rearranjos políticos e ideológicos e, entre eles, a elaboração do mito da democracia racial. Entretanto, apesar do fato de a política do branqueamento não ter se materializado em termos demográficos (embora tenha resultado no genocídio de uma grande parte da população negra), ideologicamente ela se manteve efetiva em outros níveis: a projeção do Brasil como um país racialmente branco e culturalmente europeu. Promovida junto com o mito da democracia racial e dessa forma produzindo um duplo nó, segue ainda hoje definindo a identidade dos negros no contexto social brasileiro (2020, p. 153).

O racismo seria, portanto, um mecanismo que internalizado pelo negro e pelo branco – numa franca alusão à concepção de Frantz Fanon – é mobilizado pela branquitude, por meio do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento, para naturalizar a noção de que “no Brasil não existe racismo”, porque seríamos uma sociedade mestiça, multirracial democrática e harmônica racialmente. Tal percepção, como dispositivo de dominação internalizada pelo negro, torna ainda mais difícil sua conscientização do processo das amarras e da opressão racial da qual é alvo:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão fina. Nem parece preto (Gonzalez, 2020, p. 67).

Na ótica da autora, o racismo no Brasil revela-se por meio da omissão e da dissimulação, em contraste ao racismo "aberto" observado em contextos em que sistemas de segregação racial foram instituídos, como nos Estados Unidos e na África do Sul. Neste debate, Gonzalez convoca outra reflexão de Gilberto Freyre, acerca de como o tipo de colonização empreendida pelos países ibéricos formatou relações sociais díspares quando comparadas a outros contextos. Na interpretação do autor, tanto Portugal quanto Espanha desenvolveram sólida experiência em termos de relações étnico-raciais, fruto da proximidade geográfica da Península Ibérica com as nações do norte africano. Tal proximidade teria acarretado a implementação de um sistema jurídico-administrativo "racialmente estratificado". Dessa forma, a experiência prévia dos portugueses e espanhóis com os povos mouros, majoritariamente de ascendência negra, assim como com a comunidade judaica, teria contribuído para firmar, no Brasil, um tipo de colonização mais "tolerante" ou "brando", quando comparada às complexas relações raciais estabelecidas em outras regiões.

No entanto, na contramão do movimento de análise realizado por Freyre, Gonzalez identifica nessa experiência histórica dos colonos portugueses justamente o fundamento central do refinado e sofisticado racismo experimentado no Brasil. Para a autora, a expertise adquirida baseada em critérios raciais pelos colonos portugueses, explica a eficácia do *racismo por negação* característico das sociedades latino-americanas. Somente em países onde esse modelo de estratificação racial foi aplicado, puderam emergir discursos ideológicos como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, que cumpriram um papel determinante ao reprimir, mascarar e minimizar as problemáticas raciais:

As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante. A expressão do humorista Millor Fernandes, ao afirmar que “não existe racismo no Brasil porque o negro conhece o seu lugar” sintetiza o que acabamos de expor (Gonzalez, 2020, p. 131).

Antes de finalizar esta seção, é digno de nota a crítica que ela teria feito ao sociólogo Florestan Fernandes. De modo geral, Gonzalez comunga analiticamente da concepção antirracista do autor acerca da superação do mito da democracia racial como projeto para atingir uma democracia efetivamente. No entanto, mesmo que o considerasse um autor aliado, Gonzalez não o isentou da crítica. Para ela, Fernandes reproduziu a lógica racial dominante quando deu a entender em sua obra que "os/as negros/as são os únicos responsáveis pela situação em que se encontram" (2020, p. 174).

Um ponto crucial da leitura leliana do fenômeno do racismo no Brasil tem a ver com o modo como ela confere e confronta participação da intelectualidade brasileira na construção do projeto racial do país, notadamente por meio da criação do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento. Ela interpreta esses dois discursos distintos como duas faces de uma mesma moeda, que forneceram uma base epistemológica e política para o racismo.

Ao atribuir a participação nesse projeto a intelectuais como Oliveira Vianna e Gilberto Freyre, a autora critica a maneira como esses sociólogos e antropólogos, que foram canonizados como intérpretes da identidade brasileira, teriam auxiliado, por meio de discursos pseudocientíficos, a firmar um projeto nacional fundamentado na marginalização e na construção discursiva da sub cidadania e inferioridade da população negra.

Por isso, a gente vai trabalhar com duas noções que ajudarão a sacar o que a gente pretende caracterizar. A gente tá falando das noções de consciência e de memória, Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura; por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela pra tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala (Gonzalez, 2020, p.70)

O discurso dominante, gestado na "consciência", representa o lugar do encobrimento, do esquecimento, e da produção de desconhecimento acerca das (re)existências passadas e presentes do povo negro e indígena. Nessa reflexão, Gonzalez localiza o processo de construção discursiva e ideológica do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento como fruto da consciência. Essas ideias moldaram a singularidade do racismo brasileiro, tornando-se narrativas que sustentam a exclusão racial.

Criada, atualizada e veiculado pela "história oficial" a consciência produz constantemente mecanismos de exclusão. A memória, cerne da resistência do povo negro, restitui e inclui a "história que não foi escrita" que não nos foi contada. O legado teórico-político de Gonzalez revela-se como um dos mapas possíveis por onde podemos esquadrihar a memória sufocada e subsumida, de modo a reorientar as fontes de conhecimento de nossa própria história, contribuindo, conseqüentemente, para a transformação dos pilares sociais e epistêmicos que conceberam o país.

4.3 (RE)PENSAR O BRASIL NA ROTA TRANSATLÂNTICA

A explosão criadora de algo desconhecido, a nossa amefricanidade (Gonzalez, 2020, p. 127)

[...] não é com teorias e práticas pedagógicas que esquecem, que omitem a história da África e das populações negras e indígenas no nosso país; não é com isso que se vai construir uma nação (2020, p. 233).

As influências da diáspora negra na configuração social, econômica e política do Brasil foram retratadas e analisadas sob uma narrativa específica pelas ciências sociais. Com frequência, essa narrativa não apenas omitiu a presença da população negra na história do país, como também a retratou como uma partícipe passiva e até mesmo culpada das opressões que enfrentou.

Lélia Gonzalez faz parte de um movimento intelectual e ativista que buscou reconstruir a história do povo negro “nos seus devidos termos”, reafirmando o legado histórico da resistência antirracista e antissexista na construção do país. Ela realiza isso enfocando nas contribuições de intelectuais negros e negras contemporâneos e do passado, bem como as tradições críticas brasileiras e africanas. Direciona sua sensibilidade teórica e política principalmente para os povos de terreiro e religiões de matriz africana, com o intuito de relembrar a força de um povo que, apesar de estar inserido em um projeto de país que tentou aniquilar, embranquecer e apagar suas contribuições, resistiu e tornou este um projeto falido.

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo (Gonzalez 2020 [1982], p. 186)

Gonzalez trilha o caminho de retorno na história do país, revelando as lacunas e restaurando a narrativa da resistência cultural, estética e política das comunidades negras e indígenas. Através dessa abordagem, reexamina a formação nacional e o processo de construção da sociedade brasileira, realçando de forma significativa o protagonismo do povo negro, especialmente em relação à sua luta contra a dominação colonial, patriarcal e racista (Gonzalez, 2020 [1988a], [1988c]).

Só que não se pode deixar de levar em conta a heroica resistência e a criatividade na luta contra a escravização, o extermínio, a exploração, a opressão e a humilhação. Justamente porque, enquanto descendentes de africanos, a herança africana sempre foi a grande fonte revificadora de nossas forças (Gonzalez, 2020 [1988b] p. 136).

Em diálogo com a historiadora e ativista negra Beatriz Nascimento, o Quilombo de Palmares e a figura de Zumbi dos Palmares insurgem como o primeiro experimento e projeto societário livre e democrático em solo brasileiro, construído ainda no contexto das relações sociais do sistema escravista. Palmares torna-se, portanto, um ponto de inflexão, desafiando a história oficial que suplantou e distorceu sua importância na construção da sociedade brasileira:

Estamos falando da República Negra de Palmares que, durante um século (1595-1695), floresceu na antiga Capitania de Pernambuco. O que essa história não enfatiza é que o maior esforço bélico despendido pelas autoridades coloniais foi contra Palmares e não contra o invasor holandês (1630-54), como se costuma divulgar. O que ela não enfatiza é que Palmares foi a primeira tentativa brasileira no sentido da criação de uma sociedade democrática e igualitária que, em termos políticos e socioeconômicos, realizou um grande avanço. Sob a liderança da figura genial de Zumbi, ali existiu uma efetiva harmonia racial, já que sua população, constituída por negros, índios, brancos e mestiços, vivia do trabalho livre cujos benefícios revertiam para todos, sem exceção. Na verdade, Palmares foi berço da nacionalidade brasileira (Gonzalez, 2020, p. 51).

Lélia Gonzalez se recusa também a contar uma história cujo heroísmo e resistência se encerra no masculino. Reafirma o legado de figuras como Luiza Mahin, Dandara e Tia Ciata, entre diversas outras, evidenciando as lutas das lideranças femininas negras nos projetos de resistência negra e na luta antirracista. Para a autora, é uma luta de muitas, das milhares de mulheres negras, “da grande massa anônima que na casa-grande ou na senzala, no eito ou nos quilombos, no candomblé ou na umbanda, nos ranchos ou nos afoxés garantiu a sobrevivência de todo um povo enquanto raça e cultura” (p. 200).

Enquanto escrava, ela foi dirigida para diferentes tipos de trabalho, que iam desde aquele no campo (plantação de cana, de café etc.) até o trabalho doméstico. No primeiro caso, enquanto escrava do eito, ela estimulou os companheiros para a revolta, a fuga e a formação de quilombos. Enquanto habitante destes últimos, ela participou, como em Palmares, das lutas contra as expedições militares destinadas à sua destruição, nunca deixando de educar seus filhos dentro do espírito antiescravista, anticolonialista e antirracista. Em termos de trabalho doméstico, vamos encontrá-la na função de mucama e/ou ama de leite. Nessas circunstâncias, ela mantinha um contato direto com seus senhores, assim como com tudo aquilo que tal contato implicava (desde a violência sexual e os castigos até a reprodução da ideologia senhorial). (Gonzalez 2020 [1981], p. 181).

Ao desafiar o projeto eurocêntrico, racista e sexista, a mulher negra cumpre papel central na formação social e cultural do país. Na ótica de Gonzalez, a identidade cultural brasileira passa necessariamente pela cultura negra. E o Brasil teria sido africanizado por meio da resistência estratégica da mulher negra, “graças a ela, podemos dizer que a identidade cultural brasileira passa necessariamente pelo negro”. Nessa perspectiva, a autora aposta na perspectiva de que símbolos como o do samba, o futebol, a feijoada tornaram-se símbolos nacionais em

função de mecanismos linguísticos e culturais empregados pelo/a negro/a no interior das relações coloniais, através do que ela chama de “resistência passiva”.

A cultura brasileira é negra, argumenta a autora, em decorrência das rasteiras simbólicas e culturais promovidas pela figura da *mãe preta* nas relações sociais coloniais. A *mãe preta*, figura quase mitológica, foi representada no imaginário social colonial, e inclusive por autores como Gilberto Freyre e Caio Prado Jr, sob a imagem de extrema doçura, carinho e passividade, doação completa à criação dos filhos dos senhores da casa grande. Essa representação certamente desconsidera as relações de assimetria de poder que subjagam pessoas negras a essas posições e comportamentos.

Gonzalez vê que a mãe preta, como uma agente de subversão linguística, que ao criar os seus filhos e os filhos da casa-grande, teria “dado uma rasteira” na tentativa de homogeneização cultural pelo colonizador, reconfigurando material e simbolicamente a cultura brasileira. Segundo a autora, a mãe preta, em sua “resistência passiva”, teria africanizado o português, tornando-o *pretuguês*.

De acordo com opiniões meio apressadas, a “mãe preta” representaria o tipo acabado da negra acomodada, que passivamente aceitou a escravidão e a ela correspondeu da maneira mais cristã, oferecendo a face ao inimigo. Acho que não dá para aceitar isso como verdadeiro, sobretudo quando se leva em conta que sua realidade foi vivida com muita dor e humilhação. E justamente por isso não se pode deixar de considerar que a “mãe preta” também desenvolveu as suas formas de resistência: a resistência passiva, cuja dinâmica deve ser encarada com mais profundidade. Papo vai, papo vem, ela foi criando uma espécie de “romance familiar”, cuja importância foi fundamental na formação dos valores e das crenças do nosso povo. Conscientemente ou não, ela passou para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas de que era representante. Foi por aí que ela africanizou o português falado no Brasil (transformando-o em “pretuguês”) e, conseqüentemente, a cultura brasileira (Gonzalez, 2020 [1981], p. 198).

A socióloga Raquel Barreto (2007), ao refletir sobre a análise de Lélia Gonzalez sobre o papel da *mãe preta*, destaca o fato de a autora não ter abordado de maneira aprofundada ou problematizado suficientemente a questão da opressão enfrentada por essa mulher no contexto da casa grande. Para ela, Lélia não se ateu à forma “como as mulheres negras sempre estão colocadas em uma posição de se dar sempre aos outros, serem responsáveis pela sua comunidade e pouco desenvolverem sua individualidade” (Barreto, 2005, p. 42).

A “categoria político e cultural da amefricanidade” é um ponto nevrálgico na obra de Lélia Gonzalez. Para os propósitos da discussão ora apresentada, essa categoria representa uma oportunidade de analisar a formação sociocultural brasileira para além das fronteiras nacionais. Essa abordagem nos permite (re)pensar o Brasil num panorama transnacional, considerando as experiências compartilhadas entre os diversos povos que formaram a *Améfrica Ladina*.

Considera-se, a partir de Cláudia Pons Cardoso (2012), que o ponto de vista da amefricanidade é epistemológico, pois fundamenta uma abordagem anticolonial, antirracista e anti-imperialista para a América Latina.

A expressão "americanidade" foi originalmente cunhada por M.D. Magno e, de forma criativa, Lélia a apropriou e expandiu para embasar o processo de afirmação cultural, social e política das comunidades negras e indígenas. A compreensão de Gonzalez sobre tal tema é também influenciada pelo movimento panafricanista e pelo Movimento Negritude, um grupo de intelectuais de origens caribenha e africana que viviam e transitavam pela Europa.

Nas palavras de Lélia, a amefricanidade:

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil, que por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que realmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *América Ladina* (Gonzalez, 2020 [1988c], p. 127).

A noção de *América Ladina*, além de conceber os impactos e efeitos da violência colonial e escravista, evidencia as re-existências do povo negro e indígena e o complexo legado cultural, político, social semeado e cultivado por esses povos em toda a região.

É importante lembrar que a abordagem da autora é mais abrangente e contextualizada do que as perspectivas panafricanistas e as epistemologias negras dos Estados Unidos, pois repensa a especificidade do cenário ladino-amefricano e do Brasil, examinando o projeto societário criado pela aliança de luta e resistência dos povos negros e indígenas da região. A proposta de amefricanidade, na concepção da autora, confronta a atitude imperialista dos Estados Unidos, porque desafia a categoria de "afro-americano" como uma designação exclusiva para a experiência da população negra nos Estados Unidos:

os termos "afroamerican" (afro-americano) e "african-american" (africano-americano) nos remetem a uma reflexão: a de que só existiram negros nos Estados Unidos, e não em todo o continente. E a outra, que aponta para a reprodução inconsciente da posição imperialista dos Estados Unidos, que afirmam ser "A AMÉRICA" (p.134).

Para superar essa tendência universalista do imperialismo estadunidense, presente inclusive no vocabulário comum dos movimentos negros ali presentes, a autora propõe a resolução da *amefricanidade* como uma categoria democrática, que pode se estender a todo o continente *Ladino-Amefricano*, evitando a tentativa de homogeneização e de apagamento das especificidades de cada sociedade.

A releitura leliana de "amefricanidade" nos conduz a compreender a formação sócio-histórica do Brasil e da América Latina sob um olhar que resgata as influências da diáspora africana e dos povos indígenas nos projetos societários da região. Indo além das fronteiras geográficas e nacionais, a autora redesenha um quadro de análise capaz de contemplar as diversas realidades sociais que compõem a *América Latina*. Oferece, portanto, um outro mapa teórico e reflexivo para “pensar” e interpretar o Brasil, refazendo a rota transatlântica, evidenciando o modo como a experiência histórica da diáspora africana ressoa em nossas identidades, culturas e estruturas sociais.

4.4 O CAPITALISMO BRASILEIRO – DEPENDENTE, RACISTA E PATRIARCAL

Assim, o 1º de maio tem a ver com o 13 de maio. [...] Na verdade, o 13 de maio de 1888 trouxe benefícios para todo mundo, menos para a massa trabalhadora negra. Com ele se iniciava o processo da marginalização das trabalhadoras e trabalhadores negros. Até aquela data elas e eles haviam sido considerados bons para o trabalho escravo. A partir de então passaram a ser considerados ruins, incapazes para o trabalho livre (Gonzalez, 2020, p. 199).

Ao longo de sua obra, Lélia Gonzalez é enfática em demonstrar o modo como a formação nacional e o desenvolvimento do capitalismo em terras brasileiras foram concebidos às custas do suor, sangue, trabalho e do extermínio da população negra. Ela se propõe a examinar esses processos, concentrando-se especialmente no período histórico-social que marcou a transição do regime escravista para uma suposta república democrática, apresentada como "livre", "igualitária" e "avançada". No entanto, ao contrário de uma sociedade democrática, o que se consolidou ali foi um projeto nacional no qual a mão de obra negra – outrora escravizada – foi deliberadamente excluída da cidadania e da comunhão de direitos como mão de obra livre e assalariada. Assim, “apesar de sua importante contribuição, o negro jamais recebe os benefícios obtidos pelos demais setores (“brancos”) da sociedade brasileira” (Gonzalez 2020 [1982a] p. 52).

Nesse sentido, ao abordar as relações sociais e a estrutura de classes consolidada no país, a autora sustenta que não é possível compreender plenamente o significado do "1º de maio", que simboliza a luta anticapitalista e a união da classe trabalhadora, sem levar em consideração a historicidade do "13 de maio", marco da abolição da escravidão e da reconfiguração dos mecanismos de exclusão e da divisão racial e sexual do trabalho (Gonzalez, 2020, [1979b], [1981], [1982b], [1985]).

Atentemos para o fato de que a autora elabora sua teorização sobre o capitalismo brasileiro no período de redemocratização após a ditadura militar, em um cenário político e social efervescente, no qual novos movimentos sociais estavam emergindo. Nesse contexto, Gonzalez vocaliza as preocupações do Movimento Negro Unificado e do Movimento de Mulheres Negras, dando enfoque aos incômodos desses movimentos em relação ao silenciamento e a marginalização das problemáticas de raça e gênero no plano teórico e ativista das ciências sociais e da política partidária. Diversos setores progressistas e de esquerda costumavam rotular como revanchismo ou "racismo reverso" qualquer tentativa de abordar a questão da raça como um fator fundamental no entendimento das desigualdades e da estrutura capitalista no Brasil. Essas acusações eram frequentemente feitas sob a alegação de que tal abordagem criaria "rachaduras" e divisões entre trabalhadores negros/as e brancos/as, o que prejudicaria a unidade da classe na luta anticapitalista (Gonzalez, 2020).

Segundo Rios e Klein (2022) Lélia Gonzalez possui uma refinada análise das dinâmicas do capitalismo no Brasil. Ao tensionar e confrontar as explicações canônicas a respeito do tema, a autora oferece arranjo teórico-crítico que “embora não se assente exclusivamente no marxismo, tem nele um alicerce para sustentar suas reflexões sobre a exploração econômica e sua relação com a dominação e a opressão racial e de gênero” (p. 819).

Na perspectiva leliana abordagens estritamente "economicistas" ou baseadas em um "marxismo ortodoxo" são insuficientes para entender a complexidade da realidade brasileira. A autora compreende o Brasil como um país de "formação socioeconômica multirracial", onde o sistema capitalista de produção opera a partir da manutenção de desigualdades sob o viés racista, sexista e dependente (neocolonial). A partir dessa perspectiva, argumenta-se que a estratificação social é moldada pela interseção do racismo em suas facetas ideológicas, políticas e culturais.

Ao confrontar interpretações correntes nas explicações de sociólogos e antropólogos anteriores, Gonzalez entende que o racismo não seria uma reminiscência do passado escravocrata, mas constituinte na formação do capitalismo. Em oposição à visão de Florestan Fernandes, por exemplo, ela enfatiza que a persistência do racismo e da discriminação racial não constituiriam um sinal de atraso ou arcaísmo do Brasil, mas sim fatores cruciais para o equilíbrio do modelo de estratificação social aqui experimentado.

Depreende-se da leitura de Rios e Klein (2022) que a aposta de Lélia Gonzalez seria de que o racismo apresentaria sua eficácia estrutural não por ser um fenômeno superestrutural, mas porque seus efeitos nas sociedades capitalistas podem ser observados em um tipo de estratificação social baseada em raça. "Dito de outra forma, a estrutura sócio-ocupacional, ou

mesmo as divisões das classes sociais seriam organizadas pela lógica racial da sociedade” (p. 818)

Sob esta orientação, constata-se que a exploração capitalista em países como o Brasil tem suas bases históricas no sistema escravista e no modelo de hierarquização racial herdados da colonização. Após a abolição da escravidão, tais modelos de exploração e dominação foram reconfigurados, atualizando e perpetuando relações sociais e raciais desiguais. Como resultado, delineou-se um panorama que relegou a população negra a uma posição de subalternidade, marginalização e superexploração dentro da estrutura de classes:

É nesse sentido que o racismo, enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas, denota sua eficácia estrutural na medida em que remete a uma divisão racial do trabalho extremamente útil e compartilhada pelas formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social (Gonzalez, 2020 [1985b], p. 96).

Dito de outro modo, na perspectiva leliana o racismo é o eixo que possibilitou a transição do sistema colonial-escravista para o capitalismo, organizando, portanto, as relações de classe.

Ao examinar a história da formação social e econômica do Brasil, Gonzalez nos mostra que as marcas do passado escravista e colonial ainda se fazem presentes na estrutura social contemporânea. Desse modo, a trabalhadora doméstica, a babá e a “mulata profissional” de hoje seriam desdobramentos das escravizadas do eito, a *mucama*, da *ama de leite* e da *mãe preta* da estrutura colonial. Os/as trabalhadores do campo, do roçado e das plantações de hoje, localizados/as, sobretudo no norte e nordeste do país, foram os/as escravizados/as do eito nas plantações coloniais. As trabalhadoras em ocupações de prestação de serviço, como trocadoras de ônibus, faxineiras e serventes, são as/os “escravas de ganho” do passado.

Para a compreensão das dinâmicas do capitalismo no Brasil, Lélia foi fortemente influenciada pela perspectiva do sociólogo Jose Nun, um dos teóricos da marginalidade e do capitalismo do tipo dependente, presente na América Latina (Machado, 2019). Dele ela extrai a discussão sobre o conceito de *massa marginal*, formulado pelo autor para ampliar a noção de *superpopulação relativa* e de *exército industrial de reserva* de Marx, adequando-o as particularidades do contexto latino-americano.

Nun considera que a ideia de um *exército industrial de reserva* se aplica de maneira mais apropriada do que a noção de *capitalismo competitivo* que era característica das sociedades europeias, as quais Marx estava focado. Por outro lado, na América Latina, operaria um “capitalismo monopolista dependente.” Para explicar como o capitalismo funciona em sociedades com essa dinâmica, o autor apresenta a tese da *massa marginal*, interpretada como

um contingente populacional que não consegue ser absorvido pelo setor hegemônico de produção, com poucas chances de ser reintegrado ao mercado de trabalho, e frequentemente relegada ao desemprego e ao trabalho informal (Souza, 2005).

Ao abraçar essa perspectiva e alinhar-se à análise da divisão racial do trabalho, conforme delineada por seu coautor Carlos Hasenbalg, Gonzalez indica que, em virtude dos processos de desigualdade e discriminação, a população negra, ao inserir-se no mercado de trabalho, tende a ocupar as posições mais precárias e de menor prestígio na força laboral. No contexto do capitalismo monopolista, uma considerável parcela da *superpopulação relativa* é transformada em *massa marginal*, na qual se encontra a força de trabalho negra. Essa força de trabalho torna-se invisível e marginalizada devido aos mecanismos de estratificação racial, sendo submetida às condições mais precarizada de emprego e remuneração.

Conforma a *massa marginal*:

Veamos, agora, qual a composição desses contingentes que, em face do mercado de trabalho do capital monopolista, se constituem como massa marginal: a) parte da mão de obra ocupada pelo capital industrial competitivo; b) maioria dos trabalhadores que buscam refúgio em atividades terciárias de baixa remuneração; c) maioria dos desocupados; d) totalidade da força de trabalho que, de maneira mediata ou imediata, está submetida ao capital comercial (Gonzalez, 2020, p. 27).

A partir disso, Lélia preocupa-se também em analisar e explicar a estratificação e a diferenciação interna da força de trabalho no Brasil. Ao realizar comparações estatísticas entre a população negra e branca, ela observa que a população negra está sobrerrepresentada em posições de menor qualificação e prestígio, recebendo salários substancialmente mais baixos, mesmo quando possuem a mesma qualificação que os/as trabalhadores/as brancos/as. Quando se considera a realidade das mulheres negras, a situação se agrava ainda mais. Na visão da autora, devido aos legados coloniais e patriarcais, as mulheres negras tendem a ser absorvidas em postos relacionadas a cuidados e prestação de serviços, recebendo os salários mais baixos e em ocupações de menor prestígio em relação aos outros grupos sociais.

Nesse sentido, mesmo quando não é totalmente direcionada para o desemprego, a população negra, ainda que inserida no mercado formal, sofrerá das desvantagens e desigualdades decorrentes do racismo.

Como abordado em outros momentos, a explicação para as contundentes desigualdades sociais que afetam a população negra se encontra nos processos de inferiorização e desumanização ocasionados pelo racismo, germinados na empreitada colonial. Grupos racialmente subordinados são as minorias que internalizam o processo de colonização. “Ou seja

além da exploração econômica, o grupo dominante extrai uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizado” (Gonzalez, 2020, p. 33).

Nessa perspectiva, no capitalismo, em decorrência da opressão e discriminação racial, o/a branco/a é beneficiário da exploração e da superexploração da população negra. A população branca, ainda que como força de trabalho explorada, no argumento de Gonzalez, recebe seus dividendos do racismo. O capitalismo, de caráter racista e sexista, tende sempre a beneficiar e promover recompensas simbólicas e materiais ao trabalhador/a branco em detrimento do trabalhador/a negro. Isso implica que trabalhadoras/es negras/os estejam em constante desvantagem nos postos e ocupações na estrutura socioeconômica capitalista.

A maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que na estrutura de classes, implicam recompensas materiais e simbólicas mais desejadas”(...) A situação será sempre desfavorável aos não brancos (Gonzalez, 2020, p. 29)

Os exemplos práticos e estatísticos que evidenciam os processos de produção de desigualdades com base em raça são abundantes na obra de Lélia, especialmente ao abordar a realidade da mulher negra.

A autora ressalta que os mecanismos de exclusão começam a operar desde a infância. Ao analisar a dinâmica da educação escolar, a autora sublinha a existência de um projeto histórico que sistematicamente excluiu a população negra dos espaços de poder, especialmente no ensino superior, revelando um quadro profundamente desigual no acesso à educação no país. Além disso, denuncia a noção de "disfuncionalidade" frequentemente atribuída aos/as estudantes/as negros. Nessa ótica, o sistema educacional e a sociedade possuem uma inclinação racista para rotular os jovens e crianças negras como disfuncionais, sem devidamente considerar as consequências do racismo e das desigualdades presentes em suas trajetórias de vida e contextos familiares.

A desigualdade social é cíclica e sem a implementação de políticas públicas que Lélia tanto lutou para que existissem, como as cotas raciais para acesso e permanência no ensino superior, esse ciclo tornar-se-ia perpétuo. Não à toa, a educação fora sempre uma pauta elementar do Movimento Negro, que entendeu desde muito cedo que a educação é um passo importante para ascensão social e para mitigar desigualdades socioeconômicas em um país como o Brasil.

A autora dispõe especial atenção para a realidade da força de trabalho feminina negra. O duplo caráter da condição da mulher negra – racial e sexual – as torna o grupo mais oprimido e explorado em uma região dependente de capitalismo patriarcal e racista. Constata que o

processo de desenvolvimento capitalista desigual, aliado à formação da “massa marginal”, na qual predomina a população negra, bem como a dependência colonial e o ranço escravista, determinou “lugares” às mulheres negras aos “trabalhos manuais”; alijadas dos espaços de poder e não requisitadas para trabalhos qualificados.

A partir disso, Gonzalez aponta que, mesmo nas ocupações “feminizadas”, como recepcionistas e secretárias, as mulheres negras foram frequentemente excluídas devido ao critério de “boa aparência”, que foi bastante comum em anúncios de emprego para posições de atendimento ao público. Esse critério, argumenta Lélia, funcionaria como “código cujo sentido indica que não há lugar para a mulher negra” (Gonzalez, 2020, p. 42), uma vez estabelecidas uma série de estereótipos e imagens que associam a negritude à feiura, à pobreza etc. Isso implicou na preferência por mulheres brancas, mesmo quando as candidatas negras têm qualificação.

Para a autora, as mulheres negras se situam como o segmento mais excluído do processo de desenvolvimento capitalista ou do “milagre econômico” evocado no período do regime militar. Ocupando trabalhos mal remunerados, de prestação de serviços de limpeza, cobradoras de ônibus, trabalhadoras domésticas, essas mulheres são o esteio da comunidade, o “sustento moral e a subsistência dos demais membros da família”, sem o apoio de filhos e companheiros homens negros, alvos da violência policial do estado a serviço da branquitude burguesa. A mulher negra “viga mestra de sua comunidade”, cumpre duplas e triplas jornadas de trabalho na casa e família da patroa e na sua própria:

As atribuições profissionais definidas às mulheres negras se mantiveram. Estas mesmas permaneceram responsáveis pela execução de trabalhos domésticos, como lavadeiras, empregadas domésticas etc. Enquanto a maioria dos homens afro-brasileiros não conseguia trabalhos formais, as mulheres passaram a ocupar uma posição de destaque dentro da comunidade, na maioria das vezes sustentando financeiramente as famílias. A “famosa” dupla jornada de trabalho muito citada atualmente, mas que já estava presente na vida delas, faziam com que se desdobrassem nos trabalhos dentro e fora de sua casa e ainda assumissem todas as responsabilidades para com seus filhos/as (Barreto, 2005, p. 42).

A trabalhadora doméstica – negra e indígena – é ainda a que, sob o reforço da internalização da inferioridade e da subordinação, possibilitou/possibilita “a emancipação econômica, cultural da patroa [branca] dentro do sistema de dupla jornada” (Gonzalez, 2020, p. 44). São elas que criam os filhos da casa e da família da patroa, enquanto esta passa a ocupar os espaços públicos, como ativista pela emancipação feminina, somente das suas iguais outras mulheres brancas: “a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra” (p. 43).

Em síntese, neste último tópico que encerra o capítulo, buscou-se evidenciar a análise de Lélia Gonzalez sobre o capitalismo brasileiro, destacando seu caráter dependente, racista e patriarcal. Ao abordar o tema, a autora adota uma compreensão sensível às complexidades históricas de contextos marcados pela colonização e escravização. Ao mergulhar na história, Gonzalez revela como o processo de abolição da escravidão, com a transição de uma sociedade baseada na exploração da mão de obra escravizada, para uma estrutura de classes com mão de obra livre e assalariada, resultou na marginalização da população negra, relegando-a a uma condição de exclusão e precariedade no mercado de trabalho.

Gonzalez desafia visões simplistas e unidimensionais ao incorporar uma análise interseccional que considera as complexas interações entre as dimensões raça, gênero e classe na produção das desigualdades sociais e no funcionamento do capitalismo. Sua obra lança luz sobre o modo como o racismo e o sexismo estruturam as relações sociais e econômicas, perpetuando a marginalização da população negra, com destaque para as especificidades da condição da mulher negra. O racismo e o sexismo são entendidos como constitutivos do sistema capitalista brasileiro, sem os quais ele não poderia ser efetivamente compreendido e tampouco desestruturado.

5 LÉLIA GONZALEZ ENTRE (IN)VISIBILIDADES E INSURGÊNCIAS

Após apresentar algumas das principais contribuições teóricas de Lélia Gonzalez, situando-a como uma autora fundamental no processo de desestabilização e superação dos pressupostos eurocêntricos e racistas que permeiam as ciências sociais, passarei agora a apresentar e analisar as evidências da presença/ausência da autora na produção científica-acadêmica contemporânea na área de Pensamento Social no Brasil.

Neste capítulo, descrevo os processos de sistematização e análise dos dados que me permitiram refletir sobre como a produção teórica de Lélia Gonzalez foi incorporada e recebida no ensino e pesquisa desta subárea do conhecimento. Tendo isso em perspectiva, algumas questões e inquietações me conduziram: se a obra de Gonzalez está visível, onde está? Em quais momentos de discussão ela aparece, para abordar quais temas? Se não está, por que não está? Na cartografia intelectual disponível para “pensar o Brasil”, em quais temas ela poderia ser introduzida como contribuição importante?

A busca por responder a essas perguntas está no horizonte deste capítulo, organizado em duas seções. Na primeira seção, apresento os dados bibliométricos relativos à produção científica dos eventos acadêmicos em ciências sociais, buscando evidências da (in)visibilidade da autora nesta produção e reflexionando a respeito disso. Já na segunda parte, diálogo com os elementos que emergiram a partir das entrevistas em profundidade realizadas com docentes das disciplinas com enfoque temático no Pensamento social no Brasil. O objetivo dessa etapa consistiu em aprofundar a reflexão sobre a recepção de Lélia Gonzalez no espaço acadêmico, especialmente no contexto do ensino, levando em consideração a percepção e o conhecimento desses docentes sobre a obra da autora. Ao considerar tanto a análise quantitativa dos dados bibliométricos quanto a perspectiva qualitativa fornecida pelas entrevistas com os docentes, o objetivo deste capítulo é contribuir para uma compreensão mais acurada da circulação da obra de Lélia Gonzalez no cenário da produção científica e ensino em Pensamento Social no Brasil.

5.1 LÉLIA GONZALEZ NA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE DE PAPERS SUBMETIDOS NA ANPOCS E NA SBS

5.1.1 Lélia Gonzalez na produção bibliográfica de Relações Raciais

Como discutido em capítulos anteriores, a questão racial configura-se como um problema central para as ciências sociais no Brasil (Gonzalez, 2020; Munanga, 2019; Pereira, 2003; Santos; Silva, 2018). A partir dos anos 1990, observa-se um aumento significativo na produção acadêmica sobre esse tema, impulsionado por dinâmicas sociais anteriores e pela emergência de novos atores e movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro Unificado. Esse contexto contribuiu para que as discussões sobre as dinâmicas raciais adotassem abordagens mais críticas no âmbito das ciências sociais.

O processo de implementação das cotas raciais a partir dos anos 2000, que culminaria na institucionalização a nível federal em 2012, representou outro marco na reconfiguração das bases teóricas para abordar as Relações Raciais no Brasil, sob uma perspectiva crítica abrangente (Barreto, Paula Cristina *et al.*, 2021; Campos; Gomes, 2015). Em estudo conduzido por Luiz Augusto Campos e Paula Barreto (2015) – no qual se avaliou a produção científica sobre raça e racismo nas ciências sociais brasileiras no período de 1994 a 2014 – uma das conclusões principais indicou o papel determinante das ações afirmativas na popularização e ampliação do tema, que passou a ser o foco cada vez maior nas agendas de pesquisa das ciências sociais.

Não restam dúvidas de que essa área de estudo tem sido um espaço potente de discussão acerca das implicações de raça e do racismo no Brasil. Atualmente, há um ampliado leque de enfoques teórico-metodológicos em torno do tema, cada vez mais expressivos em quantidade e alcance nas linhas de pesquisa, nos grupos de estudos e núcleos de investigação das instituições acadêmicas. Com base nisso, considera-se que “o campo de estudos sobre as relações raciais está entre os mais antigos, prolíficos e reconhecidos das ciências sociais brasileiras” (Campos; Gomes, 2015, p. 01).

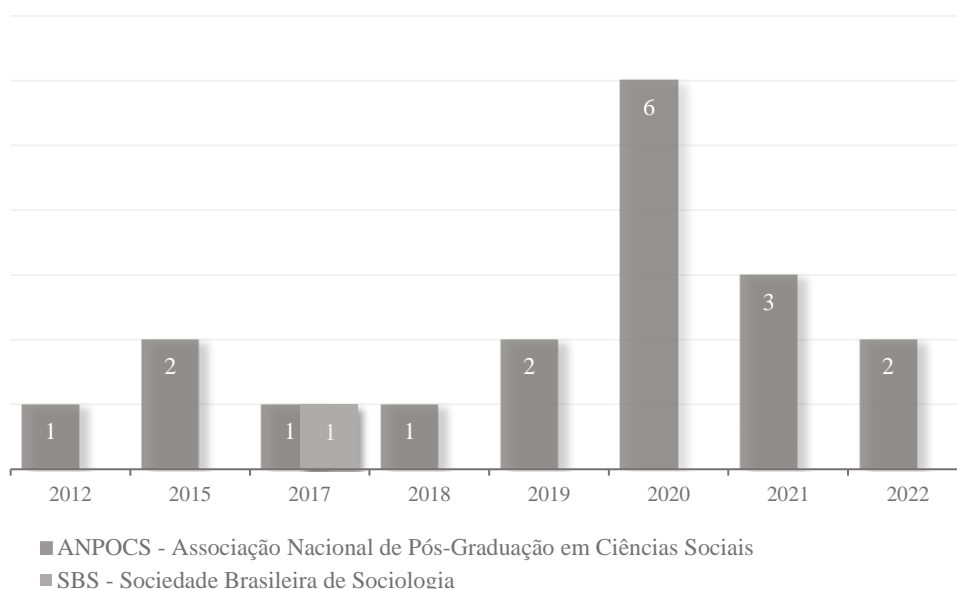
Nos objetivos seminais da dissertação, minha intenção era reunir os *papers* dos Grupos de Trabalho (GTs) com abordagem no tema das “Relações Raciais” para contrastá-los e compará-los com o que eu encontraria nos GTs de Pensamento Social no Brasil. Esse movimento atenderia ao propósito de analisar a circulação e recepção da obra de Lélia Gonzalez em ambientes de produção voltados para questões que foram determinantes na trajetória intelectual e ativista da autora, sobretudo o tema de raça e das relações raciais no Brasil. Ao mesmo tempo, viabilizaria examinar de que modo e se a obra da autora está circulando, se está sendo referenciada para além de discussões sobre raça e racismo. É imprescindível a produção de Lélia Gonzalez acerca desse tema, pois é sobretudo a partir da luta antirracista, do ativismo

negro que sua obra será reivindicada em sua devida importância, e não recairá no esquecimento. Mas é também urgente que recuperemos legados teóricos como o de Gonzalez em sua complexidade e integralidade. Pelas características de sua obra, Lélia Gonzalez cumpre um papel fundamental na reavaliação das estruturas da sociedade brasileira e pode ser convocada como uma fonte de reflexão e análise em uma ampla gama de áreas do conhecimento, disciplinas e subáreas.

No entanto, adiantando um pouco alguns dados, a obra leliana está quase completamente invisível na produção bibliográfica dos *papers* submetidos nos GTs de Pensamento Social no Brasil (o que abordarei a seguir com mais detalhes). Esse fator tornou inviável fazer o tipo de comparação e espelhamento que eu pretendia no início da pesquisa.

Ao considerar a análise dos trabalhos submetidos nos GTs de Relações Raciais, os resultados aparentemente não foram tão expressivos. Dos 177 trabalhos mapeados entre 2012 e 2022, dos dois eventos em conjunto, a Anpocs e a SBS, dezenove (19) trabalhos trazem referência a algum texto ou conceito da autora, aproximadamente 10,7% do total, como é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1. Referência à Lélia Gonzalez no GT de Relações Raciais dos eventos científicos da Anpocs e SBS por ano (2012-2022)



Fonte: Elaboração da autora

A princípio, a proporção de 10,7% de trabalhos que fazem referência à autora pode ser interpretada como numericamente ínfima. No entanto, seria necessário conduzir investigações mais abrangentes sobre a produção interna dessa subárea para realizar uma avaliação mais

ampla e comparativa sobre outras temáticas, assim como outros/as autores/as mobilizados/as como arcabouço teórico. Isso permitiria verificar se, de fato, a porcentagem inicialmente observada pode ser considerada pequena em comparação ao todo. Dados os objetivos da presente pesquisa não é possível contemplar essas questões, o que sugere a necessidade de futuras investigações.

Conforme pode se analisar no gráfico, a ocorrência de citações aos textos de Gonzalez nos trabalhos apresentados e submetidos aos GTs de Relações Raciais mantiveram certa constância ao longo dos anos, variando de uma a três ocorrências, com um pico de seis citações em 2020. Observa-se ainda que o panorama de referência à obra de Gonzalez se concentrou principalmente nos trabalhos apresentados na Anpocs, enquanto nos materiais bibliográficos dos eventos da SBS constatou-se apenas uma citação no ano de 2017. Aqui, é importante salientar que os eventos da SBS ocorrem a cada dois anos, ao contrário dos eventos da Anpocs, que têm uma frequência anual.

Considero que o aumento observado no número de citações a textos de Gonzalez no ano de 2020 pode ser reflexo da publicação do livro “Por um Feminismo Afro-latino-Americano”, organizado pelas sociólogas Flavia Rios e Márcia Lima, reunindo grande parte da obra da autora. A obra consiste na primeira edição de um livro com textos de Lélia Gonzalez, lançado justamente no ano de 2020 por uma grande editora comercial, a Zahar. Antes disso, em 2018, merece destaque o lançamento de um outro livro, intitulado “Primavera para as rosas negras”, de uma editora autônoma e independente de São Paulo, a União dos Coletivos Pan-africanos, coletivo autônomo e independente que inaugurou esse esforço de reunir em um único livro a obra de Gonzalez. Neste contexto, nota-se a importância que a política de publicação pode desempenhar na preservação da memória e na visibilidade de intelectuais negros/as. O tratamento editorial e a disponibilização comercial das obras de autoras como Lélia Gonzalez não apenas favoreceram o devido reconhecimento e valorização de seus trabalhos, como contribuem para difundir e promover o legado teórico desses/as autores/as para um público mais amplo.

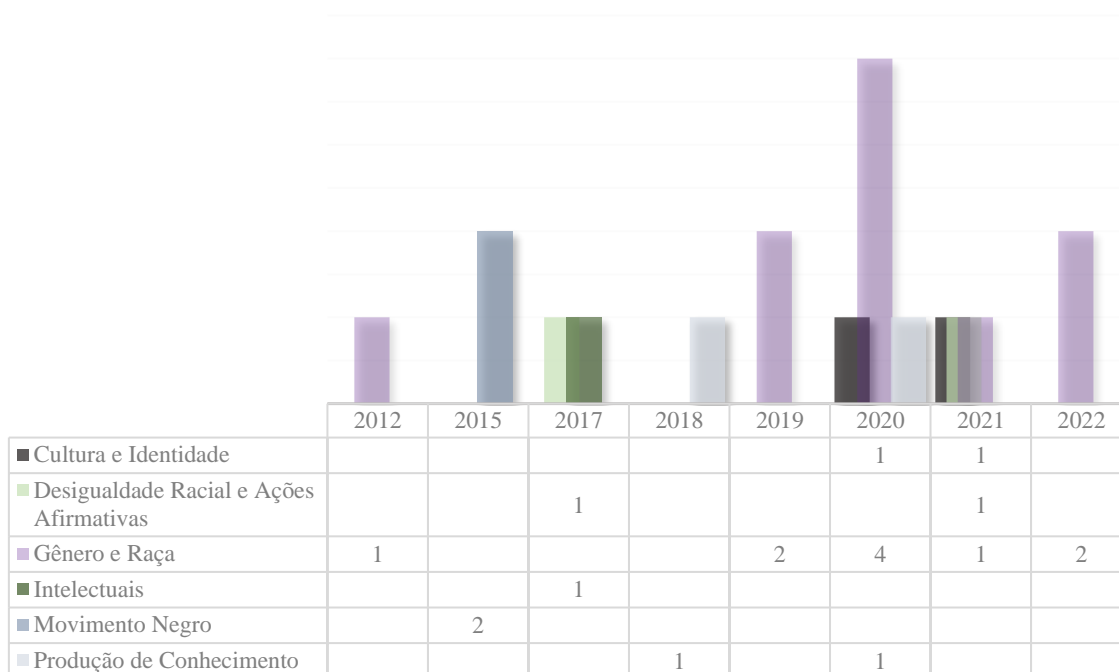
O fato da obra de Gonzalez ter permanecido por muito tempo relegada ao ostracismo pelo mercado editorial tem a ver, certamente, com as relações de poder que o sustentam. É sobretudo através do racismo, responsável pela produção de desconhecimento e invisibilização de intelectuais negros/as que se pode explicar o fato de que uma autora da envergadura de Lélia Gonzalez não tenha sido considerada suficientemente “atrativa” para editoras comerciais até 2020. Como se pode perceber, foi pelo esforço de duas intelectuais negras que estão atualmente

em atuação no campo acadêmico que o legado da autora foi finalmente incorporado como publicação.

Embora o processo de sistematização e análise dos *papers* não tenha gerado resultados expressivos, considero pertinente destacar as principais conclusões e análises provenientes da avaliação dos trabalhos e estudos relacionados ao tema das Relações Raciais. Nesse sentido, ao examinar esses 19 trabalhos em que Gonzalez é mencionada, é fundamental identificar as principais temáticas, conceitos, momentos em que ela tem sido referenciada e convocada a dialogar teórica ou metodologicamente.

Para isso, realizei uma extração no formato CVS (*Comma-Separated Values*), compatível com o *Microsoft Excel*, dos metadados dos 19 trabalhos que referenciam a autora, utilizando o gerenciador de referências bibliográficas *Zotero*. Posteriormente, realizei a leitura dos resumos dos trabalhos e, quando necessário, introdução e conclusão com intuito de classificar os temas e subtemas que considerei serem característicos da abordagem dos trabalhos analisados, bem como do tipo de diálogo que mobilizaram com Lélia Gonzalez, na argumentação teórica e reflexiva. Desse processo resulta o Gráfico 2, no qual estão esboçados os subtemas que caracterizam os trabalhos que trazem Gonzalez como referência bibliográfica:

Gráfico 2. Temas e Subtemas dos Papers dos GTs de Relações raciais da Anpocs e SBS em que a obra de Lélia Gonzalez é referenciada ⁵



Fonte: Elaboração da autora, 2023

⁵ No Quadro 1 (nos anexos), estão listados todos os trabalhos com as referências completas, e os textos e obras de Lélia Gonzalez citados na seção “Referências Bibliográficas”.

Nota-se que os textos de Lélia Gonzalez, mobilizados para discussão dos trabalhos dos GTs de Relações Raciais, estão inseridos principalmente nos debates concernentes à temática de gênero, raça e mulheres negras. Os trabalhos identificados sob o subtema Gênero e Raça, no *curpus* analisado, abordam diversas temáticas, principalmente aquelas que dialogam acerca da realidade de mulheres negras, a participação feminina negra na resistência cultural, nas comunidades quilombolas, na construção de Movimento de Mulheres Negras e do ativismo e a construção do Feminismo Negro Brasileiro (Alcântara, 2020; Clemente, 2020; Costa, 2020; Fernandes, 2019, 2021; Leão, 2020; Maciel, 2020; Moraes, 2022; Pereira, 2012; Silva; Moreira; Souza, 2022)

Os textos mais referenciados de Lélia Gonzalez para as reflexões e diálogos teóricos destes trabalhos são *Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira* (quatro ocorrências), publicado em 1983, e *Por um Feminismo Afro-latino-Americano* (três ocorrências), de 1988.

Esses dados corroboram com resultados de outros balanços da produção bibliográfica no tema sobre “Relações Raciais”, realizados anteriormente. Utilizando dados de artigos publicados entre 2014 e 2018, bem como trabalhos apresentados em congressos entre 2012 e 2019, um esforço de investigação inferiu que há uma tendência crescente de aproximação entre os estudos sobre raça e gênero na produção recente. Esse movimento é especialmente relevante, uma vez que tem sido cada vez mais comum a realização de análises que combinam as categorias gênero e cor nos estudos sobre desigualdades, identidades, ações afirmativas e outros temas (Barreto, Paula Cristina *et al.*, 2021).

Ao submeter os metadados dos trabalhos analisados – título, autoria, resumo e palavras-chave – as seguintes palavras aparecem com maior recorrência, indicando a força de citação de Lélia Gonzalez nos estudos de gênero e raça: mulheres (27); gênero (22); negras (21); raça (20); racismo (16); pesquisa (14); negro (14); Brasil (14); raciais (13); racial (11).

Figura 1. Nuvem das palavras mais frequentes nos trabalhos apresentados nos GTs de Relações Raciais que referenciaram Lélia Gonzalez (Anais da Anpocs e SBS 2012-2022)



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

A maior inserção de Gonzalez em trabalhos nas abordagens relacionadas às dimensões de gênero e raça interconectadas, justifica-se pela incontestável relevância teórica da autora para pensar tais questões. Ao mesmo tempo, isso aponta para um aspecto menos evidente: seu legado permanece vibrante e em circulação, principalmente devido ao trabalho de pesquisadoras/es e intelectuais negros/os atuantes nos estudos de Gênero e Raça. A agenda de pesquisa do Feminismo Negro e do ativismo intelectual de mulheres negras tem trabalhado para garantir que o legado teórico de Lélia Gonzalez não seja engolido pelas práticas do racismo epistêmico. É importante ressaltar que é especialmente no solo do ativismo e da produção intelectual feminista negra que o nome, vida e obra da autora se mantêm e se atualizam. Com isso, pode-se afirmar que os esforços de visibilização da obra de Lélia Gonzalez na produção contemporânea de conhecimento provêm principalmente de ativistas e pesquisadoras/es negros/os engajadas/os em campos de atuação e pesquisa interseccional, de gênero e raça.

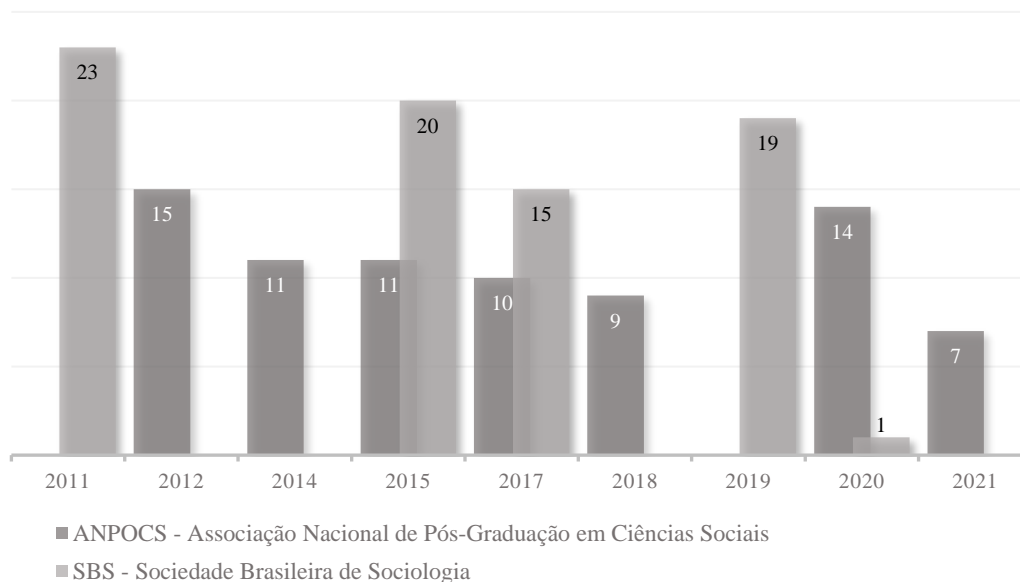
Esse cenário de recepção e maior circulação da obra da autora nos estudos interseccionais, de gênero e raça é inquestionavelmente positivo. No entanto, é também fundamental expandir as perspectivas de análise e os temas pelos quais a obra de Lélia Gonzalez

pode ser abordada. Sua contribuição teórica, por manifestar uma compreensão complexa, crítica e inovadora do universo social, pode e deve estar presente em outras discussões, para além daquelas em que ela já é comumente discutida (Rios; Klein, 2022).

5.1.2 A invisibilidade de Lélia Gonzalez na produção bibliográfica de Pensamento Social no Brasil

Conforme mencionado anteriormente, um dos propósitos da pesquisa era analisar a presença da produção intelectual de Lélia Gonzalez e sua influência nas discussões e pesquisas dos Grupos de Trabalho sobre Pensamento Social no Brasil. Isso seria feito em comparação com os trabalhos dos grupos que tratam especificamente de Relações Raciais. No entanto, ao examinar os dados coletados um fato inviabilizou a consecução desse objetivo: dentre os 155 trabalhos identificados nos GTs de Pensamento Social Brasileiro, apresentados nos eventos da SBS e da Anpocs no período de 2012 a 2022, apenas dois deles citavam ou referenciavam textos de Lélia Gonzalez (Pereira, C.; Pereira, A., 2021; Portela, 2021). O gráfico a seguir detalha a quantidade de trabalhos disponibilizados nos anais dos eventos:

Gráfico 3. Quantidade de *papers* publicados por ano e disponíveis nos Anais dos Eventos científicos da Anpocs e SBS (2012-2021)



Fonte: Elaboração da autora

Nos dois únicos trabalhos que fazem referência a Lélia Gonzalez, seus textos são mobilizados para a introdução da abordagem decolonial no Pensamento Social Brasileiro (Portela, 2021) e como fonte para discussão acerca do método da *escrivência*, conceito-

prática que tem orientado conceitualmente pesquisadoras e pesquisadores negros/as na produção de conhecimento a partir de experiências subjetivas e pessoais e confluência às narrativas da coletividade (Pereira, C.; Pereira, A., 2021).

Na ocasião da defesa de qualificação desta dissertação, momento fortuito para discutir possíveis redirecionamentos e pontos importantes acerca dos temas com os quais trabalhamos, uma provocação me foi feita. Grosso modo, o que foi indicado é que, de certa forma, minha pergunta de pesquisa já estava respondida: já sabemos que Lélia Gonzalez está invisibilizada no bojo dessa área de ensino e pesquisa nomeada Pensamento Social Brasileiro. E essa constatação de fato acabou se confirmando quando me deparei com os dados acima descritos, que atestam a quase completa ausência da autora nas discussões dessa subárea.

A explicação mais direta para esse silenciamento estaria ancorada na discussão teórica acerca das dinâmicas de poder que organizam a sociedade e a produção de conhecimento. Os processos de invisibilização das produções culturais, simbólicas e epistêmicas do povo negro é um fenômeno enraizado na construção sócio-histórica do país, permeando os pressupostos das ciências sociais, em particular do Pensamento Social Brasileiro. As epistemologias negras são e foram perseguidas pela exclusão em decorrência dos privilégios raciais e manutenção do *status quo* nas mãos da branquitude. E como argumentado no capítulo três, a intelectualidade hegemônica e brancocentrada, no Brasil, tem um papel crucial na consolidação desse projeto societário e epistêmico marcado pelo racismo (Bernardino-Costa, 2018; Grosfoguel, 2011).

Essa foi uma provocação importante e esteve presente permanentemente nos meus esforços de análise, me conduzindo a reavaliar algumas abordagens e a construir outras rotas. Contudo, acredito que encarar a invisibilização da obra de Lélia Gonzalez no PSB e as razões por trás desse dado, pode oferecer chaves de análise importantes acerca dos mecanismos que têm perpetuado a exclusão da produção teórico-científica de intelectuais e pesquisadores/as negros/as. Com base nisso, passei a buscar entender por que intelectuais como Gonzalez permanecem impenetráveis ao Pensamento Social Brasileiro. Por que uma autora cuja obra é determinante para as ciências sociais brasileiras segue sob o signo da invisibilidade na produção científica e acadêmica da área?

É válido lembrar que a inquietação propulsora deste trabalho se situa também na minha vivência-observação como estudante cotista e pesquisadora preocupada com as dinâmicas raciais em torno da produção de conhecimento no ambiente acadêmico tradicional. Pertencço e faço coro a um movimento de estudantes negros/as e indígenas que têm ocupado as fileiras universitárias com novas demandas e incômodos. Questionamos: houve alguma mudança institucional e epistêmica relevante neste espaço? Nossas experiências, influências e referências

são vocalizadas e acolhidas? Qual tem sido o papel das ciências sociais na transformação das relações de poder acadêmicas (disciplina supostamente detentora potencial crítico)?

Esse novo perfil discente tem resistido e atuado significativamente em busca da transformação institucional e epistemológica do ambiente acadêmico, e é salutar engrandecer as contra narrativas ao projeto de exclusão impetrado ao longo da história dessa instituição.

Confesso que não esperava um cenário tão totalizante da ausência da autora. A quase completa invisibilidade de Gonzalez, exceto pelas duas únicas menções, me conduziu a refazer meus passos e reorientar o modo como estava encarando os materiais coletados.

Defronte desse cenário, conduzi a análise para visualização dos principais temas e objetos de estudo que estão conformando as agendas de pesquisa nesta área em busca de entender mais a fundo por quais razões a autora não têm sido referenciada ou citada, mesmo que ela contribua profundamente para as discussões que conformam a área. Ou seja, me voltei para o que está passível de observação, análise crítica e confronto. Onde não vejo Lélia Gonzalez, o que posso enxergar a partir de sua ausência?

A explicação coerente para a invisibilidade da autora Lélia Gonzalez no cenário acadêmico pode ser atribuída, como argumentei anteriormente, ao racismo epistêmico enraizado em nossas estruturas institucionais acadêmicas. No entanto, antes de aceitarmos essa asserção, é necessário ponderar algumas questões.

Um primeiro aspecto refere-se à própria natureza do material analítico considerado, que consiste na produção bibliográfica dos principais eventos em ciências sociais do país dos últimos dez anos. Não é possível generalizar e afirmar que toda a produção científica no campo do Pensamento Social Brasileiro seja representada por essa produção em específico, constituído por 155 *papers* que foram submetidos e disponibilizados no GT de Pensamento Social no Brasil. Mas, acertadamente, esse *corpus* pode oferecer uma análise parcial de principais tendências teóricas, temáticas e metodológicas que prevalecem na área ao longo dos anos.

Um segundo ponto está relacionado à circulação da obra de Lélia Gonzalez. Em meu trabalho de conclusão de curso da graduação em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), no qual investiguei a circulação e percepção de estudantes universitários acerca de Lélia Gonzalez, foi recorrente na narrativa desses estudantes o fato de terem sido apresentados ou terem conhecido os textos da autora tardiamente em suas trajetórias (Santos, 2020). Como mencionei em outros momentos, a obra textual de Gonzalez nunca esteve completamente invisibilizada, no entanto, como reflexo mesmo do racismo epistêmico, permaneceu um longo período sem um tratamento editorial adequado. Até o ano de 2018, o acesso ao trabalho de Lélia Gonzalez era bastante limitado, consistindo principalmente em alguns textos em formato PDF

e cópias de seus artigos que foram publicados em revistas que circulavam “clandestinamente” (na ausência de melhor expressão) em grupos de estudos, coletivos discentes e grupos de ativismo dentro e fora da universidade. Além disso, havia uma edição desatualizada de um livro que em coautoria com Carlos Hasenbalg, intitulado "Lugar de Negro" (Hasenbalg; Gonzalez, 1982). A falta de uma obra publicada comercialmente que reunisse os textos da autora pode explicar, em parte, porque muitos/as professores/as, estudantes e pesquisadores tinham pouco conhecimento ou talvez apenas ouvissem falar de Lélia Gonzalez. No entanto, essa falta de acesso não justifica o projeto institucional e epistemológico que perpetua o silenciamento e marginalização de autoras negras.

Um terceiro fator que deve ser considerado quando encaramos a invisibilidade da autora no PSB demanda mais tempo de explicação e guarda relação com o que tem sido mais destacado no interior da agenda de pesquisa da área. Isso inclui esquadrihar quais têm sido os temas e objetos de análise considerados mais relevantes, quais os/as "intérpretes do Brasil" mais citados/as e os mais estudados/as etc. Para visualizar esse panorama, apresento um conjunto significativo de estudos com enfoque bibliométrico que têm empregado análises quantitativas e qualitativas para examinar a produção de conhecimento da área nas últimas décadas.

Carvalho e Brasil Jr. (2020) conduziram uma investigação acurada acerca das principais tendências e dinâmicas que têm conformado a produção científica do Pensamento Social Brasileiro. Para isso, construíram um banco de dados a partir do rastreamento de todos os/as pesquisadores/as que submeteram trabalhos no Grupo de Trabalho de Pensamento Social Brasileiro durante os Encontros Anuais da Anpocs e no Congresso Brasileiro de Sociologia entre os anos de 2002 e 2020. A partir disso, com o auxílio do *ScriptLattes*, “software desenvolvido para a extração e compilação automática da produção contidas nos currículos da Plataforma Lattes” coletaram-se 7.826 artigos, cujos anos de publicação vão de 1967 a maio de 2019. Deste total, selecionaram apenas aqueles indexados na base *SciELO Citation Index*, via *Web of Science*, gerando um novo total de 664 artigos, do período de 2002 a 2020.

No contexto desse levantamento dois aspectos são particularmente relevantes. O primeiro refere-se à identificação dos/as autores/as mais citados/as e referenciados/as nos estudos e trabalhos que compõem a área e o segundo aspecto é o mapeamento dos principais temas e objetos de estudo dentro da agenda.

A partir da análise da rede de cocitação, ou seja, dos/as autores/as mais citados/as no *corpus* analisado, Carvalho e Brasil Jr evidenciam que há, na produção bibliográfica da área,

um reforço ao panteão canonizado das ciências sociais brasileiras, ligados ao período ensaísta, e ao momento da institucionalização da disciplina:

O maior grupo, em azul, reúne nomes como Antonio Candido (173 citações), Gilberto Freyre (131), Mario de Andrade (82), Sérgio Buarque de Holanda (61), Alceu Amoroso Lima (35) e Caio Prado Jr. (26). O nosso ensaísmo se encontra aí bem representado, com os nomes mais “canônicos” do pensamento social no Brasil. Já o grupo verde reúne basicamente os principais nomes da geração pioneira das ciências sociais institucionalizadas no Brasil, como Florestan Fernandes (191 citações, o mais citado de todos), Fernando Henrique Cardoso (50), Roger Bastide (41), Octavio Ianni (37), Maria Isaura Pereira de Queiroz (35), Charles Wagley (32) e Donald Pierson (29). Por fim, o grupo laranja, mais centrado no “pensamento político brasileiro”, ainda que não exclusivamente, congrega Raymundo Faoro (91 citações), Guerreiro Ramos (89), Joaquim Nabuco (51), Oliveira Vianna (48), Afonso Arinos de Melo Franco (47), Celso Furtado (36), entre outros. Ainda chamam a atenção mais dois grupos: um em rosa, com nomes de escritores como Lima Barreto (30 citações), e outro na cor vinho, abarcando autores ligados ao debate racial no primeiro terço do século XX, como Edgard Roquette-Pinto (43 citações) Euclides da Cunha (21) e Renato Kehl (17) (Carvalho; Jr., 2020)

Em resumo, o panteão que continua a influenciar a agenda do Pensamento Social no Brasil segue sendo composto predominantemente por homens brancos que pertenceram à elite intelectual e econômica de um dado período das ciências sociais brasileiras. Isso não desconsidera algumas exceções notáveis, como a intelectual Maria Isaura de Queiroz e Alberto Guerreiro Ramos, sociólogo negro que adotou uma perspectiva crítica e contestadora em relação às ideias eurocêntricas de seus contemporâneos.

Carvalho e Brasil Jr. observam com otimismo o que entendem como uma expansão gradual do escopo de intelectuais mais citados e considerados importantes para a reflexão sobre o Brasil. Segundo eles, ao longo das últimas décadas da produção científica da área, houve um maior reconhecimento de intelectuais que foram esquecidos/as e marginalizados/as no desenvolvimento da disciplina, entre os quais eles destacam a contribuição de Guerreiro Ramos.

Como apontado pelos próprios autores, a formação de um campo disciplinar envolve invariavelmente um processo de inclusão e exclusão. Observar esse fenômeno é fundamental para compreender as dinâmicas subjacentes às escolhas habituais e às tendências predominantes nas pesquisas e trabalhos científicos dentro desse campo. Isso nos permite identificar quais autores, temas e perspectivas são privilegiados e quais são marginalizados ou negligenciados.

Sem dúvida, é motivo de celebração o fato de o Pensamento Social Brasileiro estar se abrindo para uma diversidade intelectual. Ainda que seja inquestionável a importância de Guerreiro Ramos e seu (tardio) reconhecimento como teórico social fundamental para a disciplina, ao contrário do que pensam Carvalho e Jr., essa ampliação para um único autor negro não me parece tão otimista. O escopo de intelectuais mais citados que figuram no *corpus* de

análise apresentado é majoritariamente representado por intelectuais homens, brancos, e de elite, situados em uma temporalidade histórica que vai até, no máximo, a produção intelectual dos anos 1970.

Liedke (2005), ao traçar o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil, tendo indicado o auge da disciplina com os estudos sobre autoritarismo e movimentos sociais nas décadas de 1960 e 1970, chega a afirmar que os temas das "identidades e representações", dos anos 1980 e 1990 representaram um obstáculo e enfraquecimento das ciências sociais, pois teriam seguido um caminho epistemológico e teórico-metodológico problemático, privilegiando análises microsociais. Em suas palavras: "a despeito de sua relevância, talvez se tenham se tornado, então, obstáculos epistemológicos, dada a imediatez, subjetivismo e empiricismo de parcela significativa dos estudos desenvolvidos" (p. 425)

Na ótica do autor, o caminho da sociologia no Brasil se encerra justamente no período em que Gonzalez e uma série de autores e autoras estavam tensionando o cânone intelectual e paradigmático das ciências sociais. Como a própria Lélia Gonzalez sinaliza, tanto discursos da direita conservadora, até os setores mais progressistas da esquerda e da teoria social enquadraram as questões e reflexões propostas por intelectuais e ativistas negros/as como revanchistas, como formas menos válidas e menos robustas para pensar a realidade social, manifestações que ameaçariam a égide das ciências sociais no país. Nomeava-se como "pautas identitárias" (Gonzalez, 2020) tudo o que não fosse considerado uma análise de classe e de aspectos político-econômicos "mais abrangentes" e considerados "macrossociológicos". Nesse enquadramento do que é e foi considerado verdadeira sociologia, temáticas ligadas à raça e gênero, foram sobremaneira marginalizados e taxadas como "não científicos".

Se a agenda de pesquisa da área não ultrapassa os anos 1970, isso acaba por apagar um dos períodos mais profícuos e latentes em termos de transformação social e política no Brasil, situado no processo de redemocratização. Essa etapa de nossa história é marcada pela efervescência dos movimentos sociais, e do surgimento da fase institucionalizada do Movimento Social Negro, com demandas e lutas por justiça social e cognitiva no plano educacional, social, político para a população negra. Momento, também, em que a teoria e práxis de intelectuais como Lélia Gonzalez é pulsante e viva.

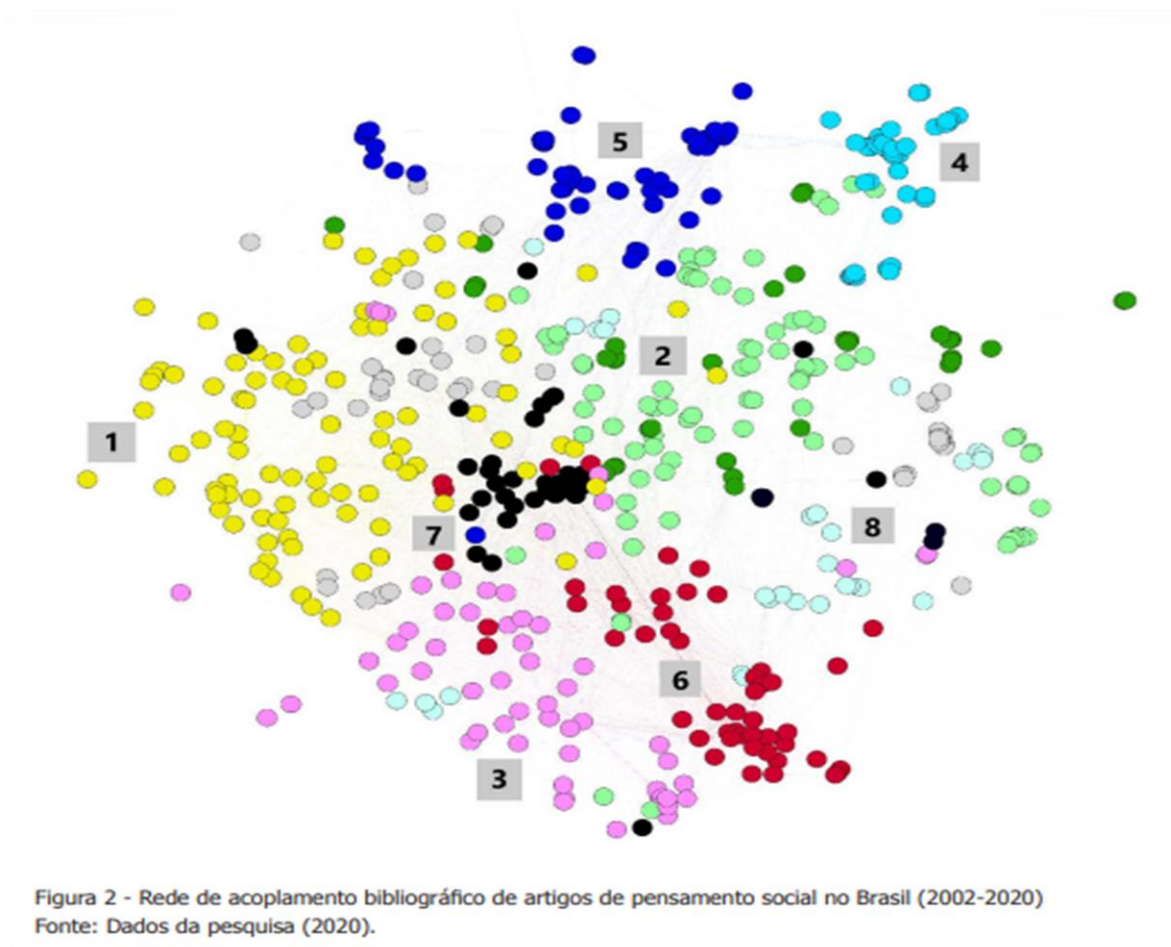
Não me parece coincidência que os estudos e pesquisas que têm sido realizadas no tocante à temática irem até, no máximo, a produção intelectual e o contexto dos anos 1970. No geral, não abordam intelectuais e tradições de pensamento outras, para além da linearidade histórica que tem sido comumente contada, aquela que vai dos autores e linhagens intelectuais de fins do século XIX, até um pouco mais da primeira metade do século XX.

Ainda no que diz respeito aos autores que possuem maior relevância na produção bibliográfica do campo, não passa despercebida a relevância que assumem textos e autores considerados “grandes ensaístas”, situados na década de 1930 e 1940, com destaque para a contribuição de Gilberto Freyre, Sergio Buarque e Caio Prado Jr. Em todos os balanços publicados, esses três autores aparecem entre os mais notabilizados (Carvalho; Brasil Jr., 2020; Jackson; Paiva, 2020).

Em relação as principais temáticas e objetos de estudo que tem conformado o campo, é necessário considerar primeiramente a discussão acerca dificuldade de estabelecer fronteiras rígidas sobre o objeto, o tema, e à própria definição de Pensamento Social no Brasil. Como discutido no capítulo teórico, o PSB é caracterizado por sua amplitude e interdisciplinaridade. Trata-se de uma subárea das ciências sociais que incorpora distintas abordagens teórico-metodológicas, além de uma pluralidade de questões e objetos de estudo (Botelho, 2015).

Brasil Jr. e Carvalho (2020), empregando técnicas de acoplamento bibliográfico e utilizando os softwares *VOSViewer* e *Gephi28*, elaboraram uma rede de acoplamento dos 546 documentos (artigos científicos indexados), resultando em 12 comunidades que descrevem as principais temáticas presentes na agenda de pesquisa do PSB, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2. Mapeamento de temas em artigos científicos do Pensamento Social no Brasil



Fonte: (Carvalho; Brasil Jr., 2020)

Desse esforço, os autores analisam que há seis comunidades de temas sobressalentes. Cada comunidade é representada por uma cor diferente, que definem os principais conjuntos temáticos da produção científica do Pensamento Social no Brasil. A maior delas, em amarelo, com 93 documentos, corresponde ao conjunto de estudos em sociologia dos intelectuais, sociologia da literatura, sociologia da cultura e campo intelectual. A segunda comunidade, em verde-claro, composta por 87 documentos, é formada por artigos sobre temas como democracia, liberalismo, eleições e autoritarismo, e estudos no campo do pensamento político brasileiro. A comunidade 3, na cor lilás, formada por 59 documentos, se detém nas discussões modernidade, mudança social, imigração e desenvolvimento, bem como a história das ciências sociais no Brasil, estudos de comunidade, sociologia no Brasil e memória.

A comunidade 4, na cor azul-turquesa, é composta por 42 artigos com enfoque em temas como instituições e cultura política, partidos políticos, forças armadas e eleições, democracia,

centralização e descentralização. A comunidade 5, com 58 artigos, destacada na cor azul-escuro, abrange temas relacionados à subárea da sociologia política, movimentos sociais e ativismo transnacional, bem como questões de gênero, sexualidade, mídias digitais e internet. Por fim, a comunidade 6, em vermelho, constituída por 53 documentos que abordam a história das ciências sociais, a formação do Estado nacional e a história da ciência (Carvalho; Brasil Jr., 2020).

Os autores apresentam ainda duas comunidades, aquelas menos agrupadas e com menos artigos. A comunidade 7, ilustrada em preto, possui 39 documentos, que abordam temas relacionados ao modernismo e aos movimentos culturais brasileiros em geral. E, finalmente, a comunidade 8, em azul-claro, com 31 documentos voltada para discussões sobre raça e relações raciais. Os autores consideram que essas duas últimas comunidades apresentam temas relativamente espalhadas pela rede, estando elas na interseção com várias outras comunidades, mediando diferentes discussões realizadas por pesquisadores da rede.

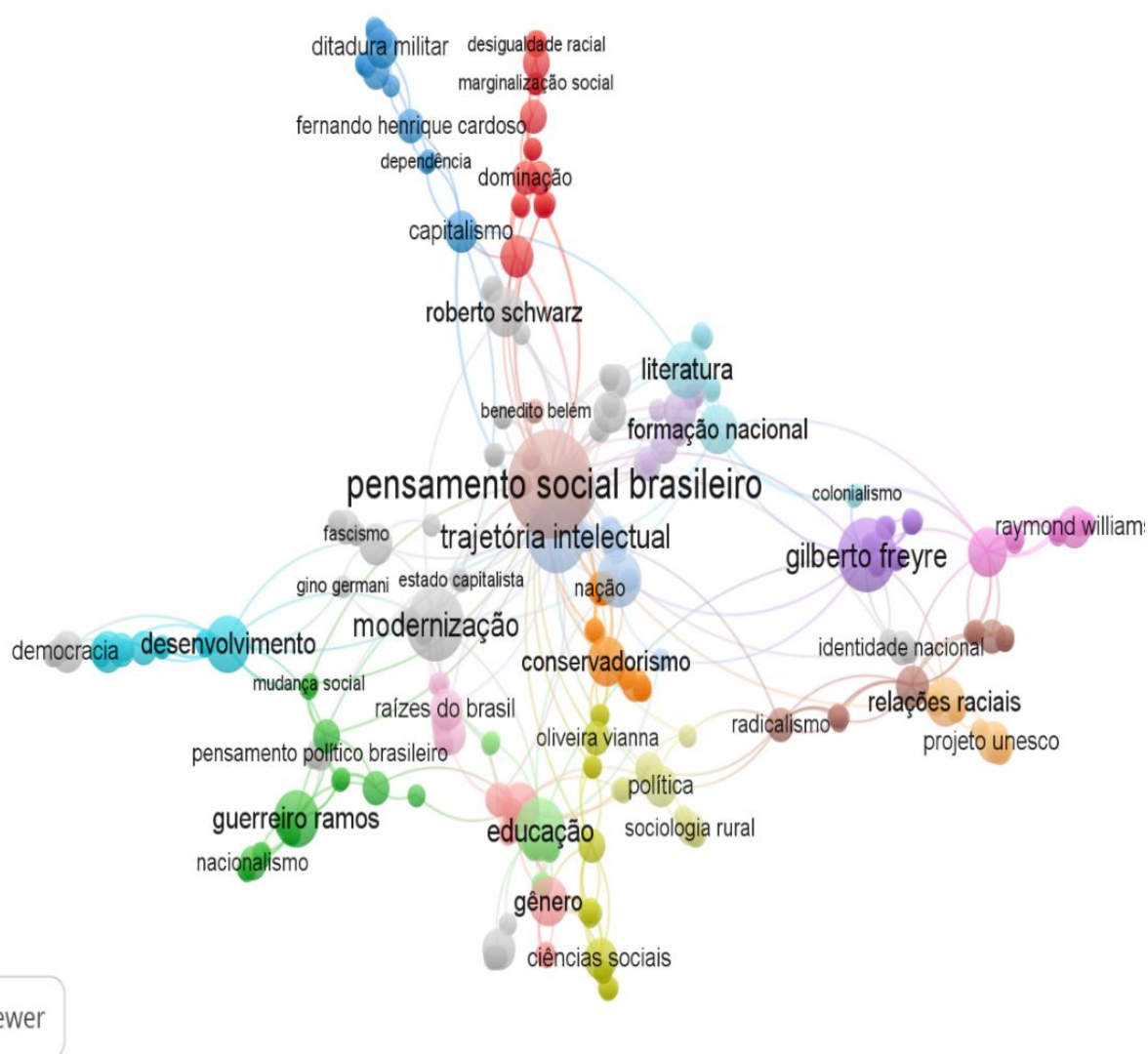
Não é um dado irrisório o debate em torno de raça estar representado com a menor relevância dentro da rede de pesquisa analisada. Acredito que, por ser um tema fundante nas ciências sociais brasileiras, as discussões relacionadas à raça, relações raciais e racismo careceriam de maior espaço e importância no interior do PSB. Como argumentado no terceiro capítulo, não há Pensamento Social no Brasil sem o seu viés racial e as práticas internas que reproduzem a lógica racista (Munanga, 2019; Pereira, 2003; Pinho; Figueiredo, 2002).

Devido às limitações dos dados coletados na atual pesquisa, não foi possível obter um mapeamento detalhado acerca dos autores e autoras mais citados/as. A plataforma *VOSViewer*, filtra com precisão apenas artigos extraídos de bases de dados consolidadas como a *Scopus* ou a *Web of Science*. Como os dados para a pesquisa foram *papers* apresentados e disponibilizados nos anais dos eventos científicos, esse detalhamento não foi possível. Em decorrência dos critérios para submissão de trabalhos previstos nos anais dos eventos anuais da Anpocs e bianuais da SBS, a maioria dos *papers* coletados não apresentavam metadados e por isso não dispunham de informações importantes para construir o banco de dados, como o resumo e as palavras-chave. Nestes casos, fiz uma leitura da introdução e da conclusão para produzir um resumo e eleger palavras-chave caso eles já não o apresentassem no corpo do texto. Realizei todo esse processo alimentando e revisando os metadados dos trabalhos com apoio do gerenciador de referências *Zotero*. Em seguida, extraí um único documento no formato RIS (*Research Information Systems*) que foi submetido à análise no *VOSViewer*.

A título de explicação, o *software* oferece uma métrica a partir de dados bibliográficos, fazendo análise da ocorrência apenas das palavras-chave. A plataforma possibilita a utilização

de técnicas de análise de redes para identificar padrões nas relações entre palavras-chave ou termos de pesquisa. Ao processar os dados, o sistema gera conexões entre as palavras representadas visualmente por meio de *clusters* (grupos de palavras), que indicam a co-ocorrência ou a proximidade entre os termos na análise de texto (Eck; Waltman, 2023; Salmi; Fleury, 2022). O *corpus* foi submetido à análise por meio da seleção do filtro de busca de co-ocorrência de todas as palavras (*all keywords*), com o critério de um número mínimo de quatro ocorrências para cada palavra-chave. O *software* gerou e identificou então seis principais *clusters*, que representarão, portanto, os agrupamentos temáticos mais relevantes no material analisado (Figura 3).

Figura 3. Grupos temáticos resultantes de co-ocorrência de palavras-chaves



Fonte: Elaboração da autora com base no banco de dados da pesquisa

Da análise desses dois resultados em conjunto é possível visualizar cinco grupos de temas principais. O agrupamento mais expressivo, com maior recorrência de palavras-chave, trata do tema da *Modernização e Desenvolvimento*.

O segundo agrupamento de maior expressão contempla estudos sobre *Intelectuais e Intelectualidade*, o que corrobora, com os estudos bibliométricos anteriores (Brasil Jr.; Jackson; Paiva, 2020; Carvalho; Brasil Jr., 2020), nos quais o tema é bastante expressivo na agenda de pesquisa no campo do Pensamento Social no Brasil. As palavras-chave mais citadas nesse escopo foram: Trajetória intelectual (8); Guerreiro Ramos (5); Roberto Schwarcz (4). Os trabalhos desse grupo possuem uma franca abordagem às trajetórias intelectuais, as obras de autores consagrados situadas em seus contextos, que explicitaram ou colaboraram para a construção de uma imaginação social para interpretar os fenômenos sociais no país.

O terceiro eixo temático é representado pelas seguintes palavras-chave: Gilberto Freyre (8); formação nacional (4); relações raciais (4). Entre os intelectuais que possuem sua obra ou contribuições como tema principal nos trabalhos analisados, como se pode verificar, Gilberto Freyre se sobressai.

O tipo de documento utilizado para análise aqui apresentada não permitiu verificar a recorrência de citações e referência, o que possibilitaria identificar os/as autores/as e intelectuais mais citados/as. Mas, considerando apenas os títulos e as palavras-chave, é notável perceber que Gilberto Freyre é referenciado com recorrência como tema central nos *papers* analisados. Embora se considere que um texto ou um autor possam ser citados e referenciados de inúmeras maneiras, “a análise de citações permite compreender a quem os cientistas sociais vêm recorrendo quando tentam entender determinados temas” (Campos; Barreto, 2015, p.17).

Chama a atenção a recorrência de trabalhos com enfoque na obra de Freyre tanto no estudo aqui empreendido quanto em outros balanços já realizados (Botelho, 2015; Carvalho; Brasil Jr., 2020; Carvalho; Jr., 2020). Isso pode ser explicado não apenas pelo valor consagrado de sua obra para abordar temas importantes para o PSB, como também pela característica própria do conhecimento científico, que preconiza a construção de tradições intelectuais canônicas e clássicas.

No material analisado, foram identificados oito *papers* que trazem como foco central os conceitos e obras de Gilberto Freyre. Neste ponto, é válido apresentar as discussões realizadas propostas nestes trabalhos e o tipo de diálogo que estabelecem com o autor.

Apresentado no 36º Encontro Anual da ANPOCS, o trabalho de Simone Meucci (2012) analisa a atuação de Gilberto Freyre no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife durante os anos de 1957 a 1964. São examinadas as influências das interpretações do autor na

definição de políticas educacionais desse período, visto como um "lugar privilegiado" para compreender as relações entre região e nação, na definição da estrutura e natureza do Estado brasileiro e nas complexas teias de ideias da época.

No ensaio "Sentidos da Questão Religiosa: Dom Vital visto por Gilberto Freyre," de Helga Gahyva (2018), reflete acerca das linhagens conservadoras de famílias intelectuais no Brasil, especialmente ao analisar as relações entre Gilberto Freyre e Dom Vital. Gahyva propõe uma análise sobre as afinidades e divergências entre essas figuras, questionando por que Freyre, um "conservador culturalista", teria se aproximado e defendido um representante do "conservadorismo ultramontano", considerado mais austero. A autora conclui que Freyre teria se identificado com as posições antimodernistas de Dom Vital em relação ao projeto liberal de modernização nacional. Compartilhava também a defesa das instituições intermediárias, ameaçadas pelo aumento da autoridade estatal e pelo recrudescimento do individualismo. Tanto o conservadorismo freyreiano, quanto o ultramontano de Dom Vital reconheceriam no passado tradicionalista a origem de hábitos e costumes que deveriam informar as futuras propostas modernizantes.

Mariana Corção (2011) são examinadas as perspectivas de Gilberto Freyre e Câmara Cascudo sobre as mudanças culturais e alimentares no Brasil durante a primeira metade do século XX. A autora destaca a preocupação compartilhada por ambos os escritores em relação à ameaça que a modernização e a expansão industrial representavam para as tradições alimentares, vistas por eles como pilares essenciais da cultura nacional. Da obra de Gilberto Freyre, destaca-se o papel do açúcar como alimento símbolo da formação nacional. Para este autor, o açúcar é um elemento de coesão do paladar nacional, interpretando-o como um símbolo da brasilidade, uma herança dos tempos coloniais, que perdurou e marcou a identidade alimentar do país.

João Francisco Simões (2017) aborda a aproximação entre as interpretações sociológicas do Fernando Ortiz e Gilberto Freyre, "dois sociólogos latino-americanos". Para ele, os projetos intelectuais desses dois autores dos anos 1930-1940 possuem um mesmo significado ou sentido: inventar uma "cultura nacional" capaz de harmonizar os conflitos sociais, sem desconsiderar, para isso, que suas ideias foram construídas sob condições sócio-históricas particulares e diferentes entre si.

Pedro de Castro Picelli (2021), em texto apresentado 45º Encontro Anual da ANPOCS, investiga a obra "Casa-Grande e Senzala" refletindo sobre o modo como a temática da escravidão é tratada. O autor argumenta que críticas anteriores à obra, que apontavam falta de rigor científico e posturas político-ideológicas por parte de Freyre, limitaram a compreensão de

suas ideias. Se propõe, portanto, a uma reavaliação contextualizada sobre a escravidão e a modernidade brasileira a partir de Freyre, defendendo-o como um tipo de análise mais ampla e global da sociedade e da história do Brasil.

Analisando a mesma obra, Matheus Lobo de Aquino Moura e Silva (2015) apresenta uma discussão sobre a apropriação da obra na literatura corrente. Para ele, as abordagens acerca de Casa Grande e Senzala se dividem em dois sentidos: “a primeira vê na obra a defesa de um ambiente de desigualdades e uma segunda enxerga nela a idealização de um horizonte utópico” (p. 24). Dessa forma, por um lado existe uma "literatura denunciante", que interpreta Casa-grande e Senzala como uma obra que legitima séculos de opressão oligárquica e estatal, além de exaltar uma sociedade que nega a existência de desigualdades entre brancos e não-brancos. Por outro lado, há uma perspectiva que percebe a obra não como um discurso a favor dos brancos, mas como uma aspiração, uma utopia de uma sociedade a-racista. Sem se alinhar e nem resolver o dilema entre as duas apropriações da obra freyriana (o que não é seu objetivo) o autor conclui: “Certa, ilusória ou incompleta, o fato é que Casa-grande & senzala permanecerá, pois, como os melhores clássicos, a obra ainda consegue explicar parte do nosso passado e do presente” (p.24)

Em termos gerais, ao analisar essa bibliografia, percebo que ela se expressa mais por movimentos de releitura, reabilitação e aprofundamento no aparato teórico de Freyre, e menos por um enfoque contra argumentativo ou combativo às suas ideias. Além disso, é notável que esses textos compartilham um ponto comum: reafirmam o lugar de Freyre como um dos "melhores clássicos" para pensar os dilemas e controvérsias do passado e do presente, especialmente por suas contribuições analíticas acerca da formação da identidade e cultura nacional.

A canonização de determinados/as autores/as pode estar relacionada a forma como o conhecimento científico é construído. Nos procedimentos científicos do academicismo tradicional prevalece a ideia de que existem alguns poucos e seletos autores que podem ser considerados leituras clássicas.

A ciência ocidental é caracterizada pela noção de progresso e acumulação de conhecimento, manifestando-se em um movimento peculiar. Valoriza novas descobertas e a inovação científico-tecnológica, ao mesmo tempo que reverencia a tradição intelectual progressista. Assim, “textos clássicos disciplinares definidores escritos por um pequeno grupo de autores brilhantes e uma linha direta que descende deles para nós” (Connell, 2012, p. 311). Esse movimento é importante, pois mantém viva e atualiza a produção de conhecimento acumulada, amplia e denota sua função social e histórica. No entanto, isso também revela como os procedimentos científicos estão imbuídos de relações de poder. Na estrutura do conhecimento

acadêmico, a seleção de quais autores/as serão considerados/as essenciais e quais serão marginalizados/as tende a reforçar a ideologia dominante, favorecendo intelectuais brancos e a lógica da branquitude (Figueiredo; Grosfoguel, 2010; Grosfoguel, 2011; Kilomba, 2019).

Além de Freyre, outros autores recorrentes como objetos de estudo são Florestan Fernandes (Ferreira; Godoy, 2019; Jr., 2011; Santos; Souza, 2020), Guerreiro Ramos (Cepêda; Caldas, 2019; Costa, 2019; Lara, 2012; Maia, 2011; Maio; Lopes, 2011) e Roberto Schwarz (Querido, 2019, 2015, 2017). É digno de nota, a relevância de Alberto Guerreiro Ramos, demonstrando novamente que o campo está iniciando algum tipo de abertura e revisão do cânone do Pensamento Social no Brasil, ainda que bastante incipiente.

Finalmente, na quarta posição, emergiu um agrupamento que gira em torno de temas concernentes à *Região e regionalismo*, em que sobressaíram estudos sobre a interpretação e representação da Amazônia em textos literários e abordagens intelectuais.

O quinto e último grupo temático, menos expressivo que os anteriores, trata de questões relacionadas à discussão de gênero no pensamento social, especialmente ligado à temática da educação.

As discussões e panoramas apresentados nesta seção ofereceram uma visão geral sobre os principais temas e autores predominantes na agenda de pesquisa do Pensamento Social no Brasil. Como observado, em relação aos/as autores/as mais referenciados/as, há uma explícita concentração nas obras e interpretações canonizadas, com pouca ou nenhuma receptividade para autoras mulheres e autores/as negros/as. Além disso, os objetos de estudo e os recortes temáticos adotados pelos/as pesquisadores/as do campo têm se organizado em alguns enfoques principais: sociologia dos intelectuais, política nacional, modernização e desenvolvimento, instituições e cultura política. Nesse escopo, entre os temas menos abordados nos balanços aqui apresentados, encontram-se as questões relacionadas às relações raciais e de gênero.

Com base nos dados e reflexões apresentados nesta seção, é possível concluir que o Pensamento Social no Brasil, enquanto campo disciplinar e agenda de investigação, tem privilegiado um modo específico de enxergar a realidade, no qual as contribuições e legados de intelectuais negros/as são silenciados. Esse viés resulta na invisibilização de intelectuais como Lélia Gonzalez na produção bibliográfica da área, tanto como referência para os debates da disciplina, quanto como objeto de estudo. Isso pode ser interpretado como reflexo das características dessa produção acadêmica e dos pressupostos que fundamentam a própria disciplina.

A partir das discussões sobre o tema, um primeiro ponto que pode elucidar a ausência de reconhecimento de figuras importantes como Lélia Gonzalez na produção acadêmica sobre

o PSB tem a ver, em certa medida, com a maneira como a história dessa disciplina tem sido contada. Geralmente, a cronologia adotada tem seguido uma linearidade histórica que se inicia com a produção intelectual da década de 1930 – às vezes abrangendo o período “pré-científico” – se estendendo até, no máximo, a década de 1970 (Botelho; Schwarcz, 2011; Liedke Filho, 2005; Oliveira, 1999). E mesmo considerando tal cronologia, a referência ou mesmo a menção a obra de intelectuais negros e negras é quase completamente inexistente. Intelectuais importantes como Guerreiro Ramos, Clovis Moura, Abdias do Nascimento, Virgínia Leone Bicudo, Beatriz Nascimento, entre outros/as, que foram atuantes e produtores no período indicado, não figuram nas listas de “grandes intérpretes” (Gomes, 2013; Maia, 2010).

Se a história da construção da disciplina tem sido contada até, no máximo, a década de 1970, isso também irá resultar na restrição do escopo das ideias e dos/das intelectuais que podem configurar como “Pensadores/as do Brasil”. Esse marco temporal desconsidera as tradições intelectuais (re)existentes a partir dos anos 1980, período marcado pelo surgimento de novas pautas e movimentos sociais em diversas frentes, que diversificaram e denunciaram as opressões para além do eixo socioeconômico. As pautas do antirracismo e antissexismo ascendem com a organização do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras, setores intelectuais-ativistas que foram fontes potentes para redimensionar a compreensão acerca das dinâmicas de raça e gênero. Em outras palavras, a intelectualidade negra, na qual se insere Lélia Gonzalez, desenharia outros rumos à discussão epistemológica fundante das ciências sociais no país (Gomes, 2018; Pereira, 2003). Mas essa produção e experiência, ao que indica, esteve e segue sendo excluída das fronteiras disciplinares do PSB.

Um outro fator que parece explicar a invisibilização da autora relaciona-se a escassez de espaços dedicados aos estudos de raça e das relações raciais dentro da agenda de pesquisa do Pensamento Social Brasileiro. Ainda que não se restrinja a ela, a questão racial constitui-se como um dos eixos transversais em toda a obra da autora. Se o tema não tem recebido a devida atenção, dificilmente autores e autoras negras serão referenciados/as.⁶

Em relação a outros temas, ainda que Lélia tenha contribuições importantes em debates consagrados na agenda de ensino e pesquisa do PSB, tais como modernização, formação nacional o desenvolvimento e as características do capitalismo no Brasil, ela não tem sido citada ou referenciada. Resta pontuar também que o lugar da autora como intelectual parece ainda não

⁶ Aqui, é importante ressaltar que desde sua origem, a questão racial sempre foi um dos principais fundamentais de debate no Pensamento Social no Brasil (PSB). Entretanto, ao longo do tempo, essa questão parece ter perdido relevância devido à divisão entre o PSB e o campo de estudo das relações raciais.

ter se consolidado, uma vez que os trabalhos alinhados à sociologia dos intelectuais ainda não direcionaram atenção para sua obra.

Lélia Gonzalez é uma intelectual negra contundentemente disruptiva. A isso se deve, em grande medida, o fato de que sua obra segue sendo sumariamente invisibilizada das discussões que conformam o Pensamento Social Brasileiro. Reconhecer plenamente sua radicalidade implicaria, antes de tudo, implodir essa disciplina tal como ela se constituiu.

A tradição intelectual do Pensamento Social Brasileiro, branco centrada, elitizada e patriarcal consolidou-se tratando o/a negro/a como objeto fossilizado a serviço da ciência e daqueles (homens brancos) dotados do poder de “pensar”. Nos enquadramentos dessa disciplina, negros/negras foram “falados, infantilizados (Gonzalez, 2020, p. 73), reduzidos/as a condição de coisa, retratados/as como corpos e mentes que não pensam e não produzem epistemologias válidas. A tradição intelectual negra, a qual pertence Gonzalez é profundamente combativa a essa concepção de ciência na qual povos racializados foram objetificados e destituídos do poder de falar por si mesmos. Encarando esse projeto, Lélia convoca a retomar a fala e a assumir o risco “do ato de falar com todas as implicações”.

Se Lélia está ausente, o que se pode enxergar e fazer ver desse fato? Ecoo então os projetos de justiça social e cognitiva ensejados pela intelectualidade negra, na reivindicação de lugares e pertencimentos. Não é mais plausível que continuemos a contar a história de nossas ideias a partir de uma perspectiva única (Adiche, 2019).

A ausência de reconhecimento de Lélia Gonzalez no campo da produção bibliográfica em Pensamento Social no Brasil não pode ser justificada pela falta de interlocução e contribuição da autora nos temas essenciais à disciplina. Lélia Gonzalez é fundamental para reorientar as “interpretações do Brasil” e sua obra é imprescindível para uma abordagem efetiva e contextualizada da realidade brasileira.

Por muito tempo, estudantes de ciências sociais ou sociologia foram diplomados sem terem conhecido, lido ou sido apresentados/as a obras de autores negros/negras. Não há como naturalizar isso. Não é mais admissível considerar o campo que se denomina “Pensamento Social no Brasil”, ou quaisquer disciplinas com enfoque nos/nas “intérpretes do Brasil”, sem que reconheçamos a relevância da obra e as contribuições de Gonzalez.

Por fim, é válido salientar que o compromisso que assumi nesta dissertação não foi restringir ou enquadrar as potencialidades críticas da obra de Lélia Gonzalez às fronteiras do Pensamento Social Brasileiro. Em vez disso, busquei me aproximar de uma releitura da obra da autora que evidencia o modo como ela desestrutura e desestabiliza os pressupostos colonialistas, racistas e sexistas que fundamentam essa disciplina. Pressupostos esses que, entre

outras coisas, têm fundamentado os processos de silenciamento da contribuição social, política e epistêmica da população negra no projeto societário brasileiro.

Lélia se insere nesse campo discursivo para questionar seus fundamentos e desafiar a visão de um determinado cânone de autores que assumiram como projeto estabelecer o Brasil como um país da supremacia branca. No empreendimento intelectual de “interpretar”, “inventar” e “imaginar” o Brasil, acredito que Lélia Gonzalez assume um papel reflexivo fundamental de desvelar os discursos que conformaram nosso “racismo à brasileira” confrontando e fazendo ruir séculos de construção de um projeto societário e de um imaginário social calcados em discursos como o mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento.

O Brasil de Gonzalez é retratado nos seus devidos termos. E para isso ela recobra as experiências políticas, sociais e culturais de um povo, que, mesmo em meio sociedade que se sustenta sob sua morte, apagamento e marginalização, segue (re)existindo sob múltiplas estratégias, em busca de sobrevivência, vida plena e dignificada.

5.2 LÉLIA GONZALEZ NAS DISCIPLINAS DE PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL

Após examinar e analisar a recepção da obra de Lélia Gonzalez na produção bibliográfica de setores das ciências sociais no Brasil, volto minha atenção para o segundo conjunto de dados que mobilizei neste estudo. Neste segundo momento do capítulo, concentro-me na dimensão do ensino-aprendizagem, estruturando a reflexão a partir do levantamento de disciplinas relacionadas ao Pensamento Social no Brasil (PSB) em cursos de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais, além das entrevistas em profundidade realizadas com os/as professores/as responsáveis por essas disciplinas. O objetivo ao conduzir as entrevistas foi entender, a partir da perspectiva e vivência dos/as professores/as, como eles/elas têm abordado o legado teórico de autoras como Lélia Gonzalez, quando e se sua obra tem sido mobilizada enquanto leitura fundamental na elaboração dos cursos de PSB.

Este subcapítulo nasce, portanto, da necessidade de imergir e aprofundar o tema da presença ou ausência de Lélia Gonzalez no âmbito da produção, criação e circulação de conhecimento em Pensamento Social no Brasil.

O roteiro de entrevista foi elaborado de modo a suscitar reflexões sobre a trajetória acadêmica do/da docente e sua entrada no campo do PSB; a construção do programa de ensino da disciplina; suas percepções sobre a vivência racial na universidade, sobretudo após a

implementação das ações afirmativas; e por fim, a sua percepção e contato (ou não) com a obra de Lélia Gonzalez. Com base nisso, a análise concentrou-se na percepção e nos significados que os/as docentes das disciplinas conferem ao seu fazer docente, especialmente no que concerne a relação com os/as estudantes e o processo de construção do programa de ensino, como elegem o que será privilegiado no ensino, qual bibliografia e matriz de conhecimento é essencial? E, por fim, qual o nível de interlocução que têm estabelecido com a obra de Lélia Gonzalez em seus cursos.

Esta seção será organizada conforme os enfoques analíticos e reflexivos preponderantes nas narrativas dos/das docentes entrevistados/as. As entrevistas proporcionam pensar ainda dimensões e pontes possíveis entre o ensino em PSB, a questão curricular e o processo de constituição e canonização de temas e autores. A partir disso foi possível buscar algum rastro da presença e interlocução de Lélia Gonzalez nesses ambientes, na proposição curricular e de leituras obrigatórias e básicas.

5.2.1 Trajetórias e narrativas da docência de Pensamento Social no Brasil

O processo de coleta de dados realizado para a articulação e análise que será detalhada nesta seção, a princípio, envolvia três etapas: 1) mapeamento de Programas de Pós-Graduação que ofertam a disciplina de Pensamento social no Brasil, 2) seguida de uma busca e varredura pelos programas de ensino (ou ementas) desses cursos a fim de identificar a presença ou não de Lélia Gonzalez na indicação de leituras obrigatórias dos cursos 3) por fim, foram convidados/as docentes dessas disciplinas para entrevistas em profundidade. Estas etapas foram concluídas, mas nem todas trouxeram resultados exitosos ou representativos para a análise.

Inicialmente, na etapa de busca pelos programas de ensino e ementas mapeei os *websites* dos 52 programas de pós-graduação em ciências sociais e/ou sociologia avaliados pela Capes. Nessa busca, foram identificados 28 programas que oferecem as disciplinas de Pensamento Social no Brasil e/ou Sociologia Brasileira. No Apêndice B, há um quadro que lista todas as disciplinas encontradas, indicando-se a instituição e o programa de pós-graduação de origem.

A intenção com esses dados era realizar uma análise similar à análise bibliométrica dos *papers* apresentada anteriormente, com intuito de verificar se a obra de Lélia Gonzalez estaria referenciada ou citada nos conteúdos programáticos e nas bibliografias recomendadas dos cursos. Ao analisar os programas de ensino e a presença da autora nestes documentos, eu pretendia compreender a maneira como seu legado tem sido reconhecido e transmitido nas

instituições de ensino superior, em especial na pós-graduação, setor onde se concentra de modo mais ampliado a produção científica.

No entanto, encontrar esses materiais organizados em algum repositório ou banco de dados foi extremamente difícil. Os *sites*, em geral, são pouco intuitivos, muitos estão desatualizados ou simplesmente não fornecem as informações necessárias. Quando havia um espaço contendo os programas de ensino e a lista de disciplinas oferecidas a cada semestre, muitas delas estavam desatualizadas, com campos de preenchimento vazios, incompletas ou sem a proposta de bibliografia básica, que era justamente o que eu planejava analisar. Enfrentando essa fragilidade, para alguns momentos da argumentação, utilizei os vinte e dois (22) planos de ensino que foram encontrados neste mapeamento.

Devido às limitações mencionadas, não foi viável realizar uma análise abrangente das ementas. Isso me levou a concentrar minha atenção exclusivamente nas narrativas e percepções dos professores que ministram essas disciplinas. Por meio das entrevistas, pude compreender os processos sociais e epistemológicos que envolvem a construção curricular – especificamente as ementas e/ou programas de ensino – qual o nível de discussão está sendo proposto, quais os/as autores são considerados fundamentais para serem apresentados aos estudantes, quais ficam dentro e quais ficam de fora das leituras obrigatórias e complementares e por quê? E, finalmente, isso me levaria a traçar um caminho possível para compreender o nível de interlocução com a obra de Lélia Gonzalez nesse campo disciplinar.

O critério de seleção das entrevistas consistiu basicamente naqueles que aceitaram participar, mediante o termo de anuência e livre consentimento. Foram realizadas, então, sete entrevistas, sendo quatro com docentes homens e três docentes mulheres, a maioria autodeclarados(as) como brancos(as), com exceção de uma que se autodeclarou parda. O tempo médio de docência dos/as interlocutores fica entre 10 e 25 anos, a maioria leciona e atua nas regiões sul e sudeste, e uma na região nordeste. Abaixo, o quadro contém as informações básicas acerca da região onde lecionam, idade e tempo de atuação na docência dos/das entrevistados/as:

Nome Fictício ⁷	Idade	Gênero	Raça/Cor	Tempo de docência	Região onde atua
1. Tatiana	53	Mulher cis	Branco(a)	29	Sul
2. Gilmar	52	Homem cis	Branco(a)	23	Sul
3. Marta	39	Mulher cis	Branco(a)	10	Sudeste
4. Evandro	44	Homem cis	Branco(a)	20	Sudeste
5. Luíza	58	Mulher cis	Pardo (a)	24	Nordeste
6. Fernando	50	Homem cis	Branco(a)	18	Centro-Oeste
7. Roberto	59	Homem cis	Branco(a)	20	Sudeste

Na primeira sessão do roteiro de entrevistas, indago aos/as professores/as sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais, com o intuito de entender como eles chegaram ao campo de estudos e ensino do Pensamento Social no Brasil. Em concordância à natureza diversificada desse campo, as trajetórias narradas são também bastante heterogêneas, refletindo interesses e trajetórias de pesquisa em uma variedade de abordagens temáticas e metodológicas.

Quando questiono sobre o momento em que começaram a se interessar e pela área, as respostas seguem caminhos diversos. Uma parte dos/das entrevistados/as relata que o interesse nessa área de pesquisa e atuação vem desde a graduação, perpassado todo o processo de formação acadêmica até a carreira docente.

Marta: Minha primeira pesquisa de iniciação científica já foi na área de pensamento social brasileiro. Eu sou uma pesquisadora muito estrita nessa área, sabe? Meio sem imaginação (risos) [...]. Eu comecei na iniciação científica com um subcampo dentro do pensamento social. Quando eu comecei a fazer pesquisa, isso foi em 2003, eu tava na graduação, era uma área muito ligada ao pensamento social, que são os estudos de sociologia e literatura, nessa relação entre literatura e sociedade e que hoje eu percebo que tem uma autonomia muito maior já, né?

Gilmar: O meu interesse pelo pensamento social começou na graduação, né? Quando eu fiz a graduação já havia disciplinas de pensamento social, eu acho que foi mais ou menos por ali que a coisa começou, né? Então, assim, disciplinas de graduação sobre o pensamento social, tinha uma, não sei exatamente quando ela começou, que chamava "Formação do pensamento brasileiro" se eu não me engano e ela era ofertada, primeiro pelo Basilio, depois pela Maria Arminda, que era uma disciplina mais focada nos ensaístas, né?

⁷ Os/As docentes foram consultados/as sobre a preferência entre a utilização de nomes fictícios ou reais para a redação desta pesquisa, alguns/mas optaram pelo nome verdadeiro. Entretanto, com o objetivo de estabelecer uma uniformidade, todos/as serão tratados/as com pseudônimos.

Fernando: Eu consigo remontar o meu primeiro contato a essa área na minha graduação, quando eu fiz uma disciplina de pensamento brasileiro.

Luíza: Então, meu primeiro contato com essa disciplina foi na graduação com o professor Fernando Correia Dias. E o professor Fernando Correia Dias, ele tinha uma abordagem bastante voltada pra cultura, e não foi uma disciplina, digamos, de pensamento social no Brasil clássica.

A partir dessas narrativas, é interessante perceber o papel substantivo que assume a sala de aula e o momento do ensino-aprendizagem na conformação trajetórias acadêmicas. A própria trajetória dos/das docentes demonstra o lugar da sala de aula nos processos de concepção, produção e reprodução de conhecimento, porque é nela, muitas vezes, que experimentamos os primeiros *insights* e impulsos para determinados temas e problemáticas. É no diálogo e nas relações com outros/as estudantes e com os/as docentes que colhemos interesses que podem nos conduzir para determinada área de estudo, pesquisa ou atuação profissional.

Em outros relatos, são as contingências e a vivência na docência que provocam ou ampliam os interesses pelo tema. Luíza e Gilmar compartilham situações em que foram designadas a ministrar a disciplina de Pensamento Social no Brasil devido a exigências específicas do ambiente institucional em que estavam lecionando, principalmente dada à escassez de professores/as qualificados/as ou com formação específica na área. Para Fernando, foi o exercício da docência que intensificou seus interesses e o anseio de refinar reflexões na área:

Luíza: Quando eu fiz o meu concurso aqui quando eu cheguei aqui [...] em 2002, não tinha ninguém que trabalhasse na pós-graduação o Pensamento social no Brasil, e a professora que trabalhava na graduação essa temática, ela já tinha se aposentada. Então, o que aconteceu comigo? Eu tinha feito concurso para teoria sociológica, o que aconteceu comigo é que eu acabei ocupando esse espaço, né? No primeiro semestre eu ministrei teoria clássica na pós, no segundo semestre eu acho que eu já ministrei Pensamento social no Brasil.

Gilmar: E eu comecei a fazer isso, a enfrentar isso em outra dimensão quando eu vim para Universidade Federal [...] em 2009, porque lá me entregaram uma disciplina de pensamento social brasileiro para dar [...], eu fiz mestrado e doutorado de sociologia política, nunca usei a maior parte dos autores na minha formação, minha formação foi em sociologia Econômica, sociologia financeira.

Fernando: Quando eu me tornei docente de uma universidade federal, aí sim surgiu a oportunidade de eu começar a lecionar uma disciplina sobre pensamento social brasileiro. E, a partir de então, acho que eu fortaleci os meus interesses. E, claro, busquei me familiarizar mais e compreender um pouco mais essa agenda de pesquisa, que é uma agenda de pesquisa muito ampla. E, a partir de então, comecei a elaborar projetos de pesquisa, escrever trabalhos mais dedicados, com ênfase, de fato, em interpretações do Brasil de maneira geral. É mais ou menos isso.

A pesquisa em questão possui uma característica peculiar, pois os/as docentes entrevistados/as são também as referências intelectuais que têm desempenhado um papel substantivo na formação de reflexões e pesquisas relevantes dentro da agenda do PSB.

Ao analisar as entrevistas, pude observar diferentes abordagens e perspectivas adotadas para definir o que se entende como Pensamento Social no Brasil. Como foi discutido no capítulo teórico o PSB é um campo vasto, e como em qualquer área do conhecimento, existem tensões internas, continuidades e descontinuidades. A partir disso, considero que o modo de inserção e de interlocução que os/as docentes empreendem dentro no campo do PSB são realizados por distintos caminhos e isso tem a ver com a diversidade e interdisciplinaridade da própria disciplina.

Um dos principais pontos de inflexão dentro do campo diz respeito a discussão sobre o processo de institucionalização como uma área formal de pesquisa. Esse tópico sugere que há pelo menos duas abordagens mais consolidadas dentro do PSB que teriam se constituído a partir de discussões inscritas na formação do GT de Pensamento Social no Brasil, ao longo da realização dos congressos da Anpocs (Carvalho; Jr., 2020; Oliveira, 1999).

Na condução das entrevistas, eu sempre me referia ao Pensamento Social no Brasil como uma "área". Reagindo à forma como eu chamei a disciplina, o professor Roberto passa a detalhar o processo de institucionalização da disciplina, algo que não havia encontrado tão bem elucidado na literatura. Segundo o docente, houve uma disputa interna intensa entre pesquisadores/as de São Paulo e Rio de Janeiro, atrelado à construção e consolidação dos GTS da Anpocs e da SBS. Em sua ótica, essa disputa mantinha pulsante as discussões e a produção do campo, e ao passo que foi sendo paulatinamente superada, deu lugar a uma concepção mais abrangente e institucionalizada. Mesmo com isso, aquela tensão fundante parece ainda ter implicações visíveis nas perspectivas e abordagens que seguem esses docentes-intelectuais e os/as demais investigadores dessa agenda de pesquisa:

Roberto: Mas, nessa discussão sobre os grandes intérpretes do Brasil no interior do GT de pensamento social houve, no começo do funcionamento do GT, nos dez, quinze primeiros anos de existência do GT, uma divisão bastante marcada, mas que era uma divisão que tornava o GT muito interessante e muito instigante. Ele era um GT muito frequentado, na Anpocs, super legitimado, né? E o que tornava ele interessante, acho que era justamente essa divisão, né? Que era uma divisão, ao mesmo tempo, entre Rio e São Paulo. Os Paulistas tendiam a dar mais importância para a história da sociologia paulista no interior de uma história da sociologia brasileira. Os cariocas, do outro lado, então, reivindicando o Rio de Janeiro também como um centro importante do desenvolvimento das ciências sociais, né? [...]

Essa disputa, como eu te falei, ela era uma disputa, entre Rio de Janeiro e São Paulo e ela era também uma disputa teórica, né? Quer dizer, entre abordagens, né? Do lado de São Paulo essa abordagem, essa perspectiva da sociologia dos intelectuais, liderada pelo Sérgio Miceli, que foi aluno do Bourdieu nos anos 70, e que justamente nesse

momento aí, final dos anos 80, comecinho dos anos 90, dirigiu a história das ciências sociais no Brasil numa perspectiva bem sociológica de análise desse processo, menos análise das obras, e mais análise dos contextos sociais, das disputas, das instituições. E do outro lado, prevalecendo no Rio de Janeiro, principalmente, mas também em Campinas, onde estava a Elide Rugai Bastos, também São Paulo, na ciência política o Gildo Marçal Brandão, uma perspectiva de análise concentrada na análise das obras, né? Então, análise interna, uma história das ideias basicamente, né?

Examinando o panorama oferecido por Roberto, pode-se deduzir que as trajetórias acadêmicas dos/as docentes – ou seja, o tipo de formação que tiveram, quem os/as orientaram, em qual local do país foi realizada a formação acadêmica – delineia que tipo de abordagem eles/elas irão percorrer dentro do Pensamento Social no Brasil. O próprio Roberto, ao enunciar tal disputa, se diz mais alinhado à perspectiva que foi em tese “vencida”, aquela que percebe o PSB como um *objeto da sociologia dos intelectuais*.

Ao considerar as distintas trajetórias e modos de conceber o que é PSB emergiram três tipos de abordagens, em termos de atuação em pesquisa e no ensino. Nas concepções mobilizadas pelos /as docentes inqueridos/as a disciplina é caracterizada das seguintes formas: 1) como uma área ou subárea das ciências sociais e humanas; 2) como processo de criação e circulação de ideias atrelado ao processo social (textualista e contextualista); 3) como objeto da sociologia dos intelectuais. Válido salientar que essas definições não são aqui tratadas como mutuamente excludentes ou opositivas, mas principalmente como modos distintos de conceber um mesmo objeto ou área de pesquisa.

A primeira abordagem, em resumo, enfatiza que o Pensamento Social no Brasil é uma área das ciências sociais, em especial da sociologia, que tem se dedicado a investigar as interpretações e os/as intérpretes do Brasil. A meu ver essa interpretação carrega uma concepção mais ampla e geral de PSB. Nela privilegia-se a abrangência e elasticidade da área, no qual é evidenciada uma interconexão entre o pensamento social e outras disciplinas, como a sociologia do conhecimento, literatura, arte e cultura, e uma heterogeneidade de assuntos e objetos.

Fernando: Eu diria que é uma subárea na sociologia que se dedica com maior frequência a investigar obras, vidas, trajetórias das e dos chamados intérpretes do Brasil. Eu acho que, no âmbito desse universo intelectual, aí há uma infinidade de questões que têm o Brasil como seu foco prioritário. Então, a formação da nação, os conflitos, os projetos de sociedade envolvidos na formação e modernização do Brasil. Então, de uma maneira muito geral, acho que é uma área que se dedica de maneira prioritária a investigar interpretações e intérpretes do Brasil. Acho que é uma área em construção. Possivelmente, você vai abordar isso, mas é uma área constante em construção e reconstrução. Mas eu aguardo para você levantar essa questão, porque acho que ela pode surgir

Luíza: Então, eu acho que de fato pensamento social no Brasil é uma área, né? Ela é uma área elástica, né? Cabe muita coisa dentro dela. Então eu sempre falo para os

estudantes, a gente está numa disciplina pra compreender a sociedade brasileira e compreender como ela foi sendo compreendida no decorrer do tempo.

Tatiana: E eu acho que a área de pensamento social ela flerta com a sociologia do conhecimento, com a sociologia da literatura, com a sociologia da arte, da cultura né?

Gilmar: Em geral, a disciplina de pensamento social brasileiro é uma disciplina de exegese das principais contribuições da ordem da sociologia, da antropologia e da Ciência Política para o desenvolvimento dessa disciplina no campo acadêmico Brasileiro, né? Agora, entender essa disciplina como uma disputa de exegese dirige a ela as tensões que se dirigem a esse tipo de disciplina. Quer dizer, uma disciplina de teoria social também vai lidar com esse tipo de problema que tem a ver com, enfim, como você traz autores que escreveram num determinado tempo histórico para a atualidade

A segunda abordagem orienta-se pela perspectiva de que o pensamento social brasileiro é caracterizado principalmente por uma definição metodológica do estudo da relação entre processo social e produção das ideias, com ênfase na interação que ambos estabelecem um com o outro. Para melhor compreender essa perspectiva, são interessantes as metáforas que as docentes-intelectuais Tatiana e Marta utilizam ao compararem o PSB a um “campo de gravidade” e como um “romano”:

Marta: Eu acho que, para mim, a área de pensamento social, tal qual a gente realiza no Brasil, e do pensamento social brasileiro, eu acho que para mim ela tem uma definição que é sobretudo metodológica, menos do que temática, sabe? Eu acho que é uma definição metodológica do estudo da relação entre processo social e produção das ideias. Enfim, então como uma coisa reverbera na outra, como uma coisa influencia a outra, sabe? Quase como se a gente estivesse falando de um campo de gravidade assim, onde o processo social ele qualifica a produção das ideias, mas a produção das ideias e a circulação das ideias também ajuda a qualificar o processo social, a dar sentido, a dar rumo. Então, é quase como se fosse o estudo dessa tensão permanente entre a produção social da realidade e a produção das ideias.

Tatiana: O termo é difícil, porque ele designa não só um campo de conhecimento, ele designa um repertório intelectual. Então quando a gente fala de pensamento social brasileiro, as pessoas já pensam esses autores que eu citei aqui, né, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, essa tríade, né? Então, quando a gente fala pensamento social brasileiro a gente se refere a um repertório. Mas a área de pensamento social brasileiro, como área de conhecimento, ela tem um modo próprio de inquirir esse repertório. [...] Então a tradição do campo de conhecimento, pensamento social brasileiro é indagar esse repertório que compartilha do mesmo termo, né? Pra perguntar sobre as interpretações que foram feitas acionando esse próprio repertório. É descobrir as linhagens de interpretação que a gente tem. É como se fosse um romano né? Você pegar os fios, os nós e tratar disso... Como que a gente produz uma certa consciência da sociedade, em diferentes épocas, em diferentes períodos.

A terceira abordagem, aquela defendida pelo professor Roberto, baseia-se no que ele chama de "Sociologia dos Intelectuais", interpretada como uma lente teórica e conceitual para compreender o pensamento social brasileiro. Nessa perspectiva, o PSB é concebido não tanto enquanto *uma análise das obras, e mais como uma análise dos contextos sociais, das disputas,*

das instituições (Roberto).

Considerar as percepções e narrativas relacionadas às trajetórias de pesquisa e ensino em PSB é relevante por diversas razões. Ao contemplar esses aspectos, foi possível compreender o tipo de interlocução que esses/as professores mantêm dentro da produção científica do Pensamento Social no Brasil. A abordagem e a concepção que norteiam suas pesquisas e produção científica terão implicações determinantes na maneira como eles atuam no ensino dessa disciplina, incluindo as propostas de ensino que oferecem aos estudantes e o tipo de debate que promovem. Essa pluralidade corrobora com interdisciplinaridade e pluralidade interna, que foi abordada no capítulo sobre a constituição do Pensamento Social no Brasil, defendida principalmente por Botelho (Botelho, 2015; Schwarcz, L. M.; Botelho, 2011).

5.2.2 “O Brasil é mais Brasil na sala de aula”: as ações afirmativas (re)orientando práticas pedagógicas e epistêmicas do Pensamento Social no Brasil

Eu estudo a questão racial há 30 anos, eu conheci muitas pessoas, eu vi muitas coisas, passei por várias instituições. Então, não tem como eu dizer que as coisas não mudaram, não avançaram. O espaço no debate público realmente mudou. Não sabemos se vai durar, mas eu não consigo ver os jovens com quem me deparo hoje na sala de aula aceitarem silenciamento e retrocesso (Lima, 2020, p. 10).

É início de semestre na universidade, os/as estudantes já passaram pelos rituais de escolha e disputa pelas disciplinas da grade curricular que precisam cursar. Entre a primeira e segunda semana de aulas passam por outro um outro ritual: professores novos e antigos entram na sala de aula, se apresentam, orquestram uma apresentação da turma, entregam ou enviam por meios eletrônicos o plano de ensino da disciplina que irá ser cursada ao longo daquele semestre.

Os/As estudantes têm nas mãos o plano de ensino, o leem e acompanham a explicação, enquanto o/a docente fala a respeito de sua proposta. Ao menos em cursos da área das ciências humanas e sociais, em que existe uma variedade de temas e recortes possíveis para construção dos cursos, geralmente, todos os elementos da proposta de plano de ensino são minimamente discutidos e apresentados para que os/as estudantes entendam o que se está propondo, como serão avaliados, o que será aprendido e ensinado. Este documento, geralmente, apresenta uma estrutura básica: uma primeira seção apresentando aspectos de identificação da disciplina, seguida de uma súmula ou ementa, onde se indicam os principais objetivos e a proposição temática e um tópico detalhando o tipo de avaliação que será adotado. E, por último, apresenta-

se a organização das aulas contendo a data da aula seguida da indicação das leituras obrigatórias e complementares de cada semana de aula. O/A docente oferece esse planejamento e, quando é o caso, discute com uma postura, mais ou menos aberta, o plano de ensino, as leituras obrigatórias e complementares.

Não foram raras as vezes, na minha trajetória acadêmica, que neste momento ritualístico do início de um semestre acadêmico emergiram discussões tensas ou propositivas. Quando o/a docente possui uma postura aberta e acolhedora, ele prontamente questiona se os/as estudantes têm alguma contribuição ou questionamento a respeito de seu plano de ensino.

Com a guinada de movimentos sociais nas últimas décadas, em confluência com viradas epistêmicas importantes nas ciências sociais, e, com a emergência das ações afirmativas para ingresso na universidade, cada vez mais esse momento aparentemente rotineiro dentro das salas de aulas universitárias têm se transformado em arena de disputas, diálogos e tensões. Cada vez mais o corpo discente tem se organizado e vocalizado seus incômodos, demandando mudanças ou revisões das formas de avaliação, sobre a quantidade de textos de leitura obrigatória, denunciam bibliografias predominantemente formadas por autores homens e brancos, entre outros tópicos etc. Nessa cena, sobretudo estudantes representantes de lutas e historicidades que foram marginalizadas do controle dos mecanismos de poder epistêmico, a partir de seus anseios e reivindicações, não admitem mais um currículo eurocêntrico, homogêneo e limitado a uma experiência histórica única.

Voltar a atenção para a percepção e os sentidos atribuídos a esse processo desde a perspectiva dos/das docentes que entrevistei foi um movimento rico e instigante para compreender como esse segmento da academia tem lidado com novas e velhas demandas dos/das estudantes, como percebem as mudanças ocorridas, sobretudo na última década, com a instituição das cotas e o processo de democratização das universidades. Como mencionei anteriormente acerca do perfil dos docentes, a maioria deles/delas está atuando na profissão há mais de dez anos, e tais trajetórias oferecem aspectos importantes para entender como perceberam a mudança de perfil discente em um espaço que até pouco tempo era majoritariamente branco. E, mais relevante para a discussão que mobilizo aqui, como esse novo cenário do ensino superior brasileiro influencia e atravessa seus planos de ensino e a forma como ministram as disciplinas ao longo dos anos.

Há distintas formas de ser e exercer-se professor/a em uma sala de aula. Como qualquer outro grupo social, os/as professores/as interagem nas relações profissionais e intelectuais dentro da universidade, inseridos/as em complexas relações de poder, exercendo diferentes posturas, visões de mundo, posicionamentos políticos e ideológicos. As atitudes adotadas em

sala de aula em relação aos estudantes, a forma como conduzem suas aulas, refletem uma diversidade de orientações político-pedagógicas. Em vista disso, há docentes que conduzem suas práticas a partir de projetos pedagógicos e curriculares mais críticos e contra hegemônicos, enquanto outros/as adotam posturas mais tradicionais, sustentadas em valores hierárquicos na relação entre docentes e discentes, entre conhecimento e aprendizagem.

De modo geral, todos os/as docentes com quem dialoguei na etapa de entrevistas afirmaram adotar posturas e abertas e dialógicas na interação com os/as estudantes. Tratando especificamente do momento de construção curricular e dos programas de ensino, a segunda parte do roteiro de entrevista que preparei buscava incitar um diálogo no qual os/as professores/as refletissem acerca dos procedimentos que incorporam para construir as disciplinas de PSB. Com base nisso, questiono como elaboram os planos de ensino, se congregam a participação dos/das discentes, ou se apresentam uma proposta de curso fechada e acabada, entre outros assuntos:

Fernando: Elen, eu acho que é inevitável que haja participação de estudantes. Isso que eu mencionei, há uma demanda generalizada para a gente redefinir esse universo intelectual, é uma demanda, eu acho que ela vem de diferentes segmentos da vida acadêmica. As novas gerações, em sala de aula, sejam entre estudantes de graduação, seja entre estudantes de pós-graduação, isso se reflete em sala de aula. E é inevitável que nós sejamos, de alguma forma, impactados, influenciados por essa demanda.

Luíza: Eu acho que as consequências da gente se enrijecer é a gente não propiciar os estudantes essas experiências de outras vivências, não propiciar também uma reflexão mais profunda sobre a sua própria experiência de vida, o seu próprio contexto social. Então eu também não estou querendo dizer com isso que o plano de ensino ideal teria que ser só na sua realidade imediata. Não. Mas né? Incorporando também outras realidades, que podem estar distantes de nós, mas como é que isso significa pra gente?

Gilmar: O programa é sempre uma construção dialógica. Como eu procedo: eu levo uma proposta de programa porque enfim, você não tem como construir tudo do zero, né, numa semana e já começar a semana seguinte. Então eu levo sempre para todo início semestre uma proposta de organização pedagógica e abro para o debate sobre todos os aspectos da proposta, a metodologia, a avaliação e a bibliografia.

Nestes relatos visualizo esforços de um segmento de docentes universitários que têm acompanhado atentamente a remodelação das salas de aula, após a implementação das políticas de cotas raciais e sociais. Os/As interlocutores desta pesquisa demonstram um desejo e um comprometimento significativo em envolver os estudantes, incorporando suas experiências e vozes no processo de construção dos planos de ensino das disciplinas de PSB.

Mais do que diversificar os corpos e experiências que ocupam a universidade, as ações afirmativas figuram também como possibilidade de reconfiguração epistêmica, como tem sido defendido pela educadora Nilma Lino Gomes (2011, 2018). Acerca desse fenômeno, Gilmar

oferece uma reflexão sobre o caráter marcadamente instigante que os estudantes signatários das ações afirmativas propiciam dentro das salas de aula da universidade no exercício de pensar e produzir conhecimento.

Gilmar: Com isso eu acho que eu te respondo um pouco no nível institucional, mas no nível pessoal eu percebi muito claramente a diferença e adorei, porque me permite, me permitiu, ter um tipo de experiência, já como professor, de aprender com os estudantes, muito mais rico do que era no início da minha trajetória na UFSC, quando as turmas eram bem menos ecléticas. Então, eu tive contato com estudantes de todo o país ao longo dos últimos anos, no ambiente da sala, muito mais diversas e muito mais interessante para discutir as questões nacionais, sobretudo, né? É uma coisa, eu costumo dizer, o Brasil é muito diferente daquilo que você enxerga daqui de Florianópolis, se você olha o Brasil a partir da sua experiência em Florianópolis, você não tem noção do que é o país. O Brasil é muito diferente do que você vê daqui um lugar predominantemente branco, de classe média, que tem uns tipos de problema que não tem outro lugar, você não vê a pobreza na cidade entende? É outro tipo configuração. Então, é um eu diria que a tentação, a pior tentação dos nossos estudantes aqui é de enxergar o Brasil muito enviesado em Florianópolis. Então, a disciplina cumpre essa função de dizer: "Olha, o Brasil é muito diferente. Vamos olhar um pouco para essa turma aqui. Vamos ver de onde as pessoas vêm e vamos lidar com isso" etc.

A percepção do professor aponta para o potencial de enriquecimento na produção de conhecimento ao ensinar, dialogar e refletir em um contexto diversificado e eclético. Nesse ambiente, diversas experiências e grupos sociais estão presentes, desafiando as fronteiras estabelecidas. De acordo com Gilmar, as transformações impulsionadas pelas políticas de ação afirmativa ganham ainda mais relevância quando aplicadas a uma disciplina denominada "Pensamento Social no Brasil". Para ele, o ato de ensinar e aprender nesse contexto foi revitalizado e ampliado, pois, em suas próprias palavras: *trouxe muita riqueza, diversidade, mais Brasil para dentro da sala de aula*. Nessa perspectiva, *o Brasil é mais Brasil na sala de aula* quando a composição dos alunos se torna mais plural, ampliando, por consequência, as oportunidades de diálogo e diversificando as discussões teóricas.

Tal reflexão é complementada pela análise do professor Fernando, para quem a sala de aula universitária atual é central na promoção da transformação epistêmica e teórica nas ciências sociais. Ao examinar o ensino e a produção do Pensamento Social no Brasil, ele percebe que os anseios que insurgem com a nova geração de estudantes negros/as, indígenas e de classes sociais subalternizadas têm sido uma poderosa fonte de renovação epistemológica na área:

Fernando: Para mim, é evidente que esse anseio por redefinição desse campo, dessa subárea de ampliação de perspectivas, de obras, está fortemente vinculado a essa alteração muito positiva do universo de estudantes das universidades brasileiras. Então, é positivo, é muito positivo. E acho que essa é uma tendência que está longe de se esgotar, para ser sincero. Acho que cada vez mais somos apresentados a novas

obras, novas personagens, novas agendas intelectuais. E, no meu modo de entender, isso só tem a enriquecer cada vez mais a maneira como a gente percebe o pensamento social brasileiro. E vou adiante à própria sociologia, porque essa é uma discussão que extravasa essa área de investigação. A coisa não está delimitada de maneira muito estrita a essa subárea específica. Isso tem implicações para a própria maneira como a gente considera o que é a sociologia, quais são os seus pressupostos, quais são as suas referências epistemológicas, quais são as agendas de pesquisa relevantes, o que significa fazer sociologia no Brasil, como é que isso ressoa em outros ambientes intelectuais, em outras agendas que nos eram apresentadas como sendo as agendas mais consistentes e assim por diante.

A criação de um programa de ensino para uma disciplina ou curso específico é um processo intrinsecamente político e permeado por relações de poder. Todas as etapas de sua elaboração, desde a definição dos tópicos, dos objetivos, as leituras e autores que serão considerados essenciais ou secundários para a discussão estão inscritas em dinâmicas de poder epistêmico (Aguilar, 2012; Macedo, 2012, 2017)

Aqui, estabelece-se uma relação dinâmica entre o conhecimento acadêmico, influenciada por uma complexa interação de fatores sociais, políticos e culturais. Dependendo de como é construído, o programa de ensino pode manter o *status quo* ou provocar transformações. Por essa razão, é também um campo de disputa no qual instituições de ensino, gestores/as, docentes e estudantes avaliam e negociam quais temas e autores são omitidos, quais são enfatizados, quais perspectivas necessitam de uma revisão crítica e assim por diante (Costa, 2022; Martins *et al.*, 2018; Mattioli, 2014)

Ao ponderar sobre a construção de seu planejamento de ensino, a professora Fernanda é quem melhor enuncia os atravessamentos políticos e epistêmicos que envolvem a elaboração deste documento. Em sua ótica: *de alguma maneira, sempre que a gente dá um curso como esse, a gente está participando de um processo de constituição de um cânone [...] quais são as obras principais, quais são os autores principais que têm que ser tratados ou não.*

O currículo tem o potencial intrínseco de dar voz e perpetuar uma perspectiva ou tradição intelectual, ao mesmo tempo em que pode suprimir outras importantes correntes teóricas. Como sinalizado pela docente, a elaboração do currículo e/ou de um plano de ensino se inscreve em um processo social e epistêmico mais amplo, influenciando a canonização de determinados autores e ideias.

Parte expressiva dos/das interlocutores/as se colocam à disposição para refletir e questionar a constituição do PSB, especialmente em resposta às reivindicações e diálogos com a nova geração. Suas narrativas indicam uma visão crítica em relação à formação da disciplina e à maneira como foi, por muito tempo, um campo científico restrito a um grupo seleto de pensadores, predominantemente homens e pertencentes à elite:

Fernando: Porque eu acho que isso é em resposta a um anseio generalizado, como se uma certa maneira de abordar esse universo intelectual do passado não nos satisfizesse mais, não nos satisfaz mais. Era muito estrito, muito limitado, com um rol muito pequeno de obras, de intérpretes. A gente quer mais, a gente quer incluir mais perspectivas nesse rol de investigação, nessa agenda de investigação. [...] E, novamente, acho que incluí nos nossos programas essas vozes, essas perspectivas que por muito tempo permaneceram invisibilizadas e desconhecidas em sala de aula. Acho que isso amplia as nossas possibilidades de compreensão da dinâmica e ordenamento social brasileiro, mas também do mundo.

Luíza: Então, eu penso que o pensamento social precisa passar por alguns choques culturais, vamos dizer assim, para ganhar novos ares mesmo, trazer novas questões né e até descolonizar mesmo a forma como a gente olha pra nossa formação social.

Gilmar: Então, quando fui dar aula de pensamento social brasileiro, eu procurei, ao mesmo tempo, fazer duas coisas que me interessavam: valorizar algumas interpretações clássicas do Brasil, o que claramente já acaba por restringir a certos escopo de autores, mas, ao mesmo tempo, procurar dar um panorama e trazer para esse panorama autores que não ocupam essas posições canônicas ao lado digamos da disciplina no Brasil. Para falar de pensamento social brasileiro, você tem cinco clássicos: Gilberto Freire, Sérgio Holanda, Caio Prado, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes é isso que temos basicamente, é um consenso. Mas você faz uma disciplina só de cânones ou só de clássicos? Não. Então eu procurei dotar a disciplina de um pouco mais de diversidade, tanto para dar conta de certas perspectivas mais rebeldes quanto para estimular as pessoas lidarem com esse tipo de interpretação que apareciam em determinado momento.

Nas narrativas dos/das entrevistados/as observei ainda que, ao lidarem com as limitações e potencialidades de suas formações acadêmicas, se mostraram dispostos a acolher e integrar as demandas e questões emergentes, com o propósito de ampliar a variedade de temas abordados, alargar a compreensão temporal e os vocalizadores no âmbito do Pensamento Social no Brasil.

Marta: Acho que foi o primeiro desafio como professora, foi alargar essa temporalidade do pensamento brasileiro. Enfim até os anos 60 dos anos 70 pelo menos. E depois, o outro desafio, foi de fato diversificar esses autores, né? Enfim, tratar um pouco do trabalho de mulheres, tratar ou trabalho de autores negros e de autoras mulheres.

Tatiana: E na sala de aula eu percebo isso, não só na sala de aula da universidade, da graduação em ciências sociais, mas em outros cursos. Eu estou dando aula em administração esse semestre e eu percebi que a discussão sobre (...) na bibliografia, um dos textos é "O pacto da branquitude". E eu percebi como que eles, principalmente as mulheres, na administração de empresas elas... É outro perfil né? Elas estão revolucionando, os meninos ficam até quietos na sala, eles não abrem a boca porque elas vão pra cima né? O feminismo, o racismo estrutural e tal então é muito interessante.

Fernando: Então, na minha percepção, isso é um ponto de inflexão dos mais fundamentais que tem provocado mudanças para lá de positivas em sala de aula, nas dissertações, nas teses, nas monografias de graduação e assim por diante. Eu acho que a gente tem... É um momento de renovação do debate, para ser sincero. Um momento de renovação vigorosa do debate, sabe? E de muita aprendizagem da nossa parte, muita aprendizagem, o que significa rever, repensar uma infinidade de pressupostos

que acho que estavam, de certa maneira, muito estabilizados, muito sedimentados, entende?

Evandro: E recentemente, não nas disciplinas de pensamento social, mas em uma disciplina que eu estou ministrando, que é "teoria sociológica 2" os alunos reclamaram, "mas e as teorias feministas?" E eu também inclui. Eu também não sou profundo conhecedor do debate e tive que adentrar, conhecer (...) isso muda a prática também. A prática docente, do ponto de vista de também de incorporar demandas, de ter outro comportamento.

Roberto: Quer dizer, na sala de aula a coisa muda completamente, né? Porque uma coisa é falar para uma classe formada, majoritariamente, por alunos e alunas brancos. Outra coisa, é discutir essa questão racial para uma classe formada por contingentes mais já, mais próximos, mais equilibrados é entre, alunos brancos e alunos PPI. Então, a obviamente a discussão muda completamente, né? E é muito mais difícil discutir esse tema. Quer dizer, é muito mais difícil de um lado, e muito mais interessante do outro, né? A coisa fica, na verdade, muito mais instigante, a discussão fica muito melhor, né? Mas, ao mesmo tempo, é uma discussão mais tensa. É claro, né? Eu sou um professor, um sociólogo branco. Então, estou falando, da questão racial, do problema do racismo, do preconceito, da discriminação racial, e né, de autores e autoras negros, né negras?

Quanto à proposta de curso elaborada pelos professores para a disciplina, identifiquei algumas abordagens principais. A primeira delas envolve a organização dos conteúdos em torno de temas, entre os quais abordam, principalmente, temas como a formação do Estado-Nação brasileiro; construção da identidade nacional; a questão rural e sertaneja etc. A segunda abordagem concentra-se na reconstrução histórica das ideias e da intelectualidade que influenciam o campo do Pensamento Social Brasileiro (PSB), sobretudo os considerados "grandes intérpretes brasileiros" (Gilberto Freire, Sergio Buarque de Holanda, Caio Prado, etc). Além disso, foram relatadas abordagens mais inovadoras, nas quais os cursos são construídos com base em critérios teóricos e metodológicos disruptivos. Nessas abordagens, o foco pode estar em um único autor ou em uma tradição intelectual específica. As propostas pedagógicas e os métodos de avaliação também variam conforme as contingências da instituição, do corpo discente, do momento social e político em que estão inseridos/as etc.

Roberto relata que propõe os conteúdos programáticos das disciplinas que ministra baseando-se em como PSB evoluiu ao longo do tempo. No início de sua trajetória docente, ele descreve que mobilizava apenas a discussão dos ensaístas, mas depois passou a abordar temas dentro do contexto da sociologia brasileira e do processo de institucionalização dessa disciplina. Nessa perspectiva, o professor concentra-se principalmente nas obras de autores como Celso Furtado, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque, Gilberto Freyre, além de figuras como Antônio Candido, Guerreiro Ramos e Sergio Micelli, entre outros:

Esse curso, então, era centrado nos ensaístas. Então eu dava, sei lá, três ou quatro aulas sobre Gilberto Freyre, três ou quatro aulas sobre Sérgio Buarque, algumas sobre Caio Prado, a gente tinha Celso Furtado, Florestan. Então era um curso assim, poucos autores, algumas aulas para cada um. [...] Às vezes entrava alguma outra coisa, mas né, quase sempre, meu curso foi concentrado na Sociologia Paulista, que foi o caso que eu estudei melhor, na verdade. Então, por isso o curso sempre se concentrou, nessa experiência. É, exatamente, é essa disciplina que chama "Temas da sociologia Brasileira" atualmente ela começa com os ensaístas, dos anos de 30 e 40, né? Então, o Gilberto Freyre, Caio Prado, Sérgio Buarque e depois eu entro na sociologia, eu faço uma discussão sobre o processo de institucionalização universitária. Então, baseado principalmente naqueles dois livros coletivos que o Sérgio Micelli organizou "A história das ciências sociais no Brasil", mas outros textos também, né? Balanços bibliográficos feitos pelos próprios protagonistas, né? Tem um do Antônio Cândido, tem do Florestan, tem do Guerreiro Ramos, enfim, tem vários. Então eu faço essa discussão sobre a institucionalização universitária e depois eu vou analisando os principais autores e autoras e as principais obras, né? Não tem tanta variação, mas sempre tem alguma mudança, né? Então acabo dando ênfase para uma questão ou outra, né? Recentemente as duas últimas versões do curso, eu enfatizei, por exemplo, a questão de gênero e privilegiei a análise de livros escritos pelas sociólogas mulheres, né?

A professora Luíza apresenta diferentes propostas de ensino da disciplina. Ela relata que, de modo geral, enfocou a discussão nas obras de Florestan Fernandes, autor por ela investigado durante a pós-graduação. Com passar do tempo ela vai alargando, propondo disciplinas a partir de textos literários, textos de ficção, entre outros. Chama a atenção ainda o seu relato acerca do processo de adaptação de seu programa de ensino durante a pandemia de COVID-19. Devido aos desafios de saúde pública, as instituições e os professores tiveram que se reinventar, e segundo a docente, esse período foi particularmente interessante para ampliar e propor novas práticas e metodologias de ensino. Ela passou a incorporar obras literárias de autoras negras, como Ana Maria Gonçalves e Itamar Vieira, como fontes para repensar o Brasil. No entanto, ao retornar ao ensino presencial, as aulas voltaram a focar nas obras de Florestan Fernandes:

Mas essa referência do Florestan, do pensamento social, sempre ficou ali acompanhando as orientações etc. Então, nessa mudança, mais ou menos nessa altura, eu passei a trabalhar pensamento social com os alunos nessa perspectiva de compreender como, numa visão de uma sociologia do conhecimento, quer dizer, a visão que a gente tem sobre a sociedade brasileira ou que os pensadores e pensadoras tiveram sobre a sociedade brasileira, vai depender muito de onde elas estão situadas e das questões do seu tempo. Das questões que fizeram o seu tempo e das questões que fazem o nosso tempo, né? E aí, durante um tempo eu larguei aquela coisa panorâmica e passei a me centralizar na obra do Florestan Fernandes, mais especificamente no "Integração do negro na sociedade de classes" que foi o livro que sempre me chamou atenção. E também na Revolução Burguesa no Brasil, mas com menos paixão, vamos dizer assim, né. Quando a gente foi montar o projeto de 2019, a gente tinha assim "bom a gente vai publicar as entrevistas, então a gente vai pegar essas entrevistas, ler essas entrevistas, todo mundo e cada um vai ver nessas entrevistas algum tema que seja do seu interesse e vai aprofundar esse tema". Aprofundar esses temas na obra do Florestan Fernandes. E aí, mesmo tempo o que que a gente fez: nós montamos um plano de ensino para a graduação e para pós-graduação, o mesmo plano de ensino, em que cada um de nós ia trabalhar aquela parte da sua pesquisa com os estudantes, os textos que a gente cada um propôs... Então, o plano de ensino tinha cinco tópicos mais

ou menos, e cada pesquisador apresentava aquela unidade e propunha os textos de discussão etc. E nós fizemos isso foi muito legal, em 2019, ainda no semestre presencial

E aí eu comecei, como eu entrei nessa incursão da literatura, eu dei cursos de pensamento social em que eu pegava os autores clássicos do pensamento social e literatura brasileira. Mas isso era uma coisa que eu já tinha visto, por exemplo, a Angélica Madeira e a Marisa Veloso eu tinha um programa delas de umas dezoito páginas porque elas trabalharam muito tempo não só na UNB, mas também no curso de formação do Itamaraty com essa disciplina

Essa que eu falei agora e agora em vinte e dois né no semestre está em vinte e três, mas academicamente a gente ainda está no vinte e dois aqui. Primeiro semestre de 2022 eu dei uma disciplina de Florestan Fernandes presencial, mas aí, como é que eu vou chamar isso, mais clássica vamos dizer assim né? E eles fizeram trabalhos mesmo escolheram os temas e fizeram trabalho e tal né? Mas também não foi muito exaustiva, porque de fato os estudantes estão muito cansados, né? Eles estão muito fatigados. E a leitura tem sido um desafio.

Assumindo um projeto de ensino ampliador e diversificado, Fernando, apresenta uma proposta de leituras básicas das mais plurais em termos étnico-raciais. Ao considerar o Pensamento Social Brasileiro como uma disciplina capaz de suscitar novas indagações sobre a realidade nacional e global, reorientando problemáticas do passado e do presente, toma como centrais a constituição de intelectuais negros e negras:

Sem dúvida. Mobilizo Lélia González, mobilizo Virgínia Bicudo, mobilizo Clóvis Moura, mobilizo Abdias do Nascimento, mobilizo Alberto Guerreiro Ramos, para ficar em poucos nomes, porque são muitos. Então, contemplar esses novos olhares tem sido um processo de aprendizagem para nós extremamente rico e que nos permite novamente rever uma infinidade de pressupostos e de parâmetros analíticos a respeito do que é essa sociedade, do que é a sociedade brasileira, do que é a experiência moderna, do que é a experiência contemporânea. Então, sem dúvida nenhuma, são intérpretes que se tornaram cada vez mais frequentes nas nossas disciplinas, são parte integrante, fundamental, pilares fundamentais da nossa disciplina, para pensar uma série de aspectos que dizem respeito à formação dessa sociedade.

A professora Tatiana, que atualmente está afastada do ensino de Pensamento Social no Brasil, compartilha que, durante o período que lecionou, essa disciplina era oferecida como eletiva e para cursos além da sociologia na universidade. Diante dessa contingência, ela narra que fez um esforço para adaptar sua abordagem, procurando incorporar as experiências e os tópicos das diferentes áreas do conhecimento que os estudantes traziam consigo.

A gente dá disciplina pra outros cursos da universidade. E o substituto era pra isso, era pra ir pra fora né? E em arquitetura eu comecei uma discussão. Eu lembro que eu, como eu tinha essa leitura já da graduação, eu comecei uma discussão sobre as cidades, sobre os mucambos do nordeste, do Gilberto Freyre, sobre a questão das cidades no Sérgio Buarque de Holanda, né? Dos semeadores e ladrilhadores. Eu lembro que assim, foi um curso muito bacana de... E a gente fazia uma comparação assim sobre as plantas dos apartamentos em Curitiba dos anos 90 a coisa do quarto de empregada e discutir os sobrados e os mucambos a questão da escravidão né? Do serviço doméstico e como que isso interferia na organização do espaço urbano no sentido geral das cidades, mas também no espaço doméstico né? Então eu pegava um pouco o Sérgio Buarque de Holanda pra discutir a cidade e o Gilberto Freire pra

discutir a domesticidade, né? A organização do espaço doméstico, que o espaço ele não é só um espaço, né? Ele já é resultado ele produz relações, ele é produzido por relações sociais.

Marta relata que tem adotado uma ênfase temática para o ensino da disciplina. Justificando essa escolha no tipo de formação e nos temas que ela se deteve ao longo de sua trajetória acadêmico-intelectual, a professora destaca que tem trabalhado temas relacionados especificamente ao campesinato e à formação agrária do Brasil. Nesse cenário, ela convoca um conjunto de autores e autoras que considera canônicos para abordar estas questões, entre elas Izaura de Queiroz, Maria Silva de Carvalho Franco, Guerreiro Ramos e Gilberto Freyre.

Então, no meu primeiro esforço, ainda foi tipo, de falar assim "bom, eu não vou fazer um programa de homens brancos". Eu vou timidamente, pelo menos, colocar alguns autores canônicos. Assim, que na minha visão são também canônicos, embora sejam menos estudados que é a clássica, Maria Izaura de Queiroz, Maria Silva de Carvalho Franco, que são autoras que sempre aparece, trouxe um Guerreiro Ramos, que também é um autor pra área, num lugar um pouco canônico também enfim... E comecei desse jeito, para tentar diversificar ao menos um pouco. Fui tentando, do ponto de vista temático, trazer uma abertura um pouquinho maior para um debate. **Então, acho que assim como tem pesquisadores que estudam pensamento social, muito ligado à questão racial, eu sempre estudei pensamento social, muito ligado à questão Rural. Então, eu acabei trazendo muitos trabalhos com ênfase no debate sobre campesinato e sobre a formação agrária do Brasil.** Eu acho que eu trouxe um pouco de alguns outros atores para essa conversa sobre a formação brasileira via trabalhos sobre o campesinato. [...] Então, eu tentei um pouco sempre trazer esse debate, esses novos atores entram em cena. Então, é assim, por exemplo, eu pesei um pouco a mão no Gilberto Freyre em algumas ementas, justamente para demonstrar uma matriz conservadora de interpretação da Democracia e da formação da sociedade da sociedade brasileira. Enfim, para eles entenderem a longa historicidade dessas ideias. Eu sinto que o meu programa sempre vai pesando a mão em relação ao que me parece mais substantivo em termos da realidade nacional (Grifos da autora)

Ao analisar os relatos dos docentes acerca da construção do plano de ensino para as disciplinas de PSB avalio que há dois (des)caminhos pelos quais os docentes têm ensinado a referida disciplina. Em um segmento figuram docentes que têm construído a discussão a partir de autores e temas, por assim dizer, clássicos e canônicos dentro do PSB e, um segundo segmento, tem se disposto a dialogar e pluralizar o campo teórico-analítico da área, especialmente porque estão tentando acompanhar as questões e experiências da nova geração discente, pós-ações afirmativas.

Um exemplo bastante elucidativo desse movimento de sensibilização e abertura para as questões e experiências dos/das estuantes negros/as e indígenas eu encontrei na conversa com a professora Tatiana. Ela relata como foi se sensibilizando e se transformando a partir da interação com esse novo perfil de estudantes, e como isso influenciou a maneira como conduz

a disciplina, propõe os diálogos e aborda leituras canônicas diante de uma sala de aula em que há múltiplas experiências sociais:

Então são duas forças: a dos estudantes né? Dos movimentos dos coletivos dentro da universidade, dos feminismos e das relações raciais e os movimentos, coletivos negros. E isso me transformou demais, me transformou até o jeito que eu, não exatamente o jeito que eu lia, mas o jeito que eu (...) eu comecei a ser mais cuidadosa no falar. Eu comecei a perceber, às vezes, em discussão em sala de aula, o quanto a leitura do Freyre machucava, sabe? Que eu não conseguia entender isso, eu comecei a perceber [...] eu fui me dando conta de uma coisa, de como machucava a leitura do Gilberto Freyre para uma pessoa que é negra. E eu nunca tinha me dado conta e uma vez uma aluna negra me deu na cara isso, sabe? Que acho que ela me detesta. Mas porque eu não entendia que machucava ela. E aí eu comecei a ler, você veja como isso é profundo. Eu comecei a ler trechos tentando pensar "E se eu fosse negra? Como é que seria isso?" Porque quando você tem só brancos lendo, jamais isso vai bater. Que não é uma questão do gênero da escrita, é a metáfora que ele cria, é o lugar que ele né? Eu comecei a ler aquelas imagens da grande senzala me imaginando como uma mulher negra. Das cenas de estupro, de violência sexual, de uma naturalização do lugar sexual da mulher negra né? São cenas de violência que ele descreve mesmo. Então, a presença dos negros e negras em sala de aula, em que não basta a gente ser a favor das cotas em tese, tem uma transformação no jeito de dar aula e no meu caso, e acho Elen, que o teu trabalho é um trabalho muito importante nesse sentido, no meu caso, no jeito que eu comecei a ver os autores e autoras que eu já tinha familiaridade, mas é no jeito, é no que que aquele autor provoca nesses alunos e alunas que não são brancos que né? Então isso foi muito... eu nunca escrevi sobre isso, a gente não fala sobre isso e a tua pesquisa é uma oportunidade para a gente falar sobre isso né?

Ao deparar-se com os temas e leituras clássicas do Pensamento Social no Brasil, Tatiana se vê compelida a revisar e reconstruir sua abordagem. E aqui é particularmente interessante perceber que ela faz essa reflexão ao analisar o quanto a leitura de um autor como Gilberto Freyre, considerado por Lélia Gonzalez um dos ideólogos do “racismo à brasileira” (Gonzalez, 2020), pode fragilizar e “machucar” estudantes negras, dadas as representações racistas e violentas em sua obra. A docente representa um segmento de professores/as universitários/as, que, atentos/as e sensíveis às novas experiências em sala de aula, têm nutrido uma postura atenta e comprometida com as exigências do presente.

Se consideramos o exemplo da professora Tatiana, não podemos afirmar que os/as docentes que adotam ou reproduzem o cânone estabelecido no Pensamento Social Brasileiro estejam consolidando modos canônicos de ensinar. Dentro desse campo, observa-se um movimento significativo de releitura crítica das obras de autores canonizados, que os interpela e questiona, buscando assim aprofundar e ampliar as discussões que historicamente moldam a disciplina.

Situo-os aqui em um outro movimento em que há uma reconstituição dos autores consagrados, revisitando aspectos problemáticos e corrosivos em suas ideias, concretizando, por assim dizer, uma leitura a contrapelo.

Tatiana: Então é um esforço, de fato, de tanto trazer em perspectiva autores e autoras que ficaram marginalizados né? E discutir essa margem como um lugar heurístico importante. Quer dizer, a marginalização é um processo social e esse processo social, ele é o fenômeno que o pensamento social brasileiro deve estudar né? A pretexto de estudar os autores e obra, analisa processos sociais né? E, por outro, lado é ver os autores canônicos de uma nova maneira, desconstruir o cânone. Então, desconstruir o cânone exige duas direções, que não é só trazer os autores desconhecidos, mas é trazer os autores conhecidos de um modo novo. Então a fortuna intelectual que a área de pensamento social produz atualmente, vide o que houve com a discussão sobre o modernismo recentemente.

Fernando: E eu acho que, mais recentemente, é um anseio que eu percebo, um anseio muito premente de buscar acentuar a constituição muito conflitiva desse contexto intelectual, o que significa abrir as nossas leituras, as nossas discussões para um conjunto mais ampliado de perspectivas e de vozes a respeito da formação e da modernização do Brasil. Então, eu diria que essa é uma preocupação que tem me guiado na formulação dos programas de leitura, das emendas, dos cursos. Essa é uma preocupação muito forte da minha parte.

Porque eu acho que isso é em resposta a um anseio generalizado, como se uma certa maneira de abordar esse universo intelectual do passado não nos satisfizesse mais, não nos satisfaz mais. Era muito estrito, muito limitado, com um rol muito pequeno de obras, de intérprete. A gente quer mais, a gente quer incluir mais perspectivas nesse rol de investigação, nessa agenda de investigação.

Vislumbro nas narrativas dos/das meus/minhas interlocutores/as uma diversidade de abordagens na compreensão e no ensino do Pensamento Social no Brasil (PSB). Há esforços significativos em acolher e compreender as novas dinâmicas em sala de aula, buscando valorizar as vozes e experiências dos/as estudantes. Além disso, eles/elas também demonstram uma disposição de atualizarem seus repertórios teóricos e intelectuais, assumindo o compromisso de conhecer e buscar autores e matrizes de conhecimento que não foram apresentados em suas formações acadêmicas.

Contudo, não deixa de ser evidente que há ainda certa timidez para propor mudanças significativas quanto à raça/cor e gênero dos/das autores/as que eles/elas consideram leituras fundamentais para compartilhar e ensinar aos/as estudantes. Sustento como hipótese que isso pode ter relação com os seus temas de interesse e suas trajetórias intelectuais. Ainda que se mostrem mais abertos a mudanças, as referências que eles/elas adotam ao ensinar PSB tendem a dialogar com os temas que pesquisam. E como coube notar, via de regra, os/as professores/as investigados não estudam e ensinam o Pensamento Social no Brasil em diálogo com a questão racial. Essa questão fica bem ilustrada com quando a professora Marta relata que sua abordagem tem focado na questão rural e da formação agrária do Brasil, porque *“assim como tem pesquisadores que estudam pensamento social, muito ligado à questão racial, eu sempre estudei pensamento social, muito ligado à questão Rural”*.

Embora o levantamento dos planos de ensino das disciplinas de PSB não tenha produzido um número significativo de resultados, vale a pena aqui apresentar alguns dados a

partir do material que foi possível mapear. Ao todo foram levantados 35 programas que estavam disponíveis nos sites das instituições, entre 2012 e 2022. Após análise foram descartados 13 documentos que considerei não apresentarem informações pertinentes ou suficientes, restando 22 ementas, ofertadas em diferentes instituições (Anexo B). No tocante à política de citação dos autores que tiveram maior ocorrência na parte de indicação de leituras obrigatórias das disciplinas, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 1. Número de ocorrências dos autores referenciados nos planos de ensino

Autores(as) mais citados(as)	Número de Ocorrências
Florestan Fernandes	15
Caio Prado Jr.	12
Gilberto Freyre	12
Sergio Buarque de Holanda	11
Raymundo Faoro	10
Guerreiro Ramos	9
Octavio Ianni	9
Wanderley Guilherme dos Santos	7
Jessé Souza	6
Joaquim Nabuco	5
Manoel Bomfim	5
Roberto Schwarz	5
Sergio Miceli	5
Celso Furtado	4
Fernando Henrique Cardoso	4
José de Souza Martins	4
Lélia Gonzalez	4
Luiz Werneck Vianna	4
André Botelho	3
Bolívar Lamounier	3
Carlos Nelson Coutinho	3
Darcy Ribeiro	3
Elide Rugai Bastos	3
Euclides da Cunha	3
Gildo Marçal Brandão	3
Jacob Gorender	3
Lília Schwarcz	3
Maria Isaura Pareira de Queiroz	3
Virgínia Bicudo	3

Fonte: Elaboração da autora

Esta tabela demonstra um emergente alargamento teórico e temporal do PSB. Entre os autores mais notabilizados nos planos de ensino figuram nomes como Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, Raymundo Faoro, Jessé Souza, ao lado de autores já consolidados como

Gilberto Freyre, Caio Pado Jr. E Sergio Buarque de Holanda, os quais a docente Marta nomeou como os “três porquinhos” da sociologia brasileira, fazendo uma referência e paralelo ao modo como comumente se caracterizam os três clássicos da sociologia europeia moderna (Marx, Durkhiem e Weber). É perceptível ainda uma diversificação de gênero, com autoras mulheres aparecendo, ainda que em número limitado: Maria Isaura, Pareira de Queiroz e Elide Rugai Bastos. Entre elas figuram ainda Lélia Gonzalez e Virginia Bicudo, para citar as únicas duas autoras negras da lista.

Analiso essa realidade me atentando para uma discussão que a própria professora Tatiana aponta. Ao refletir acerca dos processos de canonização, ela destaca que a *área de pensamento social ela pode correr o risco, ela corre esse risco de sempre fazer referência ao que já está dado.*

Acerca disso, parece haver um impasse enfrentado por esses/as docentes em relação ao que podem, devem ou é necessário ensinar nas disciplinas de PSB. Encontram-se, muitas vezes diante de um dilema que passa pelas discussões em torno da institucionalização da área de PSB disciplina e dos mecanismos de validação científica. Se por um lado adotam posturas ampliadoras e diversificadoras para definirem o que será essencial ser tratado e abordado em suas disciplinas, por outro encaram também a importância de, ao tentar ampliar, não abandonar os clássicos. Marta descreve bem esse impasse que pode ser enfrentado no que toca o ensino em Pensamento social no Brasil:

Eu acho que a gente, na área, dos professores que vão dar uma disciplina de conhecimento social brasileira, eles encaram um pouco um peso de uma escolha. Eu acho que por muito tempo a área, ela para se legitimar espelhou muito esse modelo dos três porquinhos, sabe? Marx, Weber e Durkheim. E até ela fez os espelhamentos, né: o Gilberto Freyre como culturalista, o Caio Prado como marxista, e o Sérgio Buarque, como werberiano. É quase como se a gente tivesse espelhado essa matriz, esse modo de ensinar a sociologia clássica, para a sociologia brasileira. Um pouco pra gente dar um estatuto teórico legítimo, então a gente também tem as três matrizes nacionais que estão aí em diálogo com as matrizes clássicas e fundadoras da sociologia. Então, eu acho que os professores sempre se pegam numa coisa que é "Bom, eu preciso ensinar. Assim como eu preciso ensinar Marx, Weber e Durkheim, eu preciso ensinar Gilberto Freyre, Caio Prado, Sergio Buarque". Eu não renuncio a dar esses três autores nos meus nos meus cursos de pensamento social, mas eu também acho que já é possível falar sobre esses temas basilares que esses autores colocaram como patrimonialismo, patriarcalismo e colonização, vendo um pouco os seus desdobramentos mais contemporâneos, as disputas que estão tendo enfim, a partir dos anos 60 e 70, como esses temas ainda que sejam... E eles não são autores clássicos por acaso eles colocaram questões que a gente segue se debatendo com elas, né? O Brasil tem essa peculiaridade desse passado que nunca passa né? Então a gente tá sempre de volta a esses temas sobre os limites da democracia no Brasil, sobre os limites e sobre enfim sobre os sentidos da exclusão, né? Por isso a escravidão é sempre um tema presente, a colonização é sempre o tema presente. Os temas são reiterados pelo processo social, mas eu acho que isso é diferente (...)

Entender que os temas são reiterados pelo processo social, e que por isso, é possível ver como ele é vocalizado, percebido disputado e analisado a partir de outras é formas

de imaginação, a partir de outras localizações, faz parte do pacote. Então, é um pouco como você lida com essa matriz clássica do pensamento brasileiro. Se você acha que a atualidade dela tem a ver com as questões que ela coloca, é a atualidade das questões colocadas, eu acho de fato aí nosso glorioso Gilberto Freyre, ele colocou algumas questões que são absolutamente incômodas na sua atualidade, assim como Caio Prado, assim como Sérgio Buarque. Então, mas as questões são incômodas. Mas elas continuam sendo debatidas, quando elas continuam sendo debatidas pode ser um objeto de ensino.

Eu vejo que a maioria das vezes elas acabam tentando refrisar e reforçar uma espécie de importância teórica, de estatuto teórico desses autores, justamente para legitimar a área justamente, para legitimar o campo, que ... Eu entendo, eu entendo o objetivo. Mas eu acho que esse é muito mais talvez no objetivo como comunidade de pesquisadores, do que como comunidades de professores, sabe? Eu acho os professores é possível transbordar um pouquinho isso, mas eu acho que a área ela só vai se pluralizar esse diversificar um pouco mais, se ela entender o que ela vai fazer com essa matriz clássica. Assim sabe assim como a sociologia contemporânea, ela reitera muitas vezes Marx, Weber, Durkheim, mas ela reitera boa parte das questões que eles colocaram e avança.

Essa dinâmica relatada pela professora pode ser pensada a partir da discussão sobre divisão internacional do conhecimento e da lógica eurocêntrica impregnada na forma como concebemos as ciências sociais no Brasi (Lynch, 2013; Maia, 2022). Nossos cursos ainda estão muito voltados para a tradição sociológica de outros países, as disciplinas de teoria social ou teoria sociológicas, têm se encerrado nas matrizes intelectuais europeias e/ou estadunidenses. Somado a isso, os/as entrevistados/as relatam ainda o curto espaço de tempo reservado para o PSB nos currículos dos cursos de ciências sociais e sociologia. Indicam que, geralmente, há poucas disciplinas que apresentem um enfoque na tradição brasileira ou latino-americana, e quando elas existem, há no máximo duas disciplinas, como optativas ou eletivas. Isso, evidentemente, restringe o espaço e o tempo disponível para disciplinas como Pensamento Social no Brasil.

Tais elementos parecem contribuir, em certa medida, para a dificuldade de diálogo com a produção de intelectuais negros/as, mas não explicam ou justificam essa realidade. Como abordado no capítulo teórico, a constituição de dinâmicas geopolíticas e epistêmicas em torno da produção de conhecimento, eivadas pelo racismo epistêmico e colonialidade, têm apagado e tornado extremamente difícil o alcance, a circulação e presença de intelectuais negros/as. No âmbito do Pensamento Social Brasileiro, sabe-se no decurso de seu desenvolvimento, houve um apagamento sistemático da produção intelectual negra. Isso pode explicar, em parte, a falta de conhecimento que os/as professores/as da área têm sobre essa produção e o motivo de não se sentirem suficientemente preparados/as ou qualificados/as para ensinar autores/as e temas que foram invisibilizados.

Contudo, como pontua a professora e teórica feminista estadunidense bell hooks em "Ensinando a Transgredir" (Hooks, 2013), uma parte essencial da prática docente,

especialmente no que diz respeito ao que ensinar e como ensinar, envolve a necessidade manter uma atitude de constante autoatualização e flexibilidade em relação ao conhecimento. Em sua ótica, os “professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”(p.37)

Nesse sentido, para a autora, é parte integrante do itinerário formativo dos/das professores/as criar, construir e buscar, em colaboração com os/as estudantes, caminhos para acessar uma pluralidade de formas de conhecer e pensar a realidade, de modo a garantir que o currículo “não reforce o sistema de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade”. (Hooks, 2013, p. 37).

Essa compreensão ganha uma relevância ainda maior quando analisamos uma disciplina que, ao longo de sua história, se dedicou a examinar e interpretar o Brasil, mas o fez quase exclusivamente a partir da ótica de intelectuais brancos. Intelectuais estes que foram responsáveis, entre outras coisas, por produzir uma série de equívocos e ideias problemáticas acerca da realidade enfrentada pela população negra no país (Pereira, 2003).

Com base no que foi discutido, a principal conclusão ao analisar as narrativas e trajetórias dos/das docentes com os quais dialoguei é que, a despeito de manterem uma autorreflexão em relação ao que ensinam nas disciplinas de Pensamento Social no Brasil (PSB) e estarem mais abertas/os a acolher as demandas dos/das estudantes, suas escolhas de referências tendem a refletir suas áreas de pesquisa. Em geral, a questão racial não é um tema presente em suas áreas de interesse e atuação.

5.2.3 Por que (não) Lélia Gonzalez?

Quando da preparação seminal do projeto desta dissertação, durante uma atividade de uma disciplina, na qual tínhamos que apresentar nossas propostas, uma das professoras presentes fez uma pergunta crucial sobre o meu trabalho: por que Lélia Gonzalez? Essa mesma pergunta seria feita por outras pessoas ao longo do processo, e eu a fiz para mim mesma em momentos de entusiasmo e cautela em relação ao meu tema. Por que Lélia Gonzalez e não outra intelectual? Por que não um conjunto de intelectuais?

Como expliquei no quarto capítulo, não é a intensão deste trabalho tornar Lélia Gonzalez e seu legado um exemplo de excepcionalidade intelectual e teórica. Isso seria desrespeitoso com

o próprio projeto coletivo que ela se inseriu e construiu junto a outros/as ativistas e intelectuais antirracistas.

Eu poderia, de fato, abordar um escopo ou uma tradição de intelectuais negras, no plural, e a partir daí, investigar os processos de invisibilização e afirmação dessa tradição intelectual do pensamento social brasileiro. Mas existe uma resposta para essa questão. Primeiramente, porque a construção de um projeto de dissertação exige um esforço metodológico mais detido, considerando o curto prazo que temos para realizar a pesquisa. Nesse sentido, concentrar-me na obra e na contribuição de uma única intelectual seria mais viável em termos de tempo dispensado para sua realização, além de possibilitar uma análise mais direcionada e focada.

Há uma outra justificativa, de natureza subjetiva e política. Lélia Gonzalez é, para mim e para muitos/as da minha geração, uma leitura e referência imprescindível. Para muitas/os estudantes, pesquisadoras/es e ativistas que convivi na universidade, a autora era um horizonte comum. Nos nutríamos avidamente das leituras e discussões de sua obra para nossas pesquisas, interesses e para nossa subjetividade enquanto estudantes negros e negras, porque sua obra configura-se como solo teórico onde nos víamos, onde encontramos os elementos constitutivos de nossa pertença e de uma história que não nos tinha sido contada. Contemplando a magnitude e a relevância inquestionável da autora para as discussões sobre e para o Brasil, foi inquietante perceber que referências a ela nas disciplinas de teoria social brasileira praticamente inexistiam. Com base nisso, parte significativa dos anseios que me orientaram para a condução deste trabalho fundamentam-se em um questionamento primário: Por que sua obra não figura na história das ideias do país que ela ajudou a pensar e transformar?

Nos preparativos para as entrevistas com os/as docentes das disciplinas de Pensamento Social Brasileiro, em meio as ansiedades, inseguranças e expectativas que perfazem esse momento crucial anterior a entrada no campo, eu esperava constantemente que, no decurso das entrevistas, a pergunta “por que Lélia Gonzalez?” me seria feita em algum momento da conversa. Da forma como organizei o roteiro de entrevistas, a pergunta se o docente conhecia ou já teria trabalhado com a obra da autora em suas aulas ou reflexões, aparecia ao final do diálogo. Se a resposta fosse afirmativa a conversa enveredava para um lado. Se fosse negativa, nos encaminharíamos para a fatídica pergunta “por que não Lélia Gonzalez?”. Fazer essa pergunta era o momento mais difícil da entrevista. Estamos em um cenário, ainda que eu esteja na condição de pesquisadora, eu estou situada em um nível “abaixo” da hierarquia acadêmica, e as relações de poder estabelecidas ali encenadas eram para mim amedrontadoras, mesmo que tentemos suspendê-las para os propósitos de investigação. Tinha receio de ser mal interpretada, de parecer que estava inquirindo ou enviesando a resposta. E, em certa medida, esse receio se

justifica, porque não é uma pergunta fácil de se fazer. Foram, de fato desafiadoras, todas as vezes que chegava à parte de lançá-la aos/as meus/minhas interlocutores/as. Contudo, o acolhimento e as reações a esse questionamento contornaram as minhas expectativas temerosas.

Em pesquisa anterior, que resultou no trabalho de conclusão de curso de graduação em sociologia, examinei a maneira como estudantes universitários/as percebem, recepcionam e circulam a obra de Lélia Gonzalez. Uma das conclusões indicou que o movimento de maior visibilização e resgate da teoria leliana deve-se, em grande medida, a um esforço coletivo dos/das estudantes cotistas imbuídos da luta antirracista, que têm reivindicado a presença de intelectuais e perspectivas teóricas que foram negligenciados e excluídas dos currículos acadêmicos. Essa é uma transformação epistemológica em curso, que tem resgatado o papel dos/das intelectuais negros/as e a importância central da questão racial nos campos disciplinares da sociologia e das ciências sociais no Brasil.

A fim de avaliar o grau de envolvimento dos professores com a obra de Lélia Gonzalez em suas abordagens de ensino, é fundamental, primeiramente, entender o espaço dado à discussão racial nos seus planos de curso, já que esse tema é central na abordagem da autora. Ao questionar aos/as docentes se incorporam a questão racial e/ou o diálogo com intelectuais negros em seus cursos de PSB, alguns docentes relatam que tratam a questão racial como um eixo que está presente nos autores e nas obras estudadas, como um fator que permeia toda a disciplina. Nessa perspectiva, o tema tende a não aparecer nos tópicos de discussão e dos conteúdos programáticos na proposta do curso:

Evandro: Sobre a questão do negro, é que eu não consigo trabalhar, mas minha vontade era, é trabalhar um pouco com o Gilberto Freyre e depois vindo, debatendo, as teses do Gilberto Freyre. Porque, no fundo, eu... Assim, como que questão do livro aparece nas disciplinas e nas discussões, só para eu te explicar. Ela parece desde o do período dos autores republicanos. Então, quando eu discuto, no início da disciplina, um texto do Antônio Cândido "Sociologia no Brasil". Eu vou apresentando os autores. Assim, esses autores aparecem, o Oliveira Viana. Nina Rodrigues, aparece o Lívio de Castro. Então são autores que estão pensando uma sociogenia, por exemplo, da mulher, isso aparece nos textos desses autores. Então, no fundo, está lá, e aí eu vou introduzindo com outros, com maiores elementos. Então ela aparece essa discussão. Quer dizer, ela vai aparecer lá no Caio Prado. Ela vai aparecer, no Carvalho Franco, aparece no início da disciplina. Depois, até com o Sérgio Buarque quando vou discutir, fala um pouco da cordialidade lá, mas retoma no só no trabalho. Então ela sempre está perpassando essa discussão. E vai aparecer lá no Guerreiro, no Florestan. Quando chega nessa discussão entre o Florestan e o Guerreiro. O que o Florestan para aquela pesquisa naquela pesquisa sobre a UNESCO, ele e o Roger Bastide é um trabalho inovador para a época, naquele período. Então não tem como a questão do negro, ela é fundamental. Não tem como discutir o Brasil, sem discutir o processo escravocrata. Nas duas, tanto na disciplina da pós como na graduação, aparece sempre essa discussão, então de. Aparece sempre essa discussão. Então esse debate aparece em todo momento. Não é uma coisa. É que eu não vou pegar, eu vou falar do negro em si. Mas a questão da escravidão aparece, né? Que é um debate central, digamos, não

é uma coisa lateral. Você não precisa colocar isso como um eixo, né, da... Aparecem nos próprios autores.

Roberto: Mas a coisa também afeta muito diretamente, no momento da discussão da questão racial, quer dizer que aparece no curso desde os ensaístas, sobretudo né, Casa Grande senzala, Gilberto Freyre, também na Formação do Brasil contemporâneo do Caio Prado, né? No casa-grande senzala o problema é muito central, né? A questão racial ela é totalmente central no livro. Na formação do Brasil contemporâneo, menos. Mas também está ali também e é importante, né? E são atrizes, né, da também da sociologia Paulista, pelo menos posterior, né? Então, Roger Bastide está mais para o Casa Grande, né, pro Gilberto Freyre e Florestan, tá mais pro Caio Prado. Então quer dizer, essas coisas aparecem desde as primeiras aulas, né? E depois, com muita mais força na aula sobre a questão racial, o projeto da Unesco. Enfim, que eu acabei nas últimas vezes ao invés de ler "Branco e negros em São Paulo" como leitura obrigatória, o livro da Virgínia Leone bicudo, que foi reeditado. Quer dizer reeditado nada. Foi editado muito recentemente, porque o mestrado dela tinha ficado lá engavetado, durante décadas, não é?

Examinando essas duas exposições, chama a atenção o modo como percebem a questão como um assunto que paira sobre as discussões do Pensamento Social Brasileiro, sugerindo que não careceria ser tratado como um tema específico dentro da disciplina, pois a questão racial “aparece nos próprios autores”. É relevante observar que ambos os professores afirmam que a questão racial é imanente aos autores canônicos da disciplina, tais como Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Oliveira Vianna, Nina Rodrigues. Evandro reforça essa narrativa, sem mencionar se incorpora ou não a crítica de intelectuais negros/as. Roberto vai um pouco além, inicia a discussão pelos canônicos e, posteriormente, inclui autores como Florestan Fernandes e alguns intelectuais do projeto UNESCO.

De fato, como discutido no capítulo 3, a questão racial é uma parte intrínseca e fundante no Pensamento Social no Brasil. No entanto, uma das implicações de assumir esse posicionamento é que ele tende a limitar o tratamento mais detalhado e crítico em relação à temática racial, restringindo as possibilidades de análise do racismo que permeia a sociedade brasileira e a própria disciplina.

Aqui, mesmo que esses professores pratiquem uma abordagem de ensino crítica acerca da questão racial a partir dos autores canônicos, acredito que esse movimento não se concretiza se os/as autores/as e a tradição que confrontou as ideias racistas e sexistas dos autores canônicos não são convocados/as para o debate. Por que não organizar a reflexão a partir de Clovis Moura, Abdias do Nascimento, Eduardo Oliveira e Oliveira, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez?

Acredito que esta vertente intelectual canônica só pode ser revisada e analisada efetivamente quando confrontada pela vertente contra hegemônica e antirracista legada por intelectuais negros/as. Para empreender uma revisão das raízes eurocêntricas e racistas que moldaram o Pensamento Social no Brasil, é necessário traçar o caminho de volta na história,

evidenciando os encobrimentos e as ausências que foram impostos à produção intelectual negra e à teoria crítica racial.

Nesse debate, é importante reconhecer ainda que existem diferentes orientações para análise das relações raciais no contexto do PSB. Por um lado, prevalece esta tradição intelectual que foi tornada clássica e canonizada, situada principalmente no período de fins do século XIX até a produção intelectual de 1930. Essa tradição, de modo geral, respaldou-se na lógica eurocêntrica e racista para a produção de conhecimento, consolidando um projeto epistêmico e político para o Brasil, no qual a população negra foi tratada como um problema a ser "resolvido" ou "superado". Em outro sentido possível, existe uma perspectiva crítica à tradição canônica, na qual podemos situar, entre outras tantas, as contribuições de intelectuais negras e negros como Lélia Gonzalez, que se engajaram política e epistemologicamente na formulação de interpretações outras sobre e para o país. Ao confrontar as ideias racistas e sexistas enraizadas no imaginário social brasileiro, esse segmento de intelectuais resgataram um Brasil marginalizado e esquecido.

Chega o momento da entrevista em que faço a pergunta que é o âmago desta etapa da pesquisa. A pergunta ficou situada justamente ao final da conversa porque, os pontos suscitados ao longo do roteiro, era necessário reconstituir, junto dos/das docentes, os seus processos de reflexão, concepção e elaboração do plano de ensino, evidenciando o que entendem como PSB, como percebem o momento de construção do plano de ensino, o que têm incorporado como essencial no tocante aos temas e autores que serão abordados. A partir daí, foi possível questionar se nas leituras recomendadas dos cursos de PSB que eles/elas ministram há indicação às obras de Lélia Gonzalez, e analisar se o seu legado intelectual tem sido incorporado ou não.

De modo geral, a resposta para a pergunta foi negativa. Nesse escopo de respostas situo os/as docentes que responderam diretamente que não têm mobilizado a obra de Gonzalez nas disciplinas de PSB, assim como aqueles/as que responderam ter conhecimento da autora, mas que não costumam a indicar como leitura da disciplina:

Gilmar: Não. Lélia Gonzalez é uma autora cuja recuperação tem sido muito intensa ao longo dos últimos anos por conta da força da combinação digamos... Então assim. Eu conheci o trabalho da Lélia no início dos anos 90, quando trabalhava nos cadernos do pensador do núcleo dos Estudos Negros, que fez uma série sobre pensamento negro de educação, então não posso dizer que eu não conhecia o trabalho dela. Por outro lado, eu nunca trabalhei com ela em sala de aula a despeito de conhecer. Por conta do processo de construção dos currículos dos programas da disciplina das negociações das turmas etc., as escolhas acabaram caindo sobre outros autores outros autores. Mas enfim, eu acho o processo de valorização mais recente da obra dela muito, muito relevante e ajuda a fazer o movimento de inclusão. Ou seja, o que eu te falava um pouco antes assim, quando estudante vai para sala de aula e ele consegue associar a uma reivindicação um nome fica mais forte, entendeu? Diz, "ah, não, vamos fazer o seguinte, tá faltando nomes de autores negros então nomes mulheres negros, então

vamos botar no material. Vamos botar a Lélia Gonzalez, a Sueli Carneiro. Quando ganha um nome, que tem a ver com o processo de consagração cruzado de variadas influências, isso fica bom, isso fica forte. Ou seja, respondendo objetivamente a tua pergunta sim ou conhecer da minha vida anterior na universidade, mas, não, nunca usei ela antes

Luíza: Não, eu conheço, mas conheço muito pouco. Precisaria conhecer mais, né? E eu utilizei a Lélia já na pandemia. Mas porque coincidentemente foi na pandemia que eu dei a única vez que eu dei a disciplina, sociologia da sociedade brasileira, aquela que eu te falei. E aí nessa disciplina eu coloquei a Lelia González. Eram vários autores, né? Eu segui um programa mais panorâmico.

Evandro: Eu não estou familiarizado, do ponto de vista me de debruçar sobre a produção dela. Conheço a produção dela. Inclusive como pioneira, digamos assim, da discussão da mulher negra, ela. Ela teve contato, inclusive, com Florestan. É, é que, como a pesquisando Florestan, você vê que toda hora acabo falando dele (risos) O Paulo Henrique Fernandes, que é o neto do Florestan. Ele também estava discutindo essa questão do negro no Florestan e ele me manda sempre material de arquivos que ele tem e tal. E ele me mandou há um tempo. Então, assim, eu conheço um pouco, né? Mas eu não estou muito familiarizado.

Observa-se, a partir das narrativas desses/as docentes, que parece haver pouco conhecimento da obra e do legado de Lélia Gonzalez. Conforme discutido anteriormente, avalio que a dificuldade de incorporarem intelectuais negros/as em suas propostas de cursos relaciona-se, em alguma medida, às especificidades de seus interesses de pesquisa e à abordagem teórico-metodológica que eles costumam adotar no âmbito do PSB.

É também reflexo do racismo epistêmico que sistematicamente obliterou a produção de intelectuais negras, dificultando o acesso, reconhecimento e circulação dessa tradição intelectual. Uma parte dos/das docentes entrevistados/as relataram que o desconhecimento da obra da autora se deve ao fato de que até recentemente não existiam livros disponíveis em seu nome. De fato, somente em 2018 houve um esforço coletivo de reunir sua obra em uma edição, por um coletivo negro, como já foi abordado em outro momento desta dissertação.

Reside nessa realidade um fator determinante para a invisibilização e ausência de interlocução com a obra de autoras como Gonzalez. Certamente, o impulso de recepção e reconhecimento do legado teórico leliano nos últimos anos guarda relação profunda com a publicação e lançamento de obras que reúnem os textos da autora. Do contrário, sua obra continuaria no ostracismo para um público mais amplo.

Sabe-se que as ações afirmativas têm causado transformações significativas na universidade, impactando sua paisagem social e epistemológica. De acordo com estudiosos que têm analisado os efeitos dessas políticas, a ampliação do acesso de jovens negros/as, periféricos/as, indígenas e quilombolas ao cenário acadêmico promove a possibilidade de construção epistemológica, tornando esse território arena de disputa, e por conseguinte, a

possibilidade de construção de diálogos e rupturas com as tradições epistêmicas dominantes (Carvalho; Vianna, 2020; Cesar; Neto, 2019; Gomes, 2011, 2018; Oliveira, 2022). Uma nova geração de ativistas, estudantes e pesquisadores/as negros/as insurgem na universidade, dando continuidade aos esforços e as lutas históricas dos Movimentos Negros e Movimentos de Mulheres Negras que sempre tiveram no horizonte político a reivindicação pela educação para o povo negro. Essas estudantes têm ocupado universidade reivindicando que este seja um espaço que acolha a pluralidade de formas de ser, saber e sentir. Nesse enredo, é a juventude negra que tem trazido à tona aspectos ignorados pela perspectiva eurocêntrica e racista de conhecimento, demandando as vozes e referências que lhes foram negadas. Isso pode ser percebido em um relato da professora Luíza. Ela destaca que foi por meio do diálogo e da interação com os estudantes da nova geração que teve a oportunidade de conhecer o legado de Lélia Gonzalez.

Mas eu queria dar um depoimento pra você bem rápido sobre Lélia, por que **como é que Lélia entra na minha vida? Através das estudantes de mestrado. Eu não sei precisar exatamente quando foi isso, mas acho que por volta de 2018 para 2019, um grupo de meninas do mestrado, elas hoje estão no doutorado, a maioria delas terminando, estudantes negras que se reuniram, não só negras, mas a maioria delas eram negras, elas se reuniram e começaram a estudar feminismo negro.** Havia também uma professora, havia não, há uma professora no departamento, especialista em relações raciais, ela dava porque aí também teve isso, com o tempo passou a existir a disciplina de relações raciais e que era ofertada para todos os cursos da universidade também. Então, essa professora ela trabalhava com essa disciplina e a outra disciplina que ela ministrava era feminismo negro. Então houve esse grupo de estudantes, e esse grupo foi muito marcante, muito forte, muito forte, né? E foi através delas que eu fui me aproximando do texto da Lélia, fui atrás de conhecer a biografia dela. Fui ver todas as entrevistas que eu encontrava, todos os documentários que eu encontrava sobre ela. (Grifos da autora)

Ecoando um movimento de renovação do Pensamento Social concluo as análises deste capítulo a partir do olhar dos dois docentes que afirmaram mobilizar a teoria leliana em suas propostas de ensino das disciplinas de PSB. Marta, reconhecendo as limitações de imergir em uma autora cuja obra ainda está em processo de resgate, enfatiza a relevância do trabalho Gonzalez, nas questões de desigualdade social, racial e de gênero no contexto brasileiro.

Marta: Eu não sou muito especialista, muito longe disso. O texto que eu mais trabalho, porque é um texto que tem uma conexão realmente muito direta com campo de estudos do pensamento social, é "Racismo e Sexismo na cultura brasileira". Enfim, é um texto que está dialogando com as questões fundantes da sociologia brasileira, nos debates sobre o patriarcalismo, o lugar do racismo, do sexismo na reprodução das desigualdades. Então, para mim, eu gosto muito dos trabalhos dela com Hasenbalg também, justamente porque eu acho que tem uma ênfase no debate sobre desigualdade, sobre a reprodução social das desigualdades. Enfim, eu leio um pouco como estudo de estratificação de fato. Estratificação nesse sentido amplo de produção ao longo da história dessas hierarquias enfim. E então eu leio sempre um pouco e tento trazer para os estudantes sempre nessa chave do debate sobre quão racializado, e quão

generificado são essas formas típicas e clássicas de padrões de construção de relações sociais no Brasil. O quão racializado é esse capitalismo, o quão racializada é essa estratificação de classe, o quão generificada são as divisões dos papéis sociais na sociedade brasileira. Enfim, o quão de generificado são os espaços de poder né? Essa legitimidade do exercício do Poder, a legitimidade do exercício da autoridade Eu acho também que dá para avançar um pouquinho e gosto do debate dela, porque eu acho que ela ajuda a gente... Eu fico um pouco, eu não sou especialista, mas eu acho um pouco incômodo todos esses debates que tornam tudo muito estrutural assim, aí você fala: Tá? Mas como é as coisas não se reproduzem só porque elas estão no nível estrutural meio evidente assim as coisas se reproduzem, porque elas estão ao rés do chão assim porque elas estão num lugar de socialização muito forte também e acho que o trabalho dela é um trabalho que ilumina isso muito bem assim. E é engraçado, porque como que o trabalho do Gilberto Freire ilumina isso muito bem do ponto de vista conservador, quando ele vai demonstrando o nível micro dessa socialização racista sem dizer que ela é racista, né? Ou fazendo um elogio disso. E acho que ela é um bom contraponto justamente porque ela em nenhum momento nega isso, esse argumento. Ela diz, é isso mesmo. Então, eu vejo como uma como uma autora capaz de demonstrar, assim, o quão socializador essas instâncias de exclusão, elas são, na sociedade brasileira assim. É um pouco por aí que eu uso, porque eu sempre uso nessa linguagem de tratar a produção da exclusão. Eu desse modo: como a produção da exclusão e a produção de limites, a democracia são dois eixos condutores do processo social e da produção das ideias.

A entrevistada ressalta, a maneira como as ideias de Gonzalez articula as dimensões de raça, gênero e classe, enriquecendo nossa compreensão da formação nacional, um dos temas fundantes do Pensamento social no Brasil. Além disso, destaca a centralidade da autora para a compreensão da produção da exclusão, e da estratificação social e racial, que tem configurado os obstáculos à efetivação da democracia no país.

O professor Fernando irá resgatar a importância de Lélia Gonzalez para uma tradição intelectual que abriga em si o potencial de desafiar a perspectiva hegemônica que se estabeleceu no âmbito do Pensamento Social no Brasil. Em sua ótica, esta tradição tem a capacidade de reconfigurar a abordagem de temas e objetos de estudo fundamentais para a disciplina e que, até então, vinham sendo tratados de maneira restrita e equivocada. Fernando mobiliza as contribuições de Lélia Gonzalez como pertencente a uma tradição intelectual capaz de reorientar o modo como temas e objetos de análise caros ao PSB têm sido tratados no interior da disciplina:

Fernando: Elen, eu gosto... Se tem uma linha condutora no meu programa, acho que essa é a preocupação que me parece muito frequente, diferentes obras, diferentes perspectivas, diferentes intérpretes.

São essas duas questões articuladas, formação do Brasil e modernização da sociedade brasileira. Então, eu gosto de colocar lado a lado diferentes interpretações que consigam contemplar essas temáticas.

Assim, busco modestamente dialogar com a Lélia Gonzalez. Acho que ela nos oferece uma diferente maneira, uma maneira, eu diria, contra hegemônica de se compreender os processos históricos da formação do Brasil. Dialogando de maneira crítica com perspectivas que acho que são muito consolidadas, leituras muito reprisadas. Então, acho que a Lélia tem muito a contribuir, oferecendo um olhar crítico, eu chamaria contra hegemônico, a respeito da formação brasileira e do processo de modernização do Brasil. O que significou do ponto de vista da própria estratificação social brasileira?

O que significou em relação a posições assimétricas de poder que remontam às origens dessa sociedade, como é que os processos de modernização impactaram sobre esses diferentes contingentes populacionais? Como é que isso impactou, por exemplo, instituições públicas, a própria concepção do Estado brasileiro, a vida privada, a vida pública, a política, a dimensão cultural dessa sociedade?

Essa é minha maneira, a maneira como busco ler a Lélia Gonzalez, as contribuições que ela nos traz. Mais do que focar especificamente nessa ou naquela questão, me interessa, eu diria, um olhar mais ampliado a respeito dessa experiência societária, que acho que consigo encontrar na obra dela e de outras autoras, que qualificaria como sendo autoras, autores contra hegemônicos, não hegemônicos do Brasil.

É nessa perspectiva que procuro ler esses novos olhares. Novamente, eles não existiam nas primeiras, não nos eram apresentados, não participavam dos nossos problemas de leitura décadas atrás. É nessa perspectiva que leio, por exemplo, a Lélia Gonzalez, assim como leio a Virgínia Bicudo, assim como leio o Clóvis Moura. Para além de alguma questão específica, é que olhares diferentes a respeito da formação dessa sociedade, da modernização dessa sociedade.

Na abordagem destes/as docentes, os/as únicos/as que relatam referenciar e dialogar com a obra de Lélia Gonzalez nas propostas de suas disciplinas, observo um comprometimento com uma perspectiva mais pluralista e abrangente para entender a formação e modernização da sociedade brasileira. No esforço de valorizar tradições intelectuais contra hegemônicas e disruptivas, entre as quais situam Lélia Gonzalez, a interlocução que estabelecem com a autora ocorre de modo a reconstruir e tensionar as discussões canônicas da disciplina.

A partir das duas narrativas supracitadas, é possível visualizar um projeto embrionário que tem buscado a revisão dos pressupostos teórico-metodológicos do Pensamento Social no Brasil, recobrando os legados de intelectuais que foram marginalizados/as pela disciplina.

Ao refazer o movimento de análise empreendido ao longo deste tópico, analiso que a dificuldade de interlocução e referenciação com a obra de Lélia Gonzalez por parte dos/das docentes de Pensamento social no Brasil encontra explicação em alguns pontos fundamentais.

O primeiro advém do fato de que os/as docentes com os/as quais dialoguei, apesar de adotarem abordagens teórico-metodológicas diversas no ensino da disciplina, não demonstram disposição ou interesse em abordar a questão racial e o racismo como temas centrais em suas propostas de ensino.

Na universidade, via de regra, é comum que os/as docentes brancos/as não assumam a discussão racial como pauta de investigação e atuação. Serão principalmente os professores e as professoras negras, engajados/as na luta antirracista, que têm alavancado as discussões sobre raça e racismo neste meio. No entanto, o quadro representacional de docentes negros/as na universidade segue sendo marcado pela exclusão.

José Jorge de Carvalho, ao abordar as dinâmicas raciais dentro da universidade, destaca o quão problemático foi a consolidação de um projeto de universidade e produção de

conhecimento formatado a partir do confinamento e segregação racial que privilegiou o grupo branco. Para o autor, essa realidade se ilustra especialmente na conformação étnico-racial do quadro docente da instituição. Analisando o contexto no qual estava inserido, ele disserta: “se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país [...] esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; ou seja, entre 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros” (p.34). A essa reflexão o autor acrescenta:

[...] foi justamente desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil. Se tratarmos sobre as relações raciais, é aceitável que demandemos dos intérpretes não apenas a sua leitura da desigualdade racial existente na sociedade “lá fora”, mas também que se posicionem acerca da realidade de segregação de que eles mesmos participam [...]

Se escolhermos, aleatoriamente, um professor desse grupo, o perfil que encontraremos será o seguinte: o professor (ou a professora) foi um(a) estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e, praticamente, nenhum no mestrado e no doutorado; como aluno(a), sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente, faz parte de colegiado inteiramente branco, dá aulas para a maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos (Carvalho, 2007, p. 33-34).

Deste ambiente segregado e confinado na ótica branca, argumenta o autor, foi justamente de onde saíram todas as teorias e ideias que negaram a existência do racismo e da segregação racial no Brasil.

No contexto atual, os quadros docentes das universidades permanecem praticamente inalterados. Embora observemos mudanças significativas no perfil étnico-racial dos/as estudantes, o mesmo não ocorreu entre os/as docentes, que continua sendo majoritariamente composto por pessoas brancas (Silva, 2019). Ainda que a amostra de professores/as investigados aqui não seja representativa, o pequeno universo aqui investigado dá indícios dessa desigualdade: dos/das sete (7) docentes com os/as quais conversei ao longo das entrevistas, apenas uma se autodeclara como pertencente ao grupo racial negro.

Conforme a discussão mobilizada no capítulo teórico, se o perfil docente das universidades permanece embranquecido, isso terá implicações significativas na estrutura e no cotidiano universitário. No que toca a (re)produção de conhecimento dentro da instituição, a ausência de docentes negro/as reverbera na dificuldade de que as perspectivas, vivências e conhecimentos de grupos marginalizados sejam contemplados nos processos de construção dos currículos e dos planos de ensino.

Como observei em outro momento, fazer uma pesquisa que visa prescrutar a produção de invisibilidade de intelectuais negros/as no interior do PSB, questionar e inquirir os/as professores/as dessas disciplinas sobre como têm tratado essas questões em sala de aula foi uma

tarefa tensa e desafiadora. Quando pergunto se eles referenciam ou não Lélia Gonzalez como leitura nos programa de ensino das disciplinas de PSB, em alguns casos, as respostas dirigidas a essa indagação foram genéricas e esquivas. Essa dificuldade de responder objetivamente a minha questão, eu interpreto aqui como um desconforto que pessoas brancas, mesmo aquelas mais críticas e progressistas, têm ao encarar temas como racismo. Em decorrência da particularidade do racismo no Brasil, um racismo operado pelo silenciamento e denegação como abordado por Lélia Gonzalez, há uma dificuldade extrema de reconhecer-se racista (Gonzalez, 2020). As pessoas, de modo geral, até mesmo as mais críticas e com formação superior tendem a não “racializar o campo discursivo” (Carvalho, 2006, p. 47).

Esse impasse fica particularmente evidente na narrativa do docente Roberto, quando me relata sobre o seu posicionamento ao abordar a questão racial e o racismo em sala de aula. Ele se percebe em uma posição vacilante e tensa:

Mas, ao mesmo tempo, é uma discussão mais tensa. É claro, né? Eu sou um professor, um sociólogo branco. Então, estou falando, da questão racial, do problema do racismo, do preconceito, da discriminação racial e de autores e autoras negros, negras? Então quer dizer... **Então a coisa do lugar de fala, ela vem com toda força, né? E, eu fico, eu me sinto, né? Quer dizer, a gente fica naquela: quem sou eu na fila do pão, não é?** Quer dizer, será que eu tenho legitimidade, desse ponto de vista, para discutir essa questão, esse problema, né? Essa questão vai entrando com muita força, né? (Grifos da autora)

A ideia de “lugar de fala” como posicionamento político e epistêmico advém de uma larga tradição de intelectuais negros e negras, mas se popularizou no Brasil a partir de um livro da filósofa Djamila Ribeiro “O que é lugar de Fala?”. Segundo a socióloga Bruna Jaquette Pereira (2021) o conceito de “lugar de fala” preconiza a percepção de que as

“[...] diferenças de experiência moldam as formas como as pessoas veem e pensam o mundo. Nesse sentido, o lugar de fala se refere justamente ao fato de que pessoas submetidas a diferentes tipos de opressão terão também prioridades e interpretações diferentes sobre a realidade” (Pereira, 2021, p. 01)

Não vem ao caso aqui discorrer profundamente sobre as disputas e as fragilidades da forma como esse conceito foi apropriado dentro e fora do contexto acadêmico, mas, geralmente, ele tem sido apropriado equivocadamente por pessoas brancas e privilegiadas pelos processos sociais como forma de se redimir e se isentar de pensar os temas concernentes a questão racial e as opressões contra povos subjugados e subalternizados. Do mesmo modo, do outro lado, as novas gerações de ativistas também têm mobilizado essa ideia para afirmar que pessoas brancas não possuem “lugar de fala” para abordar tais temas. Ir por essa perspectiva torna o debate frágil e simplista. Todos e todas possuem um “lugar de fala” e pessoas brancas, podem partir das suas

posições e visões de mundo para tratar temas e assuntos concernentes a pauta racial e das opressões. Dessa forma, o lugar de fala "ressalta a diferença de poder entre diferentes grupos e é um chamado para que estes que dispõem de maior poder desenvolvam uma capacidade de escuta dos grupos menos privilegiados" (Pereira, 2021).

Finalmente, concluo que assim como a persistente limitação no reconhecimento e incorporação da obra de Lélia Gonzalez nas produções bibliográficas e científicas dos últimos dez anos no campo do Pensamento Social no Brasil, a visibilização, recepção e apropriação da obra da autora no contexto do ensino dessa disciplina, a partir do que pude analisar das conversas com os/as docentes aqui investigados, demonstrou-se também restrita. Considero isso sem deixar de reconhecer que há um movimento importante de abertura, ainda tímido, ao diálogo e à reflexão sobre o que tem sido considerado canônico e fundamental para pensar o Brasil. Contudo, a maioria dos meus interlocutores demonstra um certo apego aos intelectuais canônicos e clássicos do PSB, o que tem impedido uma compreensão mais abrangente e diversificada dos/as pensadores/as sociais capazes de abordar as questões raciais e o racismo inerentes à nossa sociedade.

Conforme destaquei anteriormente, a sociologia brasileira como um todo, e o Pensamento Social no Brasil em particular, não conseguirão avançar na construção de um conhecimento verdadeiramente crítico e enraizado em nossa realidade se não encarar o desafio de revisitar seus pressupostos e integrar a potente tradição de intelectuais negros e negras que foram e seguem sendo marginalizados/as de suas fronteiras disciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É preciso a imagem para recuperar a identidade
Tem que tornar-se visível
Porque o rosto de um é o reflexo de outro
O corpo de um é o reflexo de outro
E em cada um, é o reflexo de todos os corpos*

Beatriz Nascimento, Orí, 1989

Esta dissertação é fruto de um desconforto despertado por ausências impostas e pelo que segue sendo (estrategicamente) invisibilizado de nossas histórias. É parte de um esforço pessoal e coletivo de (re)fazer memórias e de desvelar o que a consciência (branco centrada) tem ocultado em termos de produção e reprodução de conhecimento (Gonzalez, 2020).

Ao longo desses dois anos de mestrado, somados aos períodos de pesquisa na iniciação científica e ao trabalho de conclusão de curso da graduação, estive *em busca de Lélia*⁸. Seu rosto, sua biografia, vida e obra estiveram no horizonte dos meus anseios e inquietações de investigação. Para realizar esta dissertação, segui os rastros de sua presença/ausência nas discussões acadêmicas do Pensamento Social no Brasil.

É inquestionável que Gonzalez é uma das autoras negras mais notabilizadas atualmente. Entre os/as intelectuais da tradição do pensamento negro do século XX ela é, sem dúvidas, uma das intelectuais que tem sido mais resgatada e celebrada. Estamos testemunhando um processo amplo de divulgação e alcance de sua obra, impulsionado por iniciativas recentes de publicação e comercialização de seus textos e livros. Há um aumento expressivo de trabalhos acadêmicos, artigos, teses e dissertações nos quais seu legado teórico e ativista é tema central (Moura; Santos, 2020), além de documentários, eventos acadêmicos e culturais feitos em sua homenagem. Se isso está acontecendo, se deve a um potente movimento de resgate e política de memória ensejada pelos movimentos negros, e sobretudo pelo Feminismo Negro Brasileiro, que não permitem que o rosto e o legado da autora sejam relegados ao esquecimento.

Lélia Gonzalez está se tornando então uma autora estabelecida e reconhecida no cenário atual da produção das ciências sociais no Brasil? Como me coube refletir nesta dissertação, a resposta para esta questão é relativa. Se por um lado Gonzalez tem sido reafirmada em alguns setores da produção de conhecimento, principalmente nos estudos interseccionais, de gênero e de raça, o mesmo parece não ocorrer em outras áreas.

⁸ Referência ao curta-documentário “Em busca de Lélia” lançado em 2017, com direção da cineasta Beatriz Vieira (Em busca de Lélia, 2017)

O objetivo central que deu pulsão a esta pesquisa desdobrou-se em dois sentidos. Por um lado, busquei oferecer um mapa de leitura bastante introdutório e sem a pretensão de esgotar as complexidades da obra de Gonzalez, dimensionando os seus conceitos e teorias para (re)pensar e interpretar o Brasil, e, portanto, como uma autora imprescindível para reorientar as discussões teóricas no Pensamento Social Brasileiro. Ao mesmo tempo, prescritei os processos contemporâneos de invisibilização da contribuição dessa autora na referida disciplina e área de pesquisa. Articulando esses dois movimentos, fiz coro a um processo de reafirmação e reivindicação para que a autora figure e seja respeitada como uma de nossas “grandes intérpretes do Brasil”.

Para dar sustento analítico e teórico à produção da invisibilidade da autora e de outros/as intelectuais negros e negras no âmbito das ciências sociais, no Capítulo 2, situei esse fenômeno como expressão da colonialidade e do racismo epistêmico. Com base na teoria racial crítica e nas teorias decoloniais e contra coloniais, conduzi uma análise sobre como a raça e o racismo permeiam a produção de conhecimento e as estruturas das instituições acadêmicas. Destaco ainda os projetos contra-coloniais, que têm (re)existido nesses espaços, confrontando sua lógica hegemônica e estabelecendo modos plúriepestêmicos de produzir conhecimento.

Ao considerar esse panorama teórico, no Capítulo 3 mobilizei uma discussão acerca das definições e da reconstituição histórica da do Pensamento Social no Brasil. Nesse debate, ressalta-se como o processo de desenvolvimento da disciplina se deu privilegiando uma tradição de intelectuais formada majoritariamente por homens brancos e da elite, que reproduzem ideais e formas de pensar sob um viés eurocêntrico e racista.

No Capítulo 4, apresentei os conceitos e teorias presentes na obra da autora como possibilidade de instaurar um novo campo epistêmico disruptivo ao Pensamento Social no Brasil. Tentei e me lancei no esforço de oferecer um panorama da contribuição teórica de Lélia Gonzalez para as principais temáticas que têm moldado o campo. Na primeira parte do capítulo, dialoguei com a perspectiva interseccional presente no pensamento da autora. Considera-se que a ela oferece uma ferramenta analítica que amplia e complexifica nossa compreensão das problemáticas sociais, ao desafiar enfoques simplistas centrados unicamente na classe, propondo uma análise multifacetada que considera as dimensões de raça, classe e gênero de forma articulada. Em um segundo momento, examino como a autora constrói um modelo de compreensão do "racismo à brasileira". Ela o descreve como o resultado de um processo ideológico e discursivo que fundamenta o caráter disfarçado e omissivo presente na lógica social brasileira. Nesse debate, identifica-se o papel da intelectualidade branca na consolidação desse projeto discursivo e ideológico, principalmente através da criação do mito da democracia racial

e da ideologia do branqueamento. A partir da noção e do conceito de "amefricanidade" e "América Ladina", a autora concebe um outro modo de pensar a formação histórica e cultural do Brasil, valorizando a presença e a resistência dos povos negros e indígenas. Por fim, avaliou-se também a discussão acerca do desenvolvimento e do funcionamento do capitalismo no Brasil a partir da autora. Neste contexto destaco, novamente, como ela, ao considerar as dinâmicas socioeconômicas, complexifica e congrega a raça e o sexismo como elementos constitutivos sem os quais a sociedade de classes não opera em pleno funcionamento.

Em síntese, a obra de Lélia Gonzalez desafia os paradigmas estabelecidos e nos convida a uma reflexão profunda sobre as questões sociais e raciais que formaram o Brasil. Defendo que seu legado se constitui como um marco teórico outro para pensar a realidade, pois promove uma visão mais ampla e representativa da sociedade brasileira.

Tendo abordado as contribuições de Gonzalez, o Capítulo 5 dedicou-se a prescrutar os processos de (in)visibilização da autora em subáreas das ciências sociais. Para isso foi analisada a produção acadêmica de Grupos de Trabalho (GTs) de Pensamento Social Brasileiro e de Relações Raciais que ocorrem em grandes eventos das ciências sociais brasileiras, a saber a Anpocs e a SBS.

Ao analisar os trabalhos referentes aos GTs de Relações Raciais, é notável que há um importante movimento de apropriação e circulação da obra da autora em distintos temas e debates teórico-metodológicos, tais como *Cultura e Identidade*; *Ações afirmativas*; *Gênero e Raça*; *Movimento Negro*; *Intelectualidade e Produção de Conhecimento*. Dentre essas abordagens, constatou-se uma maior concentração de citações e referências à Lélia Gonzalez nos trabalhos voltados para estudos de gênero e raça. Sua obra é frequentemente evocada em discussões que abordam a realidade das mulheres negras, o que reforça que é sobretudo por via do Feminismo Negro; dos estudos interseccionais e pelas diversas lutas das mulheres negras que o legado de Lélia se mantém vivo, insurgente e pulsante.

Em Pensamento Social Brasileiro, por outro lado, Lélia Gonzalez não tem sido uma autora citada e referenciada. Ao longo do período de análise, nos dez anos de produção acadêmica do GT de PSB, apenas dois trabalhos a citaram. A análise realizada revelou, portanto, que há um expressivo processo de apagamento da intelectualidade negra na área. Isso se reflete não apenas na falta de reconhecimento dentro da produção acadêmica, como a ausência de interlocução e investigação sobre sua obra.

De modo semelhante, a integração da obra de Gonzalez no tocante ao ensino da disciplina demonstrou-se também restrita. Situei essa realidade como um resultado de um certo desinteresse na questão racial por parte da maioria dos docentes com os/as quais dialoguei.

Eles/elas enveredam-se por diversos caminhos de pesquisa e atuação dentro da agenda de conhecimento do Pensamento social no Brasil, entre os quais a questão racial não aparece como um tema de interesse central. Ademais, o quadro docente da academia segue tendo uma representação majoritariamente branca e isso certamente dificulta um tratamento mais detido acerca das relações raciais e do racismo, já que, de modo geral, são os/as docentes negros/as que assumem o compromisso de debater e trabalhar as problemáticas raciais.

“Como podemos explicar esse esquecimento”, a invisibilização e o silenciamento de Lélia Gonzalez na produção atual da disciplina? A resposta pode ser construída em diálogo com a própria autora, a partir do conceito por ela cunhado como “racismo por omissão” (Gonzalez, 2020, p. 128). As práticas de marginalização, omissão e apagamento da dimensão racial e de intelectuais negros/as moldaram o desenvolvimento histórico do PSB enquanto campo disciplinar, e parecem persistir, em alguma medida, na forma como o conhecimento é produzido e ensinado nessa área. Isso fica evidente quando analiso, que há ainda um certo “conservadorismo” e relutância por parte de professores/as e pesquisadores/as em ampliar e modificar a seleção de temas e pensadores/as sociais para estudo e ensino. Além disso, a temática racial não tem sido incorporada como uma questão central e constituinte da disciplina. Ao mesmo tempo que esse fator revela uma prática de omissão, indica também uma visão limitada que associa autoras como Gonzalez exclusivamente à discussão racial, desconsiderando a relevância transversal de sua contribuição para a disciplina como um todo.

Lélia Gonzalez é uma intelectual negra engajada, cuja obra concebe a construção de uma episteme antirracista, antissexista e contra colonial. Ela confronta e desafia contundentemente os pressupostos que sustentam o Pensamento Social no Brasil, e isso possui um peso significativo no fato de que autoras com o seu potencial crítico continuem sendo invisibilizadas nessa área.

Assim, a marginalização persistente da autora nas discussões contemporâneas da disciplina, reflete a persistência do “racismo por omissão”. O Pensamento Social Brasileiro contemporâneo perde muito do seu potencial analítico e crítico ao invisibilizar e marginalizar autores/as negros/as que contribuíram significativamente para a reflexão de temas que são caros e que deram origem à disciplina. Sustento essa análise sem a pretensão de subsumir a obra da autora ao PSB, ao contrário, busco demonstrar o modo como ela desestrutura e desvela os equívocos e as concepções violentas que foram semeadas no bojo dessa disciplina. Convocá-la a entrar na arena de disputas narrativas e discursivas para “pensar” o Brasil, implica na implosão do Pensamento Social Brasileiro tal como ele se constitui.

Gonzalez pode ser alvo de invisibilização pelos centros da produção de conhecimento, mas as “margens”, de fora para dentro, têm destituído as fronteiras acadêmico-intelectuais e reivindicado a importância de intelectuais como ela para a teoria social brasileira. Se as estruturas epistemológicas “oficiais” da universidade apagam a contribuição da intelectualidade negra, o povo negro, historicamente tem resistido mantendo viva sua memória e legado. E isso, novamente a própria Lélia nos permite entender quando afirma que a “consciência exclui o que a memória inclui”. A consciência é, em Gonzalez, o lugar da sujeição, da opressão, do esquecimento, e dela é feita a “história oficial” formada através dos discursos ideológicos dominantes. A gramática histórica forjada pela consciência conta – e impõe – um sistema de verdades (e de saberes) que oculta enquanto revela. A memória histórica a quem pertence o povo negro, manifesta, expressa, re-existe contra as práticas e tentativas de extermínio antinegro. A memória é, portanto, “esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita” (p. 70).

Me encaminho para a finalização dessa escrita ecoando outras vozes: não é mais aceitável que pensamentos, autores/as, intelectuais e questões que dizem respeito ao povo negro sejam apagados dos enquadramentos epistemológicos dentro da universidade. Não é mais plausível que novas gerações de estudantes, pesquisadores/as e cientistas continuem a concluir seus processos formativos sem terem tido acesso ou conhecimento da obra de intelectuais negros e negras. A universidade e as estruturas de poder que (des)organizam seu funcionamento merecem um enfoque analítico especial. É urgente questionar as violências simbólicas e materiais que acontecem nesses espaços institucionais, sobretudo no que se refere a produção de conhecimento.

“É tempo de falarmos de nós mesmos” (Nascimento, 2006) a partir de nossos próprios termos, a partir das contribuições intelectuais e teóricas legadas por uma potente tradição de intelectuais negros/as e indígenas que foi sumariamente silenciada da história de nossas ideias e imaginários. É tempo de revisitar e confrontar uma história que nos tem sido contada sob uma perspectiva única (branca e masculina), de modo a “identificar passados a atualizar, não apagá-los, e desvelá-los às próximas gerações, lançando-as em um futuro próspero e receptivo a diversos projetos de devir” (Vieira; Almeida; Melo, 2022)

Os mitos fundadores do Pensamento Social no Brasil inventaram e interpretaram uma realidade que ocultou a contribuição negra e indígena para a formação societária brasileira. Não só marginalizaram esses povos dos centros de poder e de decisão como consolidaram discursos e imagens que os confinaram em representações enganosas e distantes da realidade.

No solo da obra leliana colhemos outra história, outro modo de ler e teorizar o Brasil. Além de desafiar esse projeto discursivo, desmantelando as narrativas da "história oficial" que interpretaram o país sob pretensões científicas, ela resgata uma história que nos foi ocultada, que foi invisibilizada. Em Lélia Gonzalez, o Brasil retoma seu esteio: o protagonismo e resistência do povo negro e indígena.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alessandra Dias. Currículo, território em disputa, de Miguel Gonzáles Arroyo. **Dialogia**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 166–168, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3949>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ALATAS, Syed Farid; SINHA, Vineeta. Introdução: eurocentrismo, androcentrismo e teoria sociológica, por Syed Farid Alatas e Vineeta Sinha. **Labemus**, [s. l.], p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2019/06/13/introducao-eurocentrismo-androcentrismo-e-teoria-sociologica-por-syed-farid-alatas-e-vineeta-sinha/>.
- ALCÂNTARA, Débora Menezes. O racismo falocrático: uma tautologia necessária para a descolonização epistêmica. *In: Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020. p. 1–21.
- AMBRA, Pedro. O lugar e a fala: a psicanálise contra o racismo em Lélia Gonzalez. **Sigmund Freud Associação Psicanalítica**, Porto Alegre, p. 85–101, 2019.
- ARBOLEYA, Arilda *et al.* Entrevista com Mariana Chaguri (IFCH/UNICAMP). Entrevistadores: Arilda Arboleya, Camila Carolina Galleti, Caroline Aparecida Goubert, Emily Gabriela manezes Franco, Hilton Costa. **Temáticas**, Campinas, v. 30, n. 59, p. 229–260, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/16107>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva *et al.* A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, São Paulo, n. 94, p. 1–35, 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/191>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BARRETO, Raquel de Andrade. Aquela “neguinha” atrevida: Lélia Gonzalez e o movimento negro brasileiro. *In: REIS, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge (org.). Revolução e Democracia (1964-...)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 1–22.
- BARRETO, Raquel. Introdução: Lélia Gonzalez, uma intérprete do Brasil. *In: Primavera Para as Rosas Negras - Lélia Gonzalez em Primeira Pessoa*. 1. ed. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- BARRETO, Raquel de Andrade. **Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a Raça: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez**. Dissertação (Mestrado em

História Social), Pós-Graduação em História Social da Cultura do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

BASTOS, Elide Rugai; BOTELHO, André. Para uma Sociologia dos Intelectuais. **Dados**, [s. l.], v. 53, n. 4, p. 889–919, 2010.

BATISTA, Wagner Vinhas. **Palavras sobre uma historiadora transatlântica: estudo da trajetória intelectual de Maria Beatriz Nascimento**. 279 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos), Programa Multidisciplinas de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2016.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento** - Evitando confusões. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504–521, 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/22915>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 117–135, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922018000100117&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000105001&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BRITO, Yuri. O “negro-vida” e o “branco-tema”: apontamentos sobre uma nova patologia social do branco brasileiro. **Sociedade e Cultura**, Goias, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/72743>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. In: **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar**, Curitiba, n. 12, p. 153–165, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100014&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2021.

BOTELHO, André. Un programa fuerte para el pensamiento social brasileño. **Prismas**, Revista de historia intelectual, [s. l.], v. 1, n. 19, p. 151–161, 2015. Disponível em:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992015000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2022.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Esse enigma chamado Brasil: apresentação. *In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (org.). Um enigma chamado Brasil. 29 intérpretes e um país. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 10–17.*

BOTELHO, André.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Pensamento Social Brasileiro, um campo vasto ganhando forma. **Lua Nova**, São Paulo, n. 82, p. 11–16, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n82/a02n82.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 1. ed. Buenos Aires, Argentina: Bbiblioteca Clásica, 2008.

BRASIL. **Artigo 53 da Lei n° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei Federal n°12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL JR., Antonio; JACKSON, Luiz Carlos; PAIVA, Marcelo. O pequeno grande mundo do Pensamento Social no Brasil. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo, n. 91, p. 1–38, 2020. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/499>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRITO, Yuri Santos de. “**Professora, que bom que você tá aqui**”: trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP no contexto pós-cotas. 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019.

CAMPOS, Luiz Augusto. “O negro é o povo do Brasil”: afirmação da negritude e democracia racial em Alberto Guerreiro Ramos (1948-1955). **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 91–110, 2015.

CAMPOS, Luiz Augusto; GOMES, Ingrid. Relações raciais no Brasil contemporâneo: uma análise preliminar da produção em artigos acadêmicos dos últimos vinte anos (1994-2013). *In: Anais do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Porto Alegre: SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia, 2015. p. 1–29.

CANDIDO, Antonio. A sociologia no Brasil. **Tempo Social**, [s. l.], v. 18, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965–986, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2022.

CARDOSO, Claudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. 2012. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres,

Gênero e Feminismo - Universidade Federal da Bahia (UFBA), [s. l.], 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CARDOSO, Claudia Pons. Por uma epistemologia feminista negra do sul: experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. *In:* , 2017, Florianópolis. **Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis: Fazendo Gênero, 2017. p. 1–11.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser Como Fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP), [s. l.], 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 1–36, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132022000300402&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização do mundo acadêmico brasileiro. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79–106.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, [s. l.], v. 2, n. 68, p. 88–103, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 1 nov. 2011.

CARVALHO, Layla Daniele. **O equilíbrio de antagonismos e o Niger Sum: relações raciais em Gilberto Freyre e Guerreiro Ramos**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2688>. Acesso em: 5 mar. 2022.

CARVALHO, Lucas; BRASIL JR., Antonio. Mapeando a área de pensamento social no Brasil: uma análise preliminar de sua produção em artigos. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 597–618, 2020.

CARVALHO, Lucas; JR., Antonio Brasil. O “pensamento social no Brasil ” visto de longe: um mapeamento da área. *In: 44º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020. p. 1–27.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. **Série Antropológica**, Brasília, n. 314, p. 52, 2002. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia C.R. O encontro de saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. **Revista Mundaú**, [s. l.], n. 9, p. 23–49, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/rm.2020.n.9.11128>. Acesso em: 12 maio 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá - Colombia: Instituto Pensar, 2007.

CEPÊDA, Vera Alves; CALDAS, Alan. A recepção do tema da racionalidade em Guerreiro Ramos - um diálogo com Max Weber e Karl Mannheim. *In:* , 2019, Florianópolis. **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Sociologia**. Florianópolis: [s. n.], 2019. p. 1–20.

CESAR, Layla Jorge Teixeira. **Contribuições ao estudo da diversidade cultural na educação superior**. 2020. 284 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39351>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CESAR, Layla Jorge Teixeira; NETO, Joaquim José Soares. O MESPT e a contra colonização na universidade: territórios epistêmicos em disputa. **Revista de estudos em relações interétnicas**, [s. l.], v. 22, p. 116–141, 2019.

CLEMENTE, Claudeir Correa. Congadeiras de Uberlândia: afirmação da identidade negra e combate ao racismo. *In: Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020. p. 1–14.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. 1ºed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 27, n. 80, p. 09–20, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/ZZZqDf3h5FwNbfCMQ66jPqF/>. Acesso em: 27 set. 2023.

CONNELL, Raewyn. O Império e a Criação de uma Ciência Social. **Contemporânea**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 309–336, 2012.

CORÇÃO, Mariana. Identificação pelo Gosto: Noções do Paladar Nacional em Gilberto Freyre e Câmara Cascudo. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Curitiba-PR: SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011. p. 1–16.

COSTA, Andrea Lopes da. Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1–17, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302022000105001&tlng=pt. Acesso em: 3 jun. 2023.

COSTA, Francine. Agentes de Pastoral do Negro: trânsitos políticos de mulheres negras. *In: Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020. p. 1–13.

COSTA, Sergio. O branco como meta: apontamentos sobre a discussão do racismo científico no Brasil pós-escravocrata. **Estudos Afro-Asiáticos**, [s. l.], p. 47–68, 2006.

COSTA, Wellington Narde Navarro da. Socialismo em “mangas de camisa”: pensamento político de Guerreiro Ramos (1958 – 1964). *In: Anais do XIX Congresso Brasileiro de Sociologia*. Florianópolis: [s. n.], 2019. p. 1–20.

DE ASSUNÇÃO, M.F.M. As injustiças de Clio revisitado: Clóvis Moura e a crítica da branquitude no campo historiográfico. **Historia da Historiografia**, Ouro Preto, v. 15, n. 38, p. 231–252, 2022.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 349–373, 2002.

ECK, Nees Jan Van; WALTMAN, Ludo. **VOSviewer Manual**. [S. l.]: CWTS - Meaningful Metrics, 2023. Disponível em:
http://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.1.pdf.

EM BUSCA DE LÉLIA. direção: Beatriz Santos Vieira. Brasil: Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VQA2FfDfRfY>. Acesso em: 13 nov. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 929–932, 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 5 maio 2023.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro, EDUERJ: EDUERJ, 2018. v. 7 Disponível em: <http://books.scielo.org/id/2mvbb>.

FERNANDES, Claudia Monteiro. Desigualdades raciais e de gênero entre docentes de ensino superior no Brasil: um debate sobre descolonialidade e reconhecimento. *In: Anais do 43º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2019. p. 1–24.

FERNANDES, Claudia Monteiro. Explorando a Torre de Marfim: vinte anos de desigualdades raciais e sexuais na Educação Superior Brasileira, da estudante à professora. *In: Anais do 45º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2021. p. 1–25.

FERNANDES, Ana Carilona dos Reis. **Vozes subalternas** : produções de autoria feminina na pós- colonização do Brasil. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Araraquara, 2016.

FERREIRA, Mariana Davi; GODOY, José Henrique Artigas de. Capitalismo dependente e fascismo na América Latina? Um debate a partir da contribuição do pensamento de Florestan Fernandes. *In: Anais do XIX Congresso Brasileiro de Sociologia*. Florianópolis-SC: SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia, 2019. p. 1–30.

FIGUEIREDO, Angela. Descolonização do Conhecimento no século XXI. *In: SANTIAGO, Ana rita (org.)*. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2. ed. Cruz das Almas-BA: UFRB, 2019. p. 1009–1010.

FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1080–1099, 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662018000201080&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 set. 2021.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGUÉL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 36–41, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2021.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGUÉL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 223–234, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/9096>.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 191–215, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2022.

FLAUZINA, Ana Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5117>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FONAPRACE/ANDIFES. **Relatório Executivo - V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFESAndifes**. Uberlândia: [s. n.], 2019. Disponível em: <http://201.57.207.35/fonaprace/wp-content/uploads/2016/08/DIAGRAMACAO-perfil2016.pdf>.

FORQUIN, Jean-Claude. As Abordagens Sociológicas Do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 187–198, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/71652>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GAHYVA, Helga. Sentidos da Questão Religiosa: Dom Vital visto por Gilberto Freyre. *In:* , 2018, Caxambu - MG. **Anais do 42º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018. p. 1–32. Disponível em: <https://www.ptonline.com/articles/how-to-get-better-mfi-results>.

GIACOMINI, Sonia Maria; LARRUBIA, Bruno Costa. Políticas Públicas Universitárias afro-brasileiros e afro-americanos de primeira geração: comparando trajetórias, projetos, modelos e estratégias. *In: Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Brasília-DF: SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia, 2017. p. 1–31.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GÓIS, João Bosco Hora. Quando raça conta: um estudo das diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2008000300002&script=%0Dsci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2021.

GÓIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743–768, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300002&lng=pt&tlng=pt.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Libertando-se das amarras: Reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 609–627, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 223–246.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, [s. l.], v. 10, n. 18, p. 133–154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 4 ago. 2023.

GOMES, Janaina Damaceno. **Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-14032014-103244/>. Acesso em: 10 set. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Nanny: pilar da amefricanidade. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1988].

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1979a].

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1982a].

GONZALEZ, Lélia. Discurso da Constituinte. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1987].

GONZALEZ, Lélia. E a trabalhadora negra, cumé que fica?. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1982b].

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra, essa quilombola. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1981].

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra: um retrato. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1979b].

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1985a].

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, [1985b]

GONZALEZ, Lélia. O racismo no Brasil é profundamente disfarçado. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1984].

GONZALEZ, Lélia. Pesquisa: mulher negra. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1981].

GONZALEZ, Lélia. Racismo por omissão. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ºed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1983].

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo epistêmico, islamofobia epistêmica e ciências sociais coloniais. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 14, p. 341–355, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Novos Estudos - CEBRAP**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 309–327, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/vWCWgfkQDBqTLWVVJLgzjCN/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. **Revista ECO-Pós**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 12–33, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464–478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 15 set. 2021.

JR., Antonio da Silveira Brasil. Dilema e paradoxo: as formulações de Florestan Fernandes e Gino Germani no início dos anos 1960. *In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Curitiba-PR: SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011. p. 1–28.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 24, p. 1–18, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100205&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, [s. l.], v. 33, n. 148, p. 871–883, 1998.

LARA, Juliane Rocha. Caio Prado Júnior e Alberto Guerreiro Ramos: convergências e divergências na República de 1946. *In: Anais do 36º Encontro Anual da ANPOCS*. Águas de Lindoia - SP: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012. p. 1–26.

LEÃO, Natália. Diagnóstico da Segregação Ocupacional por Gênero e Raça no Brasil (1976 a 2015). *In: Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020. p. 1–25.

LEMONS, Rosalia de Oliveira. **Feminismo Negro em construção**: a organização do movimento de mulheres negras do Rio de Janeiro. 1997. 196 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 1997.

LIEDKE FILHO, Enno D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 14, p. 376–437, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200014&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2022.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. Sociologia Brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 9, p. 216–245, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 set. 2021.

LIMA, Marcia. **Márcia Lima**: “Debate racial mudou de patamar. Não vejo mais os jovens aceitando silenciamento”. [S. l.]: El País, 2020. Entrevistadora: Daniela Mercier. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-11-23/marcia-lima-debate-racial-mudou-de-patamar-nao-vejo-mais-os-jovens-aceitando-silenciamento.html>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LYNCH, Christian Edward Cyril. Por que “pensamento” e não “teoria”? A imaginação político-social brasileiro e o fantasma da condição periférica. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 727–767, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/R457fqP9L4TkD9KpYtT8bnm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LYNCH, Christian Edward Cyril. Teoria pós-colonial e pensamento brasileiro na obra de Guerreiro Ramos: o pensamento sociológico (1953-1955). **Caderno CRH**, [s. l.], v. 28, n. 73, p. 27–45, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/LzwBVskW8fjJdQFdjyVSpyc/>.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 32, p. 285–296, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt&tlng=pt.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 147, p. 716–737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 539–554, 2017.

MACHADO, Bárbara Araújo. Uma leitura da obra de Lélia Gonzalez através das lentes da teoria da reprodução social. In: **Anais do Colóquio Marx e o Marxismo**. Niterói - RJ: [s. n.], 2019.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Mulheres negras no mundo digital e percepções sobre racismo e. In: **Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, p. 1–19, 2020.

MAIA, João Marcelo Ehlert. A sociologia periférica de Guerreiro Ramos. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 47–58, 2015.

MAIA, João Marcelo Ehlert. Ao sul da teoria: a atualidade teórica do pensamento social brasileiro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 71–94, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/rXN3kSz7QzSy89Nbvbw6fBq/>. Acesso em: 4 set. 2022.

MAIA, João Marcelo Ehlert. História da sociologia como campo de pesquisa e algumas tendências recentes do pensamento social brasileiro. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos - RJ, v. 24, n. 1, p. 111–128, 2017.

MAIA, João Marcelo Ehlert. O pensamento social brasileiro e a imaginação pós-colonial. **Revista Estudos Políticos**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 64–78, 2010. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/38459. Acesso em: 4 set. 2022.

MAIA, João Marcelo Ehlert. Pandemia, teoria social eurocêntrica e pensamento social no Brasil. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 60–80, 2022. Disponível em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/204>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MAIA, João Marcelo Ehlert. Pensamento Brasileiro e Teoria Social: Notas para uma agenda de pesquisa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 24, n. 71, p. 155–196, 2009.

- MAIA, João Marcelo Ehlert. Um capítulo do pensamento social periférico: Guerreiro Ramos e Hussein Alatas. *In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Curitiba-PR: SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia, p. 1–20, 2011.
- MAIO, Marcos Chor. Cor, intelectuais e nação na sociologia de Guerreiro Ramos. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, p. 605–630, 2015.
- MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 14, n. 41, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/QZnghFsznmKFLtHyMWpnwHk/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- MAIO, Marcos Chor; LOPES, Thiago da Costa. Saúde e Desenvolvimento no Pensamento de Alberto Guerreiro Ramos (1945 – 1955) Marcos. *In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Curitiba-PR: SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011. p. 1–16.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In: SANTOS, Boaventura De Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, p. 419–442, 2009.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: GOMES, Castro; GROSGOUEL, Ramon (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar, 2007. p. 127–167. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O fortalecimento da identidade negra na educação superior: entre a negação e o reconhecimento. **Interfaces Da Educação**, [s. l.], v. 8, n. 23, p. 1–23, 2018.
- MARTINS, Zilda *et al.* Do racismo epistêmico às cotas raciais: A demanda por abertura na universidade. **Revista ECO-Pós**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 122–146, 2018.
- MATTIOLI, Érika Aparecida Kawakami. **Povos indígenas na universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), [s. l.], 2014.
- MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Psicologia em Foco**, [s. l.], n. 24, p. 236–281, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jul. 2022.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 eduções, 2018.
- MESQUITA, Érika. Clóvis Moura e a Sociologia da Práxis. **Estudos Afro-Asiáticos**, [s. l.], v. 3, p. 557–577, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SVRWYBFygtBsYB8Z7JZzjGD/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2022.
- MIRANDA, Claudia. Das insurgências e deslocamentos intelectuais negros e negras: movimentos sociais, universidade e pensamento social brasileiro, XX e XXI. **Revista da**

Associação Brasileira de Pesquisador@s Negr@s - ABPN, [s. l.], v. 10, n. 25, p. 329–345, 2018.

MORAES, Lucas Vidal Silva. De burra preta a Raimundo: itinerário de uma história soterrada. *In: Anais do 46º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2022. p. 1–24.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.

MOURA, Clovis. **A Sociologia posta em questão**. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1978.

MOURA, Dione Oliveira; ALMEIDA, Tânia MAra Campos de. Ancestralidade, interseccionalidade, feminismo afrolatinoamericano e outras memórias sobre Lélia Gonzalez. **Arquivos do CMD**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 27–45, 2019.

MOURA, Dione Oliveira; SANTOS, Elen Cristina Ramos dos. O encontro da vigilância comemorativa com a epistemologia negra e o feminismo negro: um dos lugares-memória de Lélia Gonzalez. *In: DOS SANTOS; Ivair; MOREIRA, Marcos (org.). As estruturas dissimuladas do racismo: história, memórias e resistências*. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis, 2020. p. 167–190.

MUNANGA, Kebengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, De Beatriz. **Eu sou atlântica**. 1. ed. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

OLIVEIRA, Guilherme dos Santos. **Coletivos de estudantes negros no ensino superior brasileiro: políticas da diversidade e organização política**. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [s. l.], 2019.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Interpretações sobre o Brasil. *In: MICELI, Segio (org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. 2. ed. Sumaré: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 1999. p. 147–181.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Negro Intelectual , Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo de constituir-se negro intelectual**. 2014. 205 f. - Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), [s. l.], 2014.

OLIVEIRA, Guilherme dos Santos. Raça, ativismo e produção de conhecimento: o lugar dos coletivos negros na transformação das universidades. *In: Anais do 46º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2022. p. 1–18.

OLIVEIRA, Lucas Amaral de; ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. Relendo a teoria sociológica brasileira à luz da crítica pós-colonial. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 38, n. 1, p. 211–211, 2023. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922023000100211&tlng=pt. Acesso em: 29 jun. 2023.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. O Ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 153, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2213>.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. **Dengos e zangas das mulheres-moringa: vivências afetivo-sexuais de mulheres negras**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36124>. Acesso em: 2 jul. 2021.

PEREIRA, Bruna Jaquetto. **Lugar de fala: o que é? qual o significado?**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/04/08/o-que-significa-lugar-de-fala-conceito-nao-e-uma-forma-de-calar-as-pessoas.htm>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PEREIRA, André Luís. **O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento**. 2011. 105 f. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), [s. l.], 2011.

PEREIRA, Ana Claudia Jaquetto. **Pensamento social e político do movimento de mulheres negras: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Raça, relacionamentos afetivos e a violência doméstica contra as mulheres negras. *In: Anais do 36º Encontro Anual da ANPOCS*. Águas de Lindoia - SP: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012. p. 1–30.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Um raio em céu azul”: Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-Asiáticos**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 463–482, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Rr7msFzy6j7qQN3GygvDw6w/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

PEREIRA, Camila Santos; PEREIRA, Anamaria Ladeira. Escrivivência nas ciências sociais: reflexões sobre método, desafios e perspectivas. *In: Anais do 45º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2021. p. 1–29.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **Necropolítica & Epistemicídio: as faces ontológicas da morte no contexto do racismo**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Metafísica) - Universidade de Brasília (UNB), [s. l.], 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34771>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PICELLI, Pedro de Castro. Gilberto Freyre e a força social das ideias: escravidão, família e modernidade na sociologia global. *In: Anais do 45º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2021. p. 1–27.

PINHO, Osmundo de Araújo; FIGUEIREDO, Ângela. Idéias fora do lugar e o lugar do negro nas ciências sociais brasileiras. **Estudos Afro-Asiáticos**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 189–210, 2002.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000100008>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 887–896, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=pt&tlng=pt.

PORTELA, Caio Barbosa. A perspectiva decolonial no pensamento social brasileiro: pode a subalterna falar?. In: **Anais do 45º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2021. p. 1–23.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu; LIRA, Bruno Ferreira Freire Andrade. Améfrica Ladina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 28, n. 63, p. 105–131, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832022000200105&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2023.

QUERIDO, Fabio Mascaro. Entre crítica literária e pensamento social : Roberto Schwarz e a modernidade à brasileira. In: **Anais do 39º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015. p. 1–32.

QUERIDO, Fabio Mascaro. Pensamento ao quadrado: Roberto Schwarz e o Brasil. In: **41º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2017. p. 1–29.

QUERIDO, F.M. Squared thought: Roberto Schwarz and Brazil | Pensamento ao quadrado: Roberto Schwarze o Brasil. **Lua Nova**, [s. l.], v. 2019, n. 107, p. 235–261, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Antología Esencial** - De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 117–142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf URL.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1995-. ISSN 01882503.

RATTS, Alex. Lélia Gonzalez e seu lugar na antropologia brasileira: “cumé que fica”? **Mana**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 1–34, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/v7NGFdfB4fpNXG3LSpkXBDr/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez - Retratos do Brasil Negro**. São Paulo - SP: Selo Negro, 2010.

RIOS, Flavia; KLEIN, Stefan. Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social. **Revista Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 37, p. 809–834, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/BbT6Ln5cx94qLQRvyqhpyHL/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2022.

RIOS, Flavia; LIMA, Marcia. Introdução. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 9–31.

RIOS, Flavia; MACIEL, Regimeire. Feminismo negro brasileiro em tres tempos. **Labrys, études féministes/ estudos feministas**, [s. l.], v. 31, p. 1–24, 2018.

RIOS, Flavia; RATTS, Alex. O pensamento interseccional de Lélia Gonzalez. *In*: PINTO, Ana Flávia Magalhães; CHALHOUB, Sidney (org.). **Pensadores Negros - Pensadoras Negras**. 11. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

RODRIGUES, Cristiano; FREITAS, Viviane Gonçalves. Ativismo Feminista Negro no Brasil: do movimento de mulheres negras ao feminismo interseccional. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], n. 34, p. 54, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/NFdhTdVLSRPHzdDzVpBYMq/>. Acesso em: 15 out. 2023.

ROSA, Marcelo; RIBEIRO, Matheus. Como se faz teoria social no Brasil? Hagiografia, extroversão intelectual e avanços (2010–2019). **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo, v. 2020, n. 94, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/151>. Acesso em: 7 mar. 2021.

RUIZ, Jorge Ruiz. Análisis sociológico del discurso : métodos y lógicas. **Forum: Qualitative Social Research**, [s. l.], v. 10, n. 2, 2009.

SALMI, Frederico; FLEURY, Lorena Cândido. Mudanças climáticas e Ciências Sociais : análise bibliométrica do campo. **BIB**, São paulo, 2022.

SANTOS, Luiz Fernando de Souza. A Amazônia no Pensamento de Florestan Fernandes. *In*: , 2020, Caxambu - MG. **Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020. p. 1–20.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonição, Quilombos: Modos e Significação**. Brasília: INCT/UnB, 2015.

SANTOS, Elen Cristins Ramos dos. **Lélia gonzalez: (Re)Existência política, afetiva e epistemológica na universidade**. 2020. 105 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Sociologia) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, 2020. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>.

SANTOS, Silva; BARBOSA, Lia Pinheiro. Epistemologias marginalizadas: sociológico latino - americano. **Afro-Ásia**, [s. l.], v. 62, n. 2020, p. 338–390, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/34966>. Acesso em: 15 out. 2022.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253–268, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200253&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 jan. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; BOTELHO, André. Simpósio: Cinco questões sobre o pensamento social brasileiro. **Lua Nova**, [s. l.], v. 82, p. 139–159, 2011.

SCHWARCZ, L.M.; BOTELHO, A. Symposium: Five questions about the Brazilian social thought | Simpósio: Cinco questões sobre o pensamento social brasileiro. **Lua Nova**, [s. l.], n. 82, p. 139–159, 2011.

SILVA, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. Casa-grande & Senzala e o mito da democracia racial. In: **Anais do 39º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015. p. 1–24.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ana Paula Procopio da. O pensamento social de Clóvis Moura: relações raciais, classes sociais e a dialética radical do Brasil negro. In: , 2017, Caxambu - MG. **Anais do 41º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2017. p. 1–27.

SILVA, Érika Costa. **Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB)**: estratégias e resistências. 101f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019.

SILVA, Rosemere Ferreira sa. **Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros**: Abdias Nascimento e Milton Santos. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8585>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Mariana costa da; MOREIRA, Jade Neves; SOUZA, Carlos Augusto da Silva. A sub-representação de mulheres negras no poder local: a interseccionalidade entre raça e gênero como obstáculo de acesso à política municipal brasileira. In: **Anais do 46º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2022. p. 1–26.

SIMÕES, João Francisco de Oliveira. Fernando Ortiz e Gilberto Freyre: aproximações a partir de seus projetos intelectuais. In: **Anais do 41º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu - MG: ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2017.

SOARES, Patrícia Bourguignon *et al.* Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados Web of Science. **Ambiente Construído**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 175–185, 2016.

SOUZA, Davisson de. A atualidade dos conceitos de superpopulação relativa, exército industrial de reserva e massa marginal. **Cadernos Cemarx**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 114–119, 2005. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10802>. Acesso em: 15 dez. 2021.

TITO TOLENTINO, T.L. Brazilian social thought and historical studies: A critical perspective | Pensamento Social Brasileiro em perspectiva: história, teoria e crítica. **Historia da Historiografia**, [s. l.], v. 12, n. 31, p. 338–379, 2019.

TOLENTINO, Joana. Lélia Gonzalez: uma filósofa brasileira abalando as estruturas. **Em Construção**, [s. l.], n. 5, p. 73–83, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/40848>.

TOLENTINO, Thiago Lenine Tito. Pensamento Social Brasileiro em perspectiva: história, teoria e crítica. **História da historiografia**, [s. l.], v. 12, n. 31, p. 338–379, 2019. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1483>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VENTURINI, Anna Carolina; PENIDO, Hanna. Ações Afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021. In: **Obaap** [s. l.], n. 1, p. 21, 2022.

VIANA, Elisabeth do Espírito Santo. Lélia Gonzalez e outras mulheres: Pensamento feminista negro, antirracismo e antissexismo. **ABPN**, [s. l.], v. 1, p. 52–63, 2010.

VIANA, Elisabeth do Espírito Santo. **Relações raciais, gênero e movimentos sociais: o pensamento de Lélia Gonzalez (1970-1990)**. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA, Nanah Sanches; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; MELO, Vitor Coelho Camargo de. “O Brasil não reconhece os Brasis”: interpretações em prosa e verso de graça graúna. **Temáticas**, [s. l.], v. 30, n. 59, p. 193–228, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/16074>. Acesso em: 26 set. 2023.

VINHAS, Wagner. Colonialidade e política do esquecimento. **Rth** |, Goiás, v. 23, n. 1, p. 204–226, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/64768>. Acesso em: 10 jan. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e Métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBRANO, Catalina González. **Mulheres negras em movimento**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas - Universidade de São Paulo (USP), [s. l.], 2017.

**APÊNDICE A – DISCIPLINAS DE PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL
OFERTADAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	SIGLA	NOME DAS DISCIPLINAS OFERTADAS
1. Universidade Federal de Sergipe	PPGS/FSE	Pensamento Social Brasileiro e Latino-Americano
2. Universidade Federal do Piauí	PPGS/UFPI	Pensamento Social Brasileiro
3. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PPGCS/PUC-RIO	Teorias Do Brasil I; Teorias Do Brasil II; Leituras Contemporâneas Do Brasil Leituras Seleccionadas De Interpretações Do Brasil
4. Universidade Cândido Mendes	UCAM/PPGSP	Tópicos Avançados Em Teoria Social Brasileira
5. Universidade de Brasília	PPGSOL/UNB	Sociologia Brasileira; Pensamento Social Brasileiro
6. Universidade de São Paulo	PPGS/USP	Pensamento Social No Brasil
7. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	IESP/UERJ (SOCIO)	Pensamento Social Brasileiro e Crítica da Modernidade A Ciência Social De Guerreiro Ramos; Sociologia Do Brasil Contemporâneo
8. Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	PPGCS/UNISINOS	Seminário De Sociologia (Aborgadem Sociologia Brasileira)
9. Universidade Estadual de Campinas	PPGS/UNICAMP	Sociologia Brasileira
10. Universidade Estadual de Maringá	PPGC/UEM	Pensamento Social Brasileiro
11. Universidade Estadual do Ceará	PPGS/UECE	Sociologia Brasileira
12. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	UNESP-ARAR	Pensamento Social E Teoria Social Brasileira; Sociologia Brasileira
13. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)	PPGCS/ UNESP-MAR	O Pensamento Social Brasileiro; Aspectos Teóricos Da Sociologia Brasileira
14. Universidade Federal da Grande Dourados	PPGS/UGFD	Pensamento Social E Político Brasileiro

15. Universidade Federal de Goiás	PPGGS/UFG	Pensamento Social Brasileiro (Tópicos Especiais)
16. Universidade Federal de Juiz de Fora	PPGCS/UFJF	Tópicos De Ciência Política: Leituras Sobre O Brasil
17. Universidade Federal de Mato Grosso	PPGS/UFMT	Pensamento Social E Político Brasileiro;
18. Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Pensamento Social No Brasil
19. Universidade Federal de Santa Catarina	PPGSOCPOL/UFSC	Pensamento Sociopolítico Brasileiro
20. Universidade Federal de São Carlos	PPGS/UFSCAR	Sociologia Brasileira;
21. Universidade Federal de Uberlândia	PPGS/UFU	Desenvolvimento Do Pensamento Social No Brasil
22. Universidade Federal do Ceará	PPGS/UFC	Sociologia Do Pensamento Brasileiro
23. Universidade Federal do Espírito Santo	PPGCS/UFES	Pensamento Social Brasileiro
24. Universidade Federal do Pará	PPGSA- UFPA	Sociologia Brasileira
25. Universidade Federal do Paraná	PPGSOCIO/UFPR	Pensamento Social Brasileiro
26. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	PGCS/UFRN	Interpretações Do Brasil
27. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	PPGS/UFRGS	Intérpretes Do Brasil; Pensadores Do Brasil
28. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	CPDA	Pensamento Social E Político Do Brasil Contemporâneo

APÊNDICE B – PLANOS DE ENSINO ANALISADOS

NOME DA DISCIPLINA	ANO DE OFERTA	INSTITUIÇÃO
Sociologia Brasileira - marxismo, sociologia e intelectuais de São Paulo (1958-2000)	2018	PPGS-UNICAMP
Sociologia e Sociedade no Brasil	-	PPGS-UNESP
Sociologia do Pensamento Brasileiro	2013	PPGCS-UFC
Disciplina: Debates Teóricos - Pensadores do Brasil	2019	PPGS-UFRGS
Desenvolvimento do Pensamento Social no Brasil	2007	PPGCS-UFU
Pensamento sociopolítico brasileiro	-	-
Pensamento Social Brasileiro	2022	PPGCS-UFRRJ
Sociologia Brasileira	2020	PPGSA-UFPA
Pensamento Social no Brasil	2013	FCLAR-UNESP
Intérpretes do Brasil	2019	PPGS-UFRGS
Pensamento Político e Teoria Social no Brasil	2012	PPGS-UNESP
Sociologia e sociedade no Brasil	2019	PPGCS-UNESP
Tópicos Avançados em Teoria Social Brasileira	2018	PPGSP-IUPERJ
O pensamento social brasileiro e os marcadores sociais de desigualdades sociais	2012	PPGCS-UFMG
Sociologia Brasileira	2022	PPGS-UNICAMP
Pensamento social Brasileiro	2021	PPGCS-UFES
Pensamento Social Brasileiro/Sociologia Brasileira	2010	PPGS-UNB
Sociologia Brasileira	2021	PPGS-UECE

Leituras sobre o Brasil	2021	PPGCSO-UFJF
Tópicos avançados em teoria social brasileira: novas abordagens e desafios contemporâneos	2018	PPGSP-IUPERJ
Tópicos Avançados em Teoria Social Brasileira	2020	PPGSP-IUPERJ
Teoria social Brasileira: Novas Abordagens e desafios contemporâneos	2018	PPGSP-IUPERJ

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Definição da área e questões pedagógicas de ensino

- 1) Como você define, resumidamente, o que é pensamento social no Brasil?
 - 1.1) Quais são seus principais temas, problemáticas e abordagens teórico-metodológicas?
- 2) Você ensinou na graduação ou na pós-graduação, ou em ambos? Como disciplina optativa ou obrigatória?
- 3) Há quanto tempo você oferece essas disciplinas? Como surgiu o interesse por esse campo de ensino e pesquisa?
- 4) Como avalia a área de estudos e ensino sobre pensamento social no Brasil hoje?
- 5) Quais os critérios você utiliza para a construção do programa de ensino? Para a construção da metodologia de ensino, das obras e leituras obrigatórias, da proposta de avaliação etc?

Aspectos temáticos e bibliográficos dos programas de ensino

- 6) Quais autores/as e leituras você destacaria como fundamentais para o pensamento social no Brasil?
 - 6.1) Sabe-se que há uma variedade de fontes e autores que compõem o que se considera pensamento social brasileiro. Diante dessa variedade por que escolheu esses/as autores e fontes?
- 7) Há novas questões temáticas, teóricas e metodológicas que você pensa serem importantes para a área? Quais? Por quê?
- 8) Há, na sua proposição do programa de ensino, algum/a intelectual ou referência que adote perspectiva de raça? Se sim, qual/quais?

Por que (não) Lélia Gonzalez?

- 9) Tenho trabalhado com a obra e produção teórica de Lélia Gonzalez. Conhece a obra da autora? Poderia falar um pouco a respeito do que conhece?
 - 9.1) Considera algum ponto e aspecto de sua obra relevante? Qual?
 - 9.2) Considera algum ponto de discussão e contribuição da autora relevante para o Pensamento Social no Brasil?